

COMPETENCIA MEDIÁTICA Y DIGITAL

DEL ACCESO AL EMPODERAMIENTO

EDITORES

Ignacio Aguaded

Aranxa Vizcaíno-Verdú

Yamile Sandoval-Romero



COMPETENCIA MEDIÁTICA Y DIGITAL

DEL ACCESO AL EMPODERAMIENTO



Editores

Ignacio Aguaded

Arantxa Vizcaíno-Verdú

Yamile Sandoval-Romero

COMPETENCIA MEDIÁTICA Y DIGITAL: DEL ACCESO AL EMPODERAMIENTO

Primera Edición

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Yamile Sandoval-Romero

Supervisión científica

M^a Amor Pérez-Rodríguez
Mónica Bonilla-Del-Río
Daniela Jaramillo-Dent



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.

Colabora



ISBN: 978-84-937316-5-6

DERECHOS RESERVADOS © 2019 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones
Mail box 527. 21080 Huelva (Spain)
Administración: info@grupocomunicar.com
Director: director@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*

Impreso en *Estugraf*, Madrid (España)



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

I. PRELIMINARES

Prólogo. La educucomunicación como proyecto social en el mundo de las pantallas11

Prologue: Educommunication as a social project in a world of screens

Ignacio Aguaded (España), Zoraima Cuello & Julio-Leonardo Valeirón (República Dominicana)

Introducción. Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas17

Introduction. Universal educommunication: Rights and duties on the face of screens

Ismar de Oliveira-Soares (Brasil)

II. INVESTIGACIONES

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. Educación en medios, pensamiento crítico, videojuegos y Educación Superior31

Media education, critical thinking, video games and Higher Education

Alexandra Ranzolin (Venezuela)

2. El uso de lo digital para desarrollar estrategias de aprendizaje informal: Estudios y herramientas39

Using digital technologies to develop informal learning strategies: Studies and tools

Gabriella Taddeo (Italia)

3. Aprendizaje móvil y la metodología de los episodios de aprendizaje situada en la cultura digital47

Mobile learning and the methodology of situated learning episodes in digital culture

Monica Fantin (Brasil)

4. ¿Cómo se está implementando el acompañamiento en los centros educativos?57

How is pedagogical support being implemented in schools?

Berki Yoselin-Taveras & Julián López-Yáñez (España)

5. Cuerpo, texto, tecnología y educación: Una relación para pensar las aulas en tiempos de IA y biotecnología67

Body, text, technology and education: A relationship to think about school in the era of AI and biotechnology

Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia)

6. Incidencia de las redes sociales en el proceso de escritura de los estudiantes universitarios75

Influence of social media on the writing process of university students

Héctor González-Samé & Jhison-E. Romero-Romero (Ecuador)

7. Investigación activa: Aprender haciendo85

Active research: Learning by doing

Maria José Brites (Portugal)

8. Práctica pedagógica para la comprensión lectora en la competencia mediática de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)93

Pedagogical practices of reading comprehension in media competence at the Eloy Alfaro University in Manabí (Ecuador)

Damian Mendoza-Zambrano, Zoila Franco-López & François Guillemette (Ecuador & Canadá)

9. Competencia mediática y currículo en Colombia: El caso de los estándares básicos de competencia	103
Media competencies and curriculum in Colombia: The case of basic language proficiency standards	
<i>Arturo Arenas-Fernández, Ignacio Aguaded & Yamile Sandoval-Romero (Colombia & España)</i>	
10. Componentes curriculares y competencias mediáticas en la Educación Primaria en Bolivia	113
Curricular components and media literacy in Primary Education in Bolivia	
<i>Rigliana Portugal & Ignacio Aguaded (Bolivia & España)</i>	
11. Educación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: Sus significados, valores y expresión crítica	121
Education in the media in the Ibero-American pedagogy of the 21st century: Its meanings, values and critical expression	
<i>P. Renés-Arellano, S.R. Pérez-Lisboa, M. Hinojosa-Becerra & M.C. Caldeiro-Pedreira (España, Chile & Ecuador)</i>	
<hr/>	
COMUNICACIÓN DIGITAL: CREACIÓN DE CONTENIDOS	
12. Gamificación como herramienta de optimización y evaluación publicitaria	129
Gamification as an advertising optimization and evaluation tool	
<i>Ángel Torres-Toukourmidis, Luis Álvarez-Rodas & Isidro Marín-Gutiérrez (Ecuador)</i>	
13. El uso de la gamificación para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico	139
The use of gamification for the development of logical and critical thinking	
<i>Augusto-David Beltrán-Poot & José-Israel Mendez-Ojeda (México)</i>	
14. Postcomunicación: Reemergencias y desacuerdos	147
Postcommunication: Reemergences and disagreements	
<i>Yamile Haber-Guerra (Cuba)</i>	
15. Las narrativas transmediales como herramienta de apoyo en la gestión del conocimiento	155
Transmedia narratives as a support tool in knowledge management	
<i>Iván-Neftalí Ríos-Hernández (Colombia)</i>	
<hr/>	
EMPODERAMIENTO	
16. Ciberciudadanía crítica de niñas y adolescentes frente el ciberacoso: Redes sociales, competencias mediáticas y autoprotección	165
Critical cyber citizenship of girls and adolescents against cyberbullying: Social networking sites, media skills and self protection	
<i>Edgar Dávila-Navarro (Bolivia)</i>	
17. Competencia mediática e infoviencia: Acceso, uso y comprensión crítica de niñas y mujeres jóvenes frente a mensajes violentos en televisión y smartphones	173
Media competence and infoviolenace: Access, use and critical understanding of girls and young women facing violent messages on television and smartphones	
<i>Édgar Dávila-Navarro & Rigliana Portugal (Bolivia)</i>	
18. Comunicación y ciudadanías críticas para la participación política	179
Communication and critical citizenship for political participation	
<i>Fernando Aranguren-Díaz, Borys Bustamante-Bohorquez & Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia)</i>	

19. Cultura digital, producción mediática y subjetividad política: Un horizonte para el pensamiento crítico en el aula.....	187
Digital culture, media production and political subjectivity: A space for critical thinking in the classroom	
<i>Diana-María Lozano-Prat (Colombia)</i>	
20. La competencia digital ante la diversidad generacional.....	195
Digital competence in the face of generational diversity	
<i>Susana Agudo-Prado & Alejandro Rodríguez-Martín (España)</i>	
21. Profesores y nuevas responsabilidades de mediación cultural: Escenarios y estímulos en un contexto italiano.....	203
Teachers and new responsibilities of cultural mediation: Scenarios and stimuli in an Italian context	
<i>Simona Tirocchi (Italia)</i>	

ACCESO Y USO

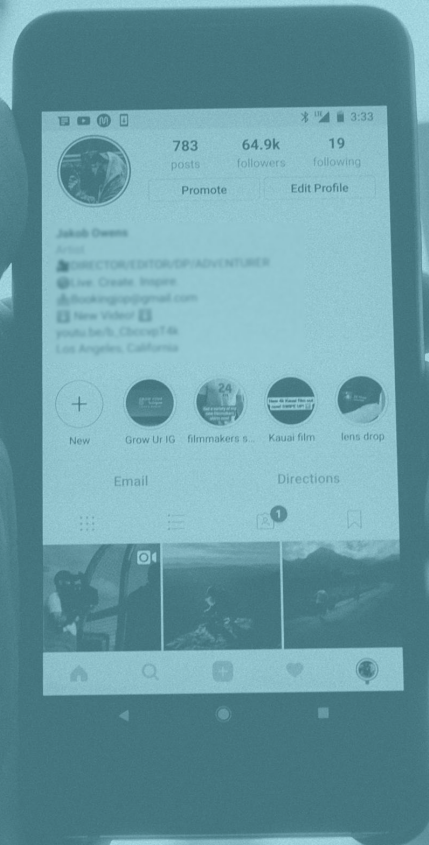
22. Youtubers e instagrammers: Una revisión sistemática cuantitativa.....	211
Youtubers and instagrammers: A quantitative systematic review	
<i>Arantxa Vizcaino-Verdú, Patricia de-Casas-Moreno & Ignacio Aguaded (España)</i>	
23. Youtubers infantiles, competencia mediática y contenido publicitario: Diseño y validación de un instrumento de análisis.....	221
Child youtubers, media competence and advertising content: Design and validation of an instrument for analysis	
<i>Carmen Baldallo-González, Daniela Jaramillo-Dent & M. Amor Pérez-Rodríguez (España)</i>	
24. Nivel de desarrollo de la competencia mediática en centros educativos de Ecuador.....	231
Level of development of media competence in educational centers in Ecuador	
<i>Lucy Andrade, Diana Rivera-Rogel, Edgar Jamil-Ramón & Gianella Carrión-Salinas (Ecuador)</i>	
25. Instagrammers y youtubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital.....	243
Instagrammers and youtubers: Teaching use for digital competences development	
<i>Ana Pérez-Escoda & Rosa García-Ruiz (España)</i>	
26. Aproximación histórica a la competencia mediática en Chile.....	253
Historical approximation to the media competence in Chile	
<i>Manuel Rivera-Careaga (Chile)</i>	

III. BUENAS PRÁCTICAS

27. Educomunicación para la igualdad: Recepción crítica y empoderamiento mediático desde una perspectiva de género.....	259
Media education and equality: Critical reception and media empowerment from a gender perspective	
<i>M. Cruz Tornay-Márquez (España)</i>	
28. Educación mediática y pensamiento crítico: Antídotos contra la desinformación.....	265
Media education and critical thinking: Antidotes against the disinformation	
<i>Alexandre Le Voci-Sayad (Brasil)</i>	

29. El cuento digital como recurso de aprendizaje en el aula.....	271
The digital tale as a learning resource in classroom	
<i>Mercedes Rodríguez-López & M. Dolores Guzmán-Franco (España)</i>	
30. Comunic@rte: Una experiencia con adultos mayores.....	277
Comunic@rte: An experience with elderly	
<i>Lilia-Rosa Ávila-Meléndez (México)</i>	
31. Introducción del póster científico en el proceso evaluativo en Educación Superior. Una buena práctica en la Universidad de Cantabria.....	285
Introduction of the scientific poster in the evaluation process in Higher Education. A good practice at the University of Cantabria	
<i>Irina Salcines-Talledo & Natalia González-Fernández (España)</i>	
32. Prácticas inclusivas en las aulas de Educación Primaria: Experiencias en el área de Lengua Castellana y su Literatura.....	291
Inclusive practices in Primary Education classrooms: Experiences in the area of Spanish Language and Literature	
<i>Thais Ordiales-Iglesias & Alejandro Rodríguez-Martín (España)</i>	
33. Educación, comunicación y medios en la Universidad Central de Venezuela: Una buena práctica de investigación.....	299
Education, communication and media at the Central University of Venezuela: A good research practice	
<i>Morella Alvarado (Venezuela)</i>	
34. Redes sociales en la educación universitaria.....	307
Social networks in university education	
<i>Pilar Gutiérrez-Arenas & Antonia Ramírez-García (España)</i>	
35. Innovación en la enseñanza de empresa informativa a través historias locales.....	315
Innovation in the teaching of informative company through local stories	
<i>Abel Suing, Jenny Yaguache & Kruzkaya Ordóñez (Ecuador)</i>	

I. PRELIMINARES







Prólogo

La educomunicación como proyecto social en el mundo de las pantallas

Educommunication as a social project in a world of screens

Dr. Ignacio Aguaded

Presidente de Alfamed (España)
director@grupocomunicar.com

Dra. Zoraima Cuello

Viceministra del Ministerio de Presidencia
(República Dominicana)
zoraimacuello@presidencia.gob.do

Dr. Julio-Leonardo Valeirón

Director del IDEICE (República Dominicana)
julio.valeiron@miner.d.gob.do

La educomunicación se ha convertido en los últimos decenios, y especialmente en los últimos diez años, en una urgente necesidad. Vivimos más que nunca en la sociedad de las pantallas y de las máquinas inteligentes, de manera que la ciudadanía de cualquier parte del orbe, ya sean jóvenes o mayores, ricos o pobres, religiosos o ateos, las han abrazado con pasión y compulsión, pues estas han copado nuestro tiempo de trabajo y ocio, y han generado placer y entretenimiento supuestamente gratuito y universal. Frente a esta situación, escasas voces críticas, muchas de ellas teñidas con tonos catastrofistas y/o moralistas, se alzan de forma puntual (en muchos casos mediante reacciones instantáneas sobre el abuso del consumo, contenidos escabrosos...). Los investigadores de todo el mundo y las universidades no podemos ni debemos mantenernos impasibles ante esta realidad que se convierte, sin duda, en uno de los grandes retos de las sociedades contemporáneas. El consumo de medios es en la actualidad uno de los rasgos distintivos que definen la interacciones entre las personas. Frente a los medios de comunicación tradicionales, hoy los medios son multimedia, interactivos y especialmente omnipresentes y casi omniscientes.

Los dispositivos móviles han hecho ya caduca la famosa frase de McLuhan de que los medios eran “extensiones de las personas” para convertirse en “órganos vitales” de nuestra propia existencia. Un día sin móvil/celular, por no decir ya una semana, puede ser un acto catártico que muchas personas son incapaces de soportar. Estar “comunicados/incomunicados” en un mundo de comunicación masiva y casi abusiva, presente en todos los contextos y espacios (incluso los más íntimos), debe ser objeto de estudio prioritario de los académicos. No obstante, complejos problemas nunca tienen fáciles soluciones. En primer lugar, porque “problematizar” lo que la gente corriente no ve como problema ya de por sí puede ser el primer hándicap importante al que nos enfrentemos.

No cabe duda de que la “comunicación de masas” ha sido uno de los grandes logros y aciertos de esta sociedad postmoderna que nos ha tocado vivir, pero también hemos de reconocer que la misma nos ha traído nuevos conflictos, a veces agigantados, por el poder de penetración de los medios. Tecnófilos y tecnófobos luchan sin cuartel en una dicotomía absurda que nunca se da en estado puro. Los medios ni nos salvan ni nos condenan “per se”. Son como el vino, depende de sus usos.

Hay que aspirar, por ello, a líneas de estudios que profundicen en las clásicas corrientes de las audiencias, lectores, oyentes, telespectadores... Porque, en suma, lo importante ya no son tanto los medios, sino las capacidades de los espectadores para interpretar sus mensajes de forma juiciosa y crítica. Se abre aquí un amplio

campo para el debate, la investigación y la intervención social. Universidades y académicos, sociedad civil e incluso gobiernos, pueden asumir un papel importante en la formación de la ciudadanía en educación para los medios porque están en juego las competencias de las personas para interaccionar con estos de una forma libre, autónoma, crítica y plural, mucho más allá de los simples usos comerciales y valóricos de los que en muchos casos están impregnados.

La universidad tiene que desarrollar investigación de calidad enfocada a la práctica para ofrecer alternativas realizables de usos inteligentes de los medios, mucho más allá de las dietas de consumo. Las asociaciones y colectivos cívicos, sin duda, tienen un papel de contrapoder para generar espacios de reflexión con grupos etarios y sociales diferenciados para lograr esa necesaria educación crítica. Las escuelas y los profesores de todo el mundo, como máximos garantes de la educación universal, están llamados a transformar una enseñanza “que mira mucho al pasado” por una educación cargada de futuro y orientada a ese mundo incierto y aún desconocido que nos llega, donde convivir con las máquinas inteligentes, la realidad virtual y la ruptura del espacio/tiempo será la cotidiana realidad. También los medios de comunicación, tanto tradicionales como emergentes, pueden y deben colaborar en esta labor de alfabetización mediática y digital que supera con creces los límites de las escuelas y las familias. Finalmente, los gobiernos de aquellos países que sean capaces de interpretar las claves de este mundo digital, tienen también un irremplazable rol de formación ciudadana con su capacidad de vertebración social a través de la escuela, los medios y las múltiples acciones sociales que pueden desarrollar.

Presentamos en ese texto “Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento”, un conjunto de investigaciones y buenas prácticas emanados del IV Congreso Internacional Alfamed, celebrado en Santo Domingo (República Dominicana), y organizado por la Red Alfamed, grupo de investigadores euroamericanos en competencias mediáticas para la formación de la ciudadanía. Este evento supuso un salto cualitativo en la conformación de la red que tendrá su culminación con el V Congreso Internacional que se celebrará en Quito (Ecuador) en octubre de 2020. Un total de investigadores, comunicadores y docentes, de 13 países (Brasil, Bolivia, Canadá, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Italia, México, Portugal, República Dominicana y Venezuela) se dieron cita en el crucial encuentro de Dominicana para relanzar el debate sobre la competencia mediática y digital, para superar el “acceso” y tender hacia el “empoderamiento”, porque en la actualidad, el reto y la apuesta no es tanto facilitar el uso de los medios (ya en muchos casos universal, aunque con diferentes niveles de calidad), sino más bien impulsar su apropiación para fomentar que generen inteligencia y comprensión, así como crecimiento cívico y formación ciudadana.

El texto se inicia con un trabajo estelar del maestro Ismar de Oliveira-Soares (Brasil), un referente latinoamericano e internacional sobre la Educomunicación durante más de cuatro décadas. Su trabajo “Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas” hace una profunda reflexión basada en su sabiduría sobre la necesidad de fomentar una ciudadanía inteligente ante el macrocosmos de imágenes y pantallas que nos rodean.

El bloque central de este trabajo se centra en “Investigaciones” realizadas en Europa y América de investigadores de Alfamed, en el que se analizan múltiples enfoques y ángulos de un tema complejo que requiere infinitas respuestas. Posiblemente no hay una realidad social tan acuciante que requieran tantas y necesarias alternativas desde la investigación y la academia. Este bloque de “Investigaciones” se distribuye en cuatro secciones: la primera sobre “Enseñanza-aprendizaje”, la más numerosa por la trascendencia de la educación formal en el proceso de alfabetización mediática; en segundo lugar, “Comunicación digital: Creación de contenidos”, por la creciente importancia del “prosumidor” (prosumer) en los procesos de educación en medios; en tercer lugar, “Empoderamiento”, en línea con el gran objetivo de reflexión de este texto que, a su vez, supone un reto social e irremplazable; y finalmente “Acceso y uso” con un análisis sobre las interacciones actuales con los medios. La primera sección “Enseñanza-aprendizaje” se compone de 11 interesantes trabajos provenientes de Europa (España, Italia y Portugal) y América (Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela). El primer trabajo está firmado por Alexandra Ranzolin (Venezuela) y se titula “Educación en medios, pensamiento crítico, videojuegos y Educación Superior” con una reflexión sobre el nuevo universo mediático de los videojuegos como reto para la alfabetización mediática. El segundo estudio, “El uso de lo digital para

desarrollar estrategias de aprendizaje informal: Estudios y herramientas” de Gabriella Taddeo (Italia), avanza en los espacios informales educativos como contextos para el aprendizaje digital. “Aprendizaje móvil y la metodología de los episodios de aprendizaje situada en la cultura digital” es el tercer trabajo de esta sección, suscrito por Mónica Fantin (Brasil), basado en el aprendizaje con los dispositivos móviles. El cuarto estudio, “¿Cómo se está implementando el acompañamiento en los centros educativos?”, de Berki Yoselin-Taveras y Julián López-Yáñez (España), se adentra en la necesaria tutorización en los procesos de aprendizaje digital, contando con el desconcierto que existe entre docentes y padres sobre los recursos de tutorización. Continúa el texto con un interesante estudio, el quinto, en torno a “Cuerpo, texto, tecnología y educación: Una relación para pensar las aulas en tiempos de Inteligencia Artificial y biotecnología”, de Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia), que ofrece una nueva perspectiva de entender la tecnología desde la inteligencia artificial. El sexto trabajo dentro se titula “Incidencia de las redes sociales en el proceso de escritura de los estudiantes universitarios”, firmado por Héctor González-Samé y Jhison Romero-Romero (Ecuador) y, tal y como su nombre indica, versa sobre las influencias de las redes sociales en los procesos lecto-escritores de los estudiantes universitarios.

La profesora de la Universidad Lusófona, M^a José Brites (Portugal), nos plantea un sugerente trabajo denominado “Investigación activa: Aprender haciendo”, en el que se parte de los aprendizajes basados en prácticas cotidianas, sustentado por autores clásicos como Dewey, Freire, Freinet o el recordado Mario Kaplún. El octavo estudio que presentamos, “Práctica pedagógica para la comprensión lectora en la competencia mediática de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de Ecuador”, firmado por Damian Mendoza-Zambrano, Zoila Franco-López y François Guillemette (Ecuador y Canadá), también se centra en los procesos lectores desde perspectivas prácticas con alumnos universitarios.

La “Competencia mediática y currículo en Colombia: El caso de los estándares básicos de competencia en Lenguaje” de Arturo Arenas-Fernández, Ignacio Aguaded y Yamile-Sandoval-Romero (Colombia y España), se centra en la necesidad de reflexionar sobre los marcos curriculares y normativos de los países, en este caso de Colombia, y cómo implementan la nueva necesidad de la competencia mediática. También el décimo trabajo gira en torno a los currículos, en este caso en la zona andina boliviana: “Componentes curriculares y competencias mediáticas en la Educación Primaria en Bolivia”, de Rigliana Portugal e Ignacio Aguaded (Bolivia y España), que profundizan reflexivamente sobre la alfabetización mediática en los niveles primarios. Finalmente, se concluye este bloque investigador, eje central de este texto, con un trabajo titulado “Educación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: Sus significados, valores y expresión crítica”, de Paula Renés-Arellano, Sandra-Ruperta Pérez-Lisboa, Mónica Hinojosa-Becerra y M. Carmen Caldeiro-Pedreira (España, Chile & Ecuador), combinando una reflexión de cuatro investigadoras que simbolizan a la perfección las sinergias latinoamericanas que encarnan la Red Alfamed.

El segundo bloque dentro de “Investigación”, titulado “Comunicación digital: Creación de contenidos”, se centra en la nueva comunicación interactiva, bidireccional y multidireccional que permite a cualquier consumidor convertirse en un “prosumidor” (prosumer). La sección se compone de cuatro trabajos firmados por investigadores americanos de Colombia, Cuba, Ecuador y México. El primer estudio de este bloque, “Gamificación como herramienta de optimización y evaluación publicitaria”, está firmado por Isidro Marín-Gutiérrez, Ángel Torres-Toukoumidis y Luis Álvarez-Rodas (Ecuador) y profundiza en un tema que se ha convertido central en la educación y la alfabetización mediática: las estrategias lúdicas y gamificadas, en este caso, centradas en la publicidad. “El uso de la gamificación para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico” se titula el segundo trabajo, suscrito por Augusto-David Beltrán-Poot y José-Israel Mendez-Ojeda (México), también enfocado en la importancia de la gamificación para el desarrollo intelectual como estrategia innovadora.

El tercer trabajo, firmado por Yamile Haber-Guerra (Cuba), lleva como título “Post-comunicación: Reemergencias y desacuerdos”, y se adentra, desde un punto filosófico, en las fisuras epistemológicas actuales para definir megaconceptos actuales de la teoría de la comunicación social en el marco de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Sin duda, un trabajo con gran densidad y significación.

Finalmente, el cuarto y último trabajo de este bloque, “Las narrativas transmediales como herramienta de apoyo en la gestión del conocimiento”, de Iván-Neftalí Ríos-Hernández (Colombia), cierra las reflexiones

con el atractivo campo de las narrativas transmediales en el marco de la alfabetización mediática. El tercer bloque dentro de “Investigación” se denomina “Empoderamiento”, en línea con el título del texto, y reflexiona sobre la necesidad de alfabetización mediática y digital como arma transformadora en las sociedades contemporáneas. Se compone de seis capítulos escritos por investigadores de Bolivia, Colombia, España e Italia. El primer trabajo que se presenta, “Ciber-ciudadanía crítica de niñas y adolescentes frente el ciberacoso: Redes sociales, competencias mediáticas y autoprotección”, de Edgar Dávila-Navarro (Bolivia), indaga en el fenómeno del acoso digital que ha agravado un problema clásico con la proyección espacio-temporal de las redes. La competencia mediática es, sin duda, la mejor vía hacia la protección personal y autónoma.

Con el título “Competencia mediática e info-violencia: Acceso, uso y comprensión crítica de niñas y mujeres jóvenes frente a mensajes violentos en televisión y smartphones”, de Édgar Dávila-Navarro y Rigliana Portugal (Bolivia), se presenta un segundo trabajo de investigadores bolivianos en torno a la violencia generada por los nuevos medios y la necesidad de alfabetización mediática y digital.

En tercer lugar, se presenta el estudio de los profesores colombianos Fernando Aranguren-Díaz, Borys Bustamante-Bohórquez y Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia), titulado “Comunicación y ciudadanías críticas para la participación política”, centrado en el papel de la importancia de la criticidad social en la alfabetización mediática. También del mismo país, Diana-María Lozano-Prat (Colombia), apuesta por un trabajo titulado “Cultura digital, producción mediática y subjetividad política: Un horizonte para el pensamiento crítico en el aula”, que ahonda en la necesidad crítica, en este caso enfocada para el aula. El quinto trabajo de este interesante y variado bloque, titulado “La competencia digital ante la diversidad generacional”, de Susana Agudo-Prado y Alejandro Rodríguez-Martín (España), gira en torno al papel de la competencia digital en las personas mayores (baby boomers), en cuanto a valores, creencias, conocimientos y estilos de aprendizaje con respecto a las generaciones más jóvenes (millennials). Finalmente, como último trabajo de este bloque de “Empoderamiento”, situamos el trabajo de la profesora Simona Tirocchi (Italia), en base a “Profesores y nuevas responsabilidades de mediación cultural: Escenarios y estímulos en un contexto italiano”, que nos abre una nueva perspectiva docente en la mediación mediática y cultural.

El cuarto bloque de la sección de “Investigación” se titula “Acceso y uso” y cuenta con cinco trabajos muy diversos de investigadores de Chile, Ecuador y España. El primer trabajo, “Youtubers e instagrammers: Una revisión sistemática cuantitativa”, firmado por Arantxa Vizcaino-Verdú, Patricia De-Casas-Moreno e Ignacio Aguaded (España), profundiza en la literatura científica de ese nuevo rol mediático que se ha popularizado de forma vertiginosa: los influencers. En la misma línea, el segundo trabajo, “Youtubers infantiles, competencia mediática y contenido publicitario: Diseño y validación de un instrumento de análisis”, de Carmen Baldallo-González, Daniela Jaramillo-Dent y M^a Amor Pérez-Rodríguez (España), profundiza en los influencers infantiles a través del canal YouTube Kids.

Lucy Andrade, Diana Rivera-Rogel, Edgar Jamil-Ramón y Gianella Carrión-Salinas (Ecuador) nos presentan un amplio y vasto estudio sobre “Nivel de desarrollo de la competencia mediática en centros educativos de Ecuador”, que implicó a diferentes universidades del país. También en el ámbito de los influencers, Ana Pérez-Escoda y Rosa García-Ruiz (España) presentan “Instagrammers y youtubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital”, en este caso enfocado a la perspectiva didáctica. El último trabajo que cierra el bloque y la sección se titula “Aproximación histórica a la competencia mediática en Chile” de Manuel Rivera-Careaga (Chile), un trabajo diacrónico bibliográfico que posiciona al país austral en las investigaciones más significativas de los últimos años desde el inicio de siglo.

La segunda parte de este amplio y variado bloque se titula “Buenas prácticas” y se ha diseñado como un complemento de la primera, ya que investigación y acción se retroalimentan y no pueden existir una sin la otra, so pena de perder el necesario contexto teórico-práctico que ha de tener la investigación en competencia mediática y digital. La primera práctica que se presenta, “Educomunicación para la igualdad: Recepción crítica y empoderamiento mediático desde una perspectiva de género”, de M^a Cruz Tornay-Márquez (España), indaga en la variable de género como factor clave de las políticas de igualdad que subyacen en la alfabetización mediática. El profesor de la UNESCO, Alexandre Le Voci-Sayad (Brasil), nos introduce en la “Educación mediática y pensamiento crítico: Antídotos contra la desinformación”, reflexionando sobre el papel de la alfabetización

mediática como eje estratégico para luchar contra las “fake-news” y los relatos de “post-verdad”, que hoy, desgraciadamente, se han hecho tan “virales”. “El cuento digital como recurso de aprendizaje en el aula”, de Mercedes Rodríguez-López y M^a Dolores Guzmán-Franco (España), es el tercer trabajo de esta sección e indaga en una práctica cada vez más cotidiana: el arte de contar cuentos en formatos digitales. El cuarto trabajo, “Comunic@rte: Una experiencia con adultos mayores”, de Lilia-Rosa Ávila-Meléndez (México), presenta una apasionante experiencia de tríadas entre jóvenes y personas mayores con el objeto de generar producción audiovisual conjunta. Irina Salcines-Talledo y Natalia González-Fernández (España) nos presentan “Introducción del póster científico asociado al proceso evaluativo en Educación Superior. Una buena práctica en la Universidad de Cantabria”, desarrollado en esta universidad cántabra, desde la perspectiva de la producción científica de materiales visuales. “Prácticas inclusivas en las aulas de Educación Primaria: Experiencias en el área de Lengua Castellana y su Literatura”, de Thais Ordiales-Iglesias y Alejandro Rodríguez-Martín (España), nos introduce en experiencias inclusivas en clases de español y literatura.

El séptimo trabajo, “Educación, comunicación y medios en la Universidad Central de Venezuela: Una buena práctica de investigación”, de Morella Alvarado (Venezuela), vuela hasta la querida por todos Caracas, para repasar el amplio historial de la UCV y su ININCO en la educación mediática de Latinoamérica en los últimos decenios. Pilar Gutiérrez-Arenas y Antonia Ramírez-García (España) nos introducen en las “Redes Sociales en la Educación Universitaria”, que, sin duda, se trata de un tema con fuerte vigor, tanto para profesores como alumnos, requiriendo estudios rigurosos y amplios que entrevean sus posibilidades de interacción en el aula. Finalmente, concluye esta sección con el trabajo “Innovación en la enseñanza de empresa informativa a través historias locales” de Abel Suing, Jenny Yaguache y Kruzkaya Ordóñez (Ecuador), con un interesante trabajo desde la vertiente profesional, que analiza la necesidad de la innovación en los nuevos escenarios profesionales.







Introducción

Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas

Universal educommunication: Rights and duties on the face of screens

Dr. Ismar de Oliveira-Soares

Profesor de la Universidad de São Paulo · Presidente de ABPEducom (Brasil)
ismarolive@yahoo.com

Resumen

El artículo identifica los elementos constitutivos de una posible universalidad atribuida al concepto de educomunicación, como un campo de reflexión y acción en la interfaz Comunicación/Educación, basado en una búsqueda por indicadores de legitimidad presentes en las recientes producciones académicas iberoamericanas. El texto discute los elementos que definen la identidad del término y analiza los valores sociales y éticos inherentes a su práctica, teniendo en cuenta las experiencias latinoamericanas desde la década de 1960, tanto en el campo de los medios como en las acciones educativas en las áreas de gestión de conflictos en el presente siglo. Estudia proyectos que ofrecen atención inmediata a grupos específicos, así como políticas que llevan el paradigma a áreas como las de la educación formal y no formal, involucrando estructuras complejas y sirviendo a miles de niños y jóvenes. Al final, define lo que se puede considerar como derechos y deberes en el campo, explicando que, para los jóvenes educomunicadores, la gran pantalla, hoy, más que dispositivos tecnológicos, es la vida misma en constantes movimientos comunicativos para superar modelos hegemónicos de hacer comunicación.

Abstract

The article identifies the integrating elements of a potential universality attributed to the concept of Educommunication. It is understood as a field of reflection and action in the Communication/Education interface, based on a search for indicators of legitimacy present in recent Ibero American academic productions. The text discusses the elements that define the identity of the term and analyzes the social and ethical values inherent to its practice. It considers the Latin American experiences since the 1960s, both in the field of media and in educational actions in the areas of conflict management in the present century. The text studies projects that offer immediate attention to specific groups, as well as policies that bring the paradigm to areas such as formal and non-formal education, involving complex structures and serving thousands of children and young people. In the end, it defines certain rights and duties in the field, explaining that, for young educommunicators, big screens today, more than technological devices, represent life itself, engaged in constant communicative movements to overcome hegemonic models of making communication.

Palabras clave / Keywords

Identidad de la educomunicación, universalidad de la educomunicación, educación mediática, derechos de expresión, deberes de los educomunicadores.

Educommunication identity, educommunication universality, media education, expression rights, educommunicators' duties.

1. Dificultad inicial de reconocimiento

La sesión conclusiva del IV Congreso Internacional sobre Competencia Digital, del acceso al empoderamiento (Alfamed, Santo Domingo, RD, 2019) invitó a los promotores de prácticas e investigaciones a compartir conocimiento en torno a la educación mediática e informacional, analizando los derechos y deberes tanto de los productores como de los distintos usuarios y consumidores de medios desde un punto de vista específico: el concepto de la educomunicación. La hipótesis era la de que los participantes del evento se sentirían seguros no solo en considerar que el paradigma de la educomunicación había completado con éxito su fase de experiencia, sino que también se convirtiera en un marco universalmente reconocido por su capacidad de proporcionar apoyo teórico y metodológico a las acciones en diferentes espacios geográficos. Para ello, por supuesto, empleando distintos dispositivos analógicos y digitales bajo condiciones socioeducativas diversas, como se presenta hoy la multifacética área de la educación mediática.

Realidad o hipótesis, el alcance del concepto se convertía en asunto para cuestiones que parten de una pregunta básica: ¿existen efectivamente fundamentos hermenéuticos suficientes para garantizar que el neologismo en uso puede ser asumido bajo una única epistemología en Europa y América Latina? Esta no es, por supuesto, tal y como afirma Lara (2016), la opinión de una cantidad significativa de académicos. Ella señala que, en la literatura del continente, a la relación educación-comunicación corresponden diferentes denominaciones, como “educación en medios”, “alfabetización en medios”, “comunicación educacional”, “educomunicación”, entre otros. Pero, la misma, no acredita que tales designaciones sean absolutamente sinónimas. Por el contrario, apunta que el uso indistinto e intercambiable de estos términos contribuyó, al final, a su limitación como campo de estudio.

Para evitar ambigüedades, es necesario definir exactamente el significado, dado al concepto por quienes tomaron la iniciativa de promover su uso. En esta búsqueda, la investigadora ecuatoriana señala en dirección a una aportación calificada por Kaplún (1998), cuando definió el trabajo del maestro-comunicador como el de un profesional que se pone al servicio de:

“actividades educativas en el campo de la lectura crítica de la cultura y de los medios de comunicación, facilitando el aprendizaje colaborativo desde una dimensión dialógica, basada en procesos de comunicación subjetiva que canalizan el conocimiento de los interlocutores a través del establecimiento del diálogo” (Kaplún, 1998: 105).

Para Lara (2016), tal concepción atiende solamente a una banda de los promotores de la práctica, los iberoamericanos, toda vez que “el mundo anglosajón nunca ha reconocido las contribuciones latinoamericanas. Por su parte, “la globalización ayudó a estandarizar y exponer el modelo anglosajón como el único para abordar el tema” (Lara, 2016).

Agrega esta autora, en complemento, que tanto anglosajones como latinoamericanos carecían en el pasado reciente de vínculos e intercambios entre sí, desplegando cada grupo sus propias concepciones, respuestas, teorías y metodologías acorde al contexto y las necesidades socioculturales de su región. Así y, en cuanto a los anglosajones, —especialmente los canadienses— se dedicaron a afianzar conocimientos en la línea de enseñanza crítica de los medios de comunicación, incluyéndola en los programas curriculares. En América Latina el trabajo se desarrolló prioritariamente con grupos populares, agregando a la lectura crítica de los medios la construcción de parámetros para el uso democrático de la comunicación en los distintos ámbitos de la educación. Con todo, para la investigadora, la segunda década del siglo XXI se vislumbra prometedora para la educomunicación, pues actualmente se pueden mencionar acciones convergentes que están ocurriendo en ambas latitudes: en Europa, la “Media Literacy Education” está incitando movimientos de “participatory media” y de “citizenmedia”¹.

Igualmente, tras la creación del proyecto Media por la Comunidad Europea se están realizando proyectos europeos a nivel político, legislativo y de movilización social, muchos de ellos inspirados en América Latina². En la Región Latinoamericana, además de las aportaciones encaminadas al análisis de contenido (Media Educación), manteniendo una postura crítica en contra de los modelos hegemónicos, se avanza muy rápidamente —en términos mediáticos, económicos y culturales— mediante procesos educomunicativos a nivel organizacio-

nal y público, acogiendo todas las aportaciones anteriores³. Por otra parte, podemos rememorar el crecimiento de la producción editorial sobre el tema: en Europa, la revista *Comunicar* (Huelva, España) asume la educomunicación como tema central. A su vez, NORDICOM, fruto de una conexión entre UNESCO y los países nórdicos con la asistencia de la Universidad de Gotemburgo, pasa a agregar a su colección de Yearbooks el tema del empoderamiento juvenil mediante el activismo mediático-educativo. Del mismo modo, en América Latina, un significativo número de periódicos académicos asumen el tema de la educomunicación en su cotidiano editorial. En el caso de Brasil, además de la producción de la revista “*Comunicação & Educação*” (USP-São Paulo)⁴, se contabiliza entre los años de 2000 y 2019, una significativa cantidad tanto de libros⁵, como de artículos sobre el tema⁶, fruto de investigaciones académicas (maestrías y doctorados)⁷ ceñidas al asunto y producidas en más de 104 programas de posgrado en distintas áreas de conocimiento en todo el país.

A modo de conclusión provisional, podemos asegurar que lo que garantizó un sentido de universalidad para el término educomunicación se estableció a partir del surgimiento de una nueva perspectiva de acción, nacida del contexto de un diálogo entre la tradición europea de Educación en Medios y los propósitos propuestos por la recién establecida tradición latinoamericana, con enfoque prioritario en los “procesos comunicativos” que involucran a los sujetos en la comunicación. En este caso, a la lectura crítica de los medios se agrega la gestión de la comunicación en los espacios educativos, mediada por los lenguajes y los recursos de la Información⁸.

“Podemos asegurar que lo que garantizó un sentido de universalidad para el término educomunicación se estableció a partir del surgimiento de una nueva perspectiva de acción, nacida del contexto de un diálogo entre la tradición europea de Educación en Medios y los propósitos propuestos por la recién establecida tradición latinoamericana.

2. Invisibilidad

No hay duda de que, a pesar de tan significativo esfuerzo de articulación conceptual, la literatura sobre la educomunicación, producida a lo largo de las dos últimas décadas, no alcanzó visibilidad universal. En general, los gestores e investigadores de los campos tanto de la Educación como de la Comunicación la desconocen. Eso fue lo que se comprobó a partir del estudio de Cortes, Martins y Souza (2018) sobre la presencia de los conceptos de educación mediática y educomunicación como posibles indicadores de procedimientos seguidos en la formación de maestros, tanto a nivel nacional como desde la perspectiva internacional, tomándose como referencia los estudios que componen las bases de datos Scielo y Scopus. En el caso en estudio, los autores observaron que, a pesar del reconocimiento por parte de los propios docentes de que la educación en medios se convierta en componente obligatorio en sus formaciones; lo que efectivamente predomina en los textos indexados es el tradicional enaltecimiento de la operación de las TIC en procesos educativos, en la perspectiva de su poder instrumental. Y el poco que existe se refiere expresamente a la concepción europea de “Educación Mediática”.

Conclusión final: en las publicaciones catalogadas en Scielo y Scopus, el término educomunicación específicamente vinculado a la formación de docentes permaneció como desconocido o desconsiderado, por tanto, ajeno al universo de preocupaciones de los educadores⁹.

3. La búsqueda por indicadores de universalidad

Aunque invisible en bancos de datos internacionales sobre formación docente, el concepto educomunicación gana espacios en la literatura especializada europea y latinoamericana, cuando apunta para el sentido identificado por Lara (2011).

A título de ejemplo nos reportamos a dos estudios que confirman tal perspectiva: el primero, de España, producido por Barbas-Coslado (2012), bajo el título “Educomunicación: desarrollo enfoques y desafíos en

un mundo interconectado”; y el segundo, de Perú, escrito por Mateus y Quiroz (2017), titulado “Educomunicación: un enfoque teórico del estudio de los medios en entornos escolares”. Para Barbas-Coslado (2012), algo nuevo tiene lugar en el curso histórico del concepto. Así explica el autor, en el resumen de su artículo: “tras el interés e impulso inicial de los años 70 y 80, la educomunicación se convierte, hoy, en un campo de estudios heterogéneo y plural, de carácter esencialmente dialógico” (Barbas-Coslado, 2012: 157). Este autor, aun desconsiderando la producción académica latinoamericana como referencial para su estudio, define la educomunicación desde una perspectiva muy próxima a aquella anunciada por los investigadores del Sur. Dos coincidencias:

“¿Es realmente posible asegurar que la Educomunicación se convirtió en un espacio calificado de ejercicio para el protagonismo comunicacional de los sujetos sociales, desde la infancia hasta la edad adulta?”

- El tiempo histórico: las raíces del sentido se hacen visibles –en pensamientos y acciones– desde la mitad del siglo XX, especialmente en los años 60 a 80.

- El contexto de su origen: las luchas emancipatorias manejadas a partir de la comunicación alternativa y de la educación popular.

Al término del artículo, el autor –mirando a la relación entre tecnología y proceso– se acerca a lo que entiende cómo el carácter de la educomunicación: el diálogo. Llegados a este punto cabría preguntarse si el enfoque instrumental se

corresponde verdaderamente con lo que aquí defendemos por educomunicación o si es posible la existencia de prácticas educomunicativas sin diálogos. Quizá lo que hasta aquí se ha considerado solo como un rasgo característico del enfoque dialógico aparezca ahora como la verdadera esencia de la educomunicación. Nuestra educomunicación –la educomunicación– tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo (Barbas-Coslado, 2012).

La esencialidad del concepto aparece mediante el uso de sustantivos tales como: colectividad, colaboración, participación, transformación o proceso. El sentido procesual de la práctica hace que la entendamos como un movimiento en la búsqueda de una utopía social, que es la ciudadanía plena mediada por la transversalidad de la acción comunicativa. La educomunicación se presenta, en este contexto, como un ensayo permanente para el ejercicio del derecho universal a la comunicación.

Puntos de vista similares se confirman en el estudio de Mateus y Quiroz (2017). Según estos autores:

“La educomunicación es un campo de estudio fundado por las corrientes teóricas latinoamericanas de la pedagogía liberadora, la comunicación popular y los estudios culturales” (Mateus & Quiroz, 2017: 153).

De acuerdo a los investigadores, los elementos fundantes de la nueva práctica son: a) el reconocimiento de la intersubjetividad como elemento crítico para la comprensión de las interacciones entre individuos y medios; b) la atención a las prácticas culturales comunicativas y su dimensión política; c) y el enfoque centrado en las personas antes que en los dispositivos tecnológicos diferenciándose de otras perspectivas más conservadoras e instrumentales.

Coincidentemente con la producción de España y Perú, se consolida la perspectiva según la cual:

“La Educomunicación propone un modelo basado en el diálogo, como expresión de la comunicación horizontal, y el reconocimiento de los contextos políticos y culturales a partir de los cuales considera el aprendizaje como un proceso liberador que asume que el conocimiento es una creación colectiva. Respaldado el concepto de que la sociedad está mediada de manera inherente y que la escuela no puede ser un espectador mudo ante tal condición” (Mateus & Quiroz, 2017: 154).

Teniendo en cuenta esta visión, se destaca además que los medios de comunicación desempeñan un papel de mediación o intermediación que no necesariamente facilita el proceso de comunicación, sino que crea nuevos problemas y desafíos que requieren visiones más complejas. Por lo tanto, esta perspectiva teórica discute la noción de que la tecnología es, de manera implícita, un fin en sí misma y, en cambio, propone un enfoque

dialógico basado en la comunicación como una herramienta para la reflexión y no solo para la transmisión de contenido junto con las consecuencias que conlleva (Mateus & Quiroz, 2017).

4. La identidad del campo

De una parte, Cortes, Martins y Souza (2018) identifican poca o ninguna información sobre la práctica educomunicativa en las bases de datos sobre las investigaciones científicas internacionales relacionadas con la formación docente. Por otra, investigaciones como las desarrolladas en España (Barbas-Coslado, 2012) y en Perú (Mateus & Quiroz, 2017) coinciden en informar que esta experiencia sí que existe y le corresponde una identidad específica: dialógica y participativa.

Definitivamente, en la hermenéutica de Lara, Barbas-Coslado y Mateus y Quiroz se encuentra explicitada la visión preconizada por el NCE/USP (Soares, 1999) que, a finales de los 90, así definía la educomunicación¹⁰: Un paradigma que orienta acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos, programas y productos destinados a la creación, reforzamiento y desarrollo, en determinado contexto educativo, de ecosistemas comunicativos 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, 1999).

Asimismo, Barranquero (2007) aproxima igualmente la práctica educomunicativa a los procesos de cambios sociales. En su reflexión, confiere a América Latina la iniciativa de haber confrontado las perspectivas funcionalistas del manejo de las acciones comunicativas.

La crítica principal se gestó en América Latina, en un contexto histórico, el de los años setenta, muy fértil para las ideas de dependencia y liberación. Autores como Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Orlando Fals Borda o Juan Díaz Bordenave, así como un sinnúmero de experiencias de comunicación alternativa y popular (radio-forums, radio-escuelas, radios comunitarias, etc.), recondujeron la perspectiva dominante inicial, hacia presupuestos más complejos, privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del cambio social o la función democratizadora de la comunicación (Barranquero, 2007).

5. Valores sociales y éticos inherentes al concepto

Pasadas dos décadas de investigaciones y reflexiones, nos preguntamos hoy: ¿es realmente posible asegurar que la Educomunicación se convirtió en un espacio calificado de ejercicio para el protagonismo comunicacional de los sujetos sociales, desde la infancia hasta la edad adulta? La respuesta la encontramos en el artículo de Gozávez-Pérez y Contreras-Pulido (2014: 130), en el que señalan que empoderar a la ciudadanía significa “reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa”. Y justifican: “la educomunicación no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas” (Gozávez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014: 130). Estos autores garantizan, en apoyo a su tesis, que hay numerosos estudios e informes de UNICEF o de UNESCO que refuerzan esta idea¹¹. Esto nos permite afirmar, definitivamente, que: “los valores sociales y éticos de la educomunicación no son simple preferencia subjetiva de un investigador o de un grupo de expertos, sino que se sostienen en prestigiosas iniciativas internacionales y en un potente entramado filosófico que justifica o legitima el lado más axiológico de la educación mediática” (Gozávez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014: 133).

En consecuencia, para ellos, la misión de la educomunicación se configura en dos grandes retos:

- 1) Evitar que la sociedad de la información se convierta en una “sociedad de la ignorancia”, resultado de una “actitud de renuncia al conocimiento por desmotivación, por rendición, y una tendencia a aceptar de forma tácita la comodidad que nos proporcionan las visiones tópicas prefabricadas” (Gozávez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014:133).
- 2) Responder adecuadamente desde el ámbito educativo, de modo que la educación para la ciudadanía

mediática confluya en una educación para la ciudadanía global, profundamente democrática: “frente a la comunicación entendida como mera difusión de masas, la sociedad-red global supone una oportunidad para la creación de una opinión pública deliberativa, abierta a nuevas formas de participación, de comunicación de ideas y proyectos” (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014: 135).

6. La educación para las competencias: experiencias latinoamericanas

Como se ha señalado en la literatura iberoamericana, la educación para las competencias mediáticas es esencial para que se garantice el derecho de los niños, jóvenes y adultos, de modo que conozcan sus potencialidades en la sociedad de la información. Para la educomunicación es cierto, por otra parte, que solo se alcanza una efectiva competencia en el campo mediático mediante el ejercicio de la gestión ciudadana de los procesos comunicativos en que uno está inmiscuido.

A esta conclusión han llegado una cantidad significativa de investigaciones, después de llevar a cabo exámenes en profundidad de reconocidas experiencias latinoamericanas, que articulan reflexión y práctica, vividas en distintos países del continente en las últimas décadas.

Así fue en los años 60 y 70 con el Plan de Educación Cinematográfica de Niños (Plan Deni), implementado por la Organización Católica Internacional del Cine en América Latina y Caribe (OCIC-ALC). Ramos (2001) consideró esta experiencia cómo la primera práctica educomunicativa en red que, además de promover una recepción interactiva ante el televisor (Beltrán-Santiago, 1997), preparaba a los niños para producir, en diálogo mutuo, programas en vídeo sobre su realidad. La excepcionalidad del Plan Deni inspiró una acción educomunicativa vigente hasta hoy en Brasil, mediante la actuación de una organización denominada CINEDUC¹², que ha inspirado la política de educación mediática de la alcaldía de Río de Janeiro a través del análisis y la producción audiovisual en escuelas públicas de la ciudad (Costa, 2018).

En la misma línea emerge, a partir de La Habana (Cuba), el proyecto Universo Audiovisual de la Niñez Latinoamericana y Caribeña (UNIAL) en el marco del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano, constituida en Red Latinoamericana, a partir de 1991. La RED estableció vínculos, no solo durante los intercambios, sino en años de trabajo constante que le han dado un gran cúmulo de proyectos, tanto nacionales como internacionales, desde las diversas perspectivas de la educomunicación. Estos proyectos han encontrado eco en muchas de estas instituciones que, desde sus territorios, se unieron para la potenciación del desarrollo comunicativo de niñas, niños y adolescentes, constituyendo, hasta ahora, la Plataforma Latinoamericana y Caribeña del Audiovisual de la Niñez y la Adolescencia¹³.

En el sur del continente se destacaron dos experiencias desde los principios de la primera década del siglo XXI: una en Brasil y otra en Argentina. En la ciudad de São Paulo, entre el 2001 y el 2004, la educomunicación se aplicó al sistema público de enseñanza con la meta precisa de reducir las manifestaciones de violencia en las escuelas. El trabajo, titulado Educom.radio, se realizó por medio de una intensa convivencia comunicativa propiciada por miembros de un conjunto de 455 comunidades educativas, ampliando la competencia de 11.000 personas para el ejercicio del diálogo mediático. De hecho, la formación no fue impartida a los profesores, sino a la comunidad educativa, constituida formalmente por maestros, estudiantes, colaboradores y miembros de la administración. A los mismos formados les cabría, en consecuencia, llevar a práctica la comunicación dialógica en sus propias escuelas, distribuidas por todos los puntos cardinales de la ciudad.

El trabajo fue inicialmente conducido por el Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo (NCE/USP), mediante la oferta de un programa titulado Educom.radio. Pasados 18 años desde el inicio del proceso, la práctica se consolidó, manteniéndose vigente por una ley específica (Ley Educom). En la actualidad, la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo garantiza la formación continua de los maestros a través de la creación del Centro de Educomunicación integrado a su estructura funcional¹⁴. A partir de 2016, el diálogo educomunicativo unió escuela pública y colegio privado en actividades educomunicativas¹⁵ en sí mismas. Con objetivos similares e igual éxito, en Argentina de desarrolló –y aún se mantiene– el proyecto Las Otras Voces, trabajando en función de la educación mediática de jóvenes de 400 escuelas en todo el país¹⁶. La propuesta la lleva a cabo una organización no gubernamental, con el apoyo de los sistemas educativos de diferentes provincias del país¹⁷.

Otra experiencia que reúne reflexión a partir de la práctica, la encontramos en la actualidad, en la frontera entre Colombia y Venezuela. Los dos países viven una situación de violencia explícita. En el caso de Colombia, una franja de tierra convive con una guerra de décadas, en la cual se confrontan grupos guerrilleros y militares vinculados al gobierno nacional. En Venezuela, la crisis política y económica obliga a miles de familias a trasladarse al territorio vecino, ampliando aún más el contexto conflictivo de miseria. Fue en este escenario que, a partir de la ciudad de Arauquita, Departamento de Arauca (Nordeste de Colombia), el grupo colombiano Comunicarte y la Radio Comunitaria Arauquita Stereo se han aliado para diseñar y ejecutar el proyecto Pásela en Paz, onda multimedial juvenil.

La propuesta se configura como una estrategia de acceso colaborativo de los jóvenes de ambos países a medios de comunicación disponibles. En este sentido, Pásela en Paz busca que los adolescentes se desprendan de la guerra para aprender a convivir, compartir y valorar lo que se tiene desde las propias raíces culturales. Por tanto, el programa se convirtió fundamentalmente en un pretexto para que los niños, adolescentes y jóvenes recuperasen su autoestima y su voz –la que perdieron al no poder expresar lo que pensaban y sentían a lo largo de sus vidas–. Es así que el proyecto se presenta hoy como un verdadero laboratorio para la democracia, reuniendo a una población de diferentes orígenes en condiciones de extrema vulnerabilidad¹⁸.

Los ejemplos –Plan Deni, UNIAL, Educom.radio, Las Otras Voces y Pásela en Paz– demuestran una variedad de propósitos y metodologías, aunque no alcanzan a traducir, en términos numéricos, la riqueza de la práctica educomunicativa en el continente. Hay muchísimo más a demostrar, incluyendo el hecho de que, en algunos de estos países, las acciones son movilizadas por los propios medios de comunicación, conscientes de que las fuerzas en combate en la sociedad digital pasan a contar con nuevos aparatos. Ello crea y multiplica las noticias falsas con un potencial peligroso en contra de la democracia¹⁹. Apoyado expresamente por empresas del sector mediático, el instituto “Palavra Aberta”, con su sede en São Paulo, ofrece un curso a distancia gratuito a maestros de todo el país sobre la alfabetización mediática²⁰.

Lamentablemente, la gran resistencia a una educación mediática adecuada a las necesidades de niños y jóvenes adviene, aún hoy, que en muchos de nuestros países del sistema educativo formal no se alcanzó a identificar la urgencia de cumplir con lo que la propia UNESCO define como ineludible.

7. Derechos y deberes ante las pantallas

Nos parece seguro alcanzar los elementos que, para latinoamericanos y europeos, distinguen e identifican el sentido de la universalidad del concepto de educomunicación. Por los ejemplos aquí citados, conocemos algunas iniciativas que demuestran la aplicabilidad del concepto. Y es que, ahora que nos aproximamos a lo que europeos y latinoamericanos entienden –universalmente como educomunicación–, nos falta definir lo que entendemos –nosotros– por “pantallas”.

En la búsqueda por el significado de la expresión, las primeras figuras que nos llegan a la memoria nos remiten más específicamente a dos de los componentes del arsenal comunicativo contemporáneo: de un lado, la pantalla televisiva, accesible en todos los lugares y, de otro, el visor de un pequeño aparato al que llamamos celular, que online, nos acompaña a todos, independientemente de la edad y las condiciones sociales o financieras.

En el pasado reciente, los investigadores han analizado con preocupación el impacto de la televisión sobre sus públicos, especialmente el juvenil. Un hecho alargado desde la primera década de los 70 hasta el presente (Soares, 2008). Por el momento, la atención de los estudiosos está puesta sustancialmente sobre el poder seductor de lo digital²¹. En Brasil, la investigación “TIC Kids Online Brasil” sobre el uso de Internet para niños y adolescentes (Comité Gestor da Internet no Brasil, 2018) informa que, entre un promedio de 3.000 jóvenes

“Las primeras figuras que nos llegan a la memoria nos remiten más específicamente a dos de los componentes del arsenal comunicativo contemporáneo: de un lado, la pantalla televisiva, accesible en todos los lugares y, de otro, el visor de un pequeño aparato al que llamamos celular.

entrevistados (de 9 a 17 años), el 85% aseguró que había tenido acceso a internet en los tres meses anteriores a la encuesta. Del total de los participantes, el 93% se conectó a través de dispositivos móviles. Sin embargo, el acceso rara vez se hizo como una forma de intervención social a favor de la comunidad: solo el 22% buscó en Internet información sobre lo que sucede donde viven; el 12% habló sobre política o problemas en su ciudad o país; y el 4% participó en una campaña de Internet a favor de algo de interés social o como protesta contra una injusticia. Esto plantea la hipótesis de que Internet no se ha utilizado con todo su potencial para contribuir a la educación ciudadana de niños, adolescentes y jóvenes.

El acceso debe llegar acompañado de un derecho fundamental, saber para que se cumpla lo esperado: un uso adecuado de la tecnología. Este es precisamente el punto en cuestión. Para los educadores, lo importante es analizar las condiciones de producción, recepción y, especialmente, de uso de los dispositivos, solicitando las contribuciones de tecnologías para el buen vivir. La tarea, entonces, es articular a través de la educación para la competencia mediática, un esfuerzo comunicativo por parte de las nuevas generaciones, de modo que –de manera ética y solidaria– ellos sepan ponerlas al servicio de la comunidad y de toda la sociedad. Sobre el asunto, nos reportamos a un artículo que publicamos en *Comunicar* en 2008, cuando afirmamos: Se trata de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a construir su propia comunicación, ¡su derecho a la pantalla!... En este sentido, la educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por esfuerzos de educación para la comunicación.

En cuanto a los alumnos y usuarios de los medios suena reconfortante la respuesta dada por Ariel, un muchacho negro de 16 años, procedente de la periferia de la ciudad y con dos hermanos en prisión, cuando se solicitó su opinión al término del curso Educom.radio: “A mí me gustaría ser... Paulo Freire... un profesor de educación... ahí está la radio para ayudar...” (Soares, 2008).

8. Evaluación: beneficiando el diálogo entre teorías y prácticas

A lo largo de los últimos años se ampliaron los contactos entre los expertos iberoamericanos. Las publicaciones (revistas) y los eventos (seminarios y congresos) han permitido la difusión de estudios colaborativos, en condiciones de explicitar democráticamente las distintas corrientes de pensamiento, beneficiando el diálogo entre las teorías y prácticas. Esto fue efectivamente representativo para los procesos de evaluación. Nos referimos a los relatos analíticos sobre las políticas de educación en medios y educación en la Región, disponibles en artículos y libros, entre los cuales se encuentran los textos que forman la base de este estudio. También tenemos en cuenta los esfuerzos para poner a disposición de las partes interesadas guiones destinados a la observación sistemática de las acciones en función de una educación para las competencias facilitadoras de intervenciones comunicativas, en defensa de metas como la libertad de expresión, la convivencia pacífica y la sostenibilidad planetaria, produciendo cambios sociales necesarios para que se establezca una sociedad justa y feliz.

A título de ejemplo, cabe mencionar el texto de García-Ruiz, Gozávez-Pérez y Aguaded (2018), en el que se destaca que, para mejorar el aprendizaje sobre el universo mediático, “hay que tener en cuenta que los avances tecnológicos ponen a disposición de los agentes educativos recursos emergentes, los cuales requieren el desarrollo de competencias o destrezas básicas por parte de los estudiantes y suponen un reto para toda la comunidad educativa”. Así, “la competencia mediática se convierte en la clave para fomentar un uso responsable, eficiente y democrático de los recursos mediáticos por parte de los ciudadanos” (García-Ruiz, Gozávez-Pérez, & Aguaded, 2018). Los autores concluyen que “gracias a la correcta aplicación de estos instrumentos se ha podido diagnosticar, en un primer análisis globalizado, cuáles son las fortalezas y cuáles las carencias que presenta la comunidad escolar, para poder establecer unas directrices que favorezcan la convivencia con los mensajes que recibimos, producimos y compartimos en nuestra vida cotidiana, influenciada indiscutiblemente por los medios de comunicación” (García-Ruiz, Gozávez-Pérez, & Aguaded, 2018: 22-23).

Agregan finalmente que es destacable el valor que aportan estos instrumentos de evaluación, inéditos en el ámbito de la educación, y que están siendo replicados en diferentes países europeos y latinoamericanos mediante la red Alfamed (www.redalfamed.org), dando lugar a numerosos trabajos de doctorado y posgrado. Estamos atentos a lo que nos dicen los expertos, así como a lo que manifiestan en su simplicidad los agentes

populares. Fundamentalmente hay que evaluar el diálogo y la participación solidaria, presentes en acciones como las que involucran jóvenes de Colombia y Venezuela, implicados con el proyecto Pásela en paz. Para ellos, ¡la pantalla es el mundo que necesitamos cambiar!

Notas

¹ El cambio se encuentra documentado en los títulos de los YearsBooks del Programa NORDICOM, de la Universidad de Gotemburgo, Suecia. Desde un abordaje expresamente mediático, en 2003 (Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations), a un tema de carácter político-cultural, en 2009 (Youth Engaging with the World: Media, Communication and Social Change). En 2017, el asunto fue la nueva cultura digital bajo la perspectiva psicosocial y ética (Beyond the Stereotypes? Images of Boys and Girls, and their consequences).

² Tesis producida en la Università degli Studi di Padova (Paoli, 2018), con el título *Educommunication for Global Citizenship*, promoviendo el potencial transformador de los adolescentes en la era de la información, analiza el éxito del proyecto “Let’s Take Care of the Planet - Europe (LTCP)”, como un ejemplo concreto que marca el trabajo colaborativo que reúne a jóvenes de Brasil y Europa en prácticas educacionales de protección ambiental.

³ El autor se refiere a la educacional implementada como política pública, como ocurre en la ciudad de São Paulo, en donde hay legislación definiendo las modalidades de prácticas (<https://bit.ly/2llyW3V>).

⁴ <https://bit.ly/2lmUjRA>

⁵ El editorial Paulinas en Brasil mantiene una colección en portugués, específicamente relacionada al tema. Entre los títulos está el libro “Educomunicação, para além do 2.0”, publicado originalmente en España, bajo la coordinación de Roberto Aparici (Gedisa, 2010).

⁶ Merecen referencias los 300 papers sobre el tema, publicados en el conjunto de los e-books disponibilizados en la Web por la Asociación Brasileña de Investigadores y Profesionales de la Educomunicación – ABPEducom (<https://bit.ly/2lJz10J>).

⁷ Solo en Brasil, según datos del Ministerio de Educación, se produjeron, entre el 2000 y 2019, un conjunto de 374 investigaciones en el campo de la educacional, en niveles de especialización (5); maestría académica (264); maestría profesional (43), y de doctorado (62). Confirma: (<https://bit.ly/2DFa5xA>). Búsqueda por “Educomunica*”.

⁸ Ver: Soares (2019), “Educommunication landmarks in Latin America What should be considered in the last 50 years”, in *Media Education in Latin America* editado por Julio-César Mateus, Pablo Andrada, Maria Teresa Quiroz. Es, igualmente, apropiada una mirada en los capítulos del libro dedicados a la educación en medios en cada país del continente.

⁹ En verdad, tal desconocimiento no es privilegio de la Educomunicación, en sí misma, pero es una herencia de la manera como el sistema educacional mira tradicionalmente el tema de la educación mediática (Bévort & Belloni, 2009: 1082-1083).

¹⁰ En esta ocasión, el NCE/USP eligió el neologismo Educomunicación, un término en desuso, en esta época, en el territorio brasileño, pero vigente en otras partes del mundo, para identificar prácticas propias del interfaz comunicación/educación, a partir de determinadas especificidades. Es importante recordar que entre 1989 y 2001, La Asociación Católica Internacional de Radio y Televisión (UNDA) publicó, a partir de su sede en Bruselas, Bélgica, un boletín informativo sobre prácticas de educación mediática, denominado *Educommunication Magazine* (<https://bit.ly/2mRKdbQ>). En el mismo período, en América Latina, Mario Kaplún se refirió a un trabajador a quien llamó de “edu-comunicador”: un agente cultural popular o maestro comunicador, capaz de promover el diálogo en el ecosistema comunicativo en el que operaba. Pero, en ningún momento, Kaplún avanzó en discusiones sobre la existencia (o no) de un nuevo campo de conocimiento autónomo.

¹¹ En la página 133 de su artículo, los autores informan que esta conexión puede observarse en el informe «Indicadores de Desarrollo Mediático» del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) de la UNESCO (2008); en el Informe «Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía», de UNICEF (2006), o en el informe «Media as partners in education for sustainable development», de la UNESCO (2008), en donde se vincula el empoderamiento mediático a la ciudadanía ecológica. Y agregan que las nuevas tecnologías comunicativas pueden igualmente ser muy valiosas en el acercamiento a los Objetivos del Milenio de Naciones Unidas (Del Rio, 2010).

¹² <https://bit.ly/2lloF6S>

¹³ Ver sobre el tema: Red Universo Audiovisual de la Niñez Latinoamericana y Caribeña: <https://bit.ly/2nuZGPb>

¹⁴ Educom.rádio. Sugerimos una visita a las páginas web de <https://bit.ly/2lR3F8v> y <https://bit.ly/2npOaob>

¹⁵ Asista a una entrevista realizada a Renee Hobbs (USA) por adolescentes del Colegio Dante Alighieri (privado) y de la Escuela Casa Blanca (pública) vinculados al proyecto “Educom.generaciónciudadana”, en São Paulo: <https://bit.ly/2ljOvbm>

¹⁶ Sobre Las Otras Voces: <https://bit.ly/2mVe9Uj>

¹⁷ Las experiencias de Brasil y de Argentina fueron descritas, analizadas y comparadas por Ana Carolina Altieri Soares (Altieri-Soares, 2012).

¹⁸ Para más información: <https://bit.ly/2n0txi7>. Otros datos: <https://bit.ly/2ll6bTZ>

¹⁹ En Curitiba, el periódico Gazeta do Povo desarrolla el proyecto Leer y Pensar, con el apoyo a programas de educación mediática: <https://bit.ly/2mT5Kko>

²⁰ El instituto “Palavra Aberta” tiene como fundadores: ANJ (Associação Nacional de Jornais); ABERT (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão); ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas) Y ABAP (Associação Brasileira de Agências de Publicidade): <https://bit.ly/2m4kCMH>. Acceso al programa de educación mediática: <https://bit.ly/2m0jbyL>

²¹ Ver sobre el tema Revista Comunicar: 1) Edición temática 53, sobre “Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibernética”; 2) Edición temática 58, sobre “Aprendizaje y medios digitales Formas emergentes de participación y transformación social” <https://bit.ly/2zNM4mo>

Referencias

- Altieri-Soares, A.C. (2012). *Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: Estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil*. <https://bit.ly/2nwX0ke>
- Barbas-Coslado, A. (2012). *Educomunicação: Desenvolvimento enfoques e desafios em um mundo interconectado*. Salamanca, España: Foro de educación. <https://bit.ly/2npPQhs>
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. [Concept, instruments and challenges of media education for social change]. *Comunicar*, 29, 115-120. <https://bit.ly/2m0a7tK>
- Beltrán-Santiago, G. (1997). *Plan DENI y la recepción interactiva del niño ante el televisor* (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO): Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://bit.ly/2lQfqfqr>
- Bévort, E., & Belloni, M.L. (2009). Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade, Campinas*, 30(109), 1081-1182. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400008>
- Comitê Gestor da Internet no Brasil (Ed.) (2018). *TIC kids online Brasil 2017*, São Paulo: CGI. <https://bit.ly/1sjBUMt>
- Cortes, T.P., Martins, A.O., & Souza, C.H.M. (2018). Educação midiática, educomunicação e formação docente: Parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698200391>
- Costa, E.R. (2018). *Educomunicação e políticas públicas: Estudo comparativo de educação midiática entre as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo* (Tese de doutorado). ECA/USP. <https://bit.ly/2n0pmCV>
- García-Ruiz, R., González-Pérez, V., & Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicação: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.Info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- González-Peréz, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicação [Empowering media citizenship through educommunication]. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lara, E.C. (2016). Educomunicação, los primeros 60 años de una historia polisémica. *Porto Viejo, Ecuador*, 1(2), 103-119. <https://bit.ly/2nyLG7d>
- Lara, E.C. (2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicação: Campo para la intervención social. *Metacomunicação*, 1, 117-128. <https://bit.ly/2nyZdf7>

- Mateus, J.C., & Quiroz, M.T. (2017). Educommunication: A theoretical approach of studying media in school environments. *ALAIC*, 6, 152-163. <https://bit.ly/2nvI9X7>
- Paoli, J. (2018). *Educommunication for Global Citizenship – Promoting the transformative potential of adolescents in the era of information* (Master's degree). Univerisità degli studi di Padova, Italia. <https://bit.ly/2mRmpol>
- Ramos, P. (2001). *Tres décadas de educomunicación en América Latina: Caminos desde el Plan DENI, Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación, OCLACC (hoy SIGNIS ALC)*. Quito. <https://bit.ly/2mSHlvk>
- Soares, I.O. (1999). Comunicação/educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, 1, 5-75. <https://bit.ly/2m0zuM0>
- Soares, I.O. (2008). El derecho a la pantalla: De la educación en medios a la educomunicación en Brasil. [The right to screens: From media education to educommunication in Brazil]. *Comunicar*, 30, 87-92. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-013>



II. INVESTIGACIÓN







Enseñanza-aprendizaje

Educación en medios, pensamiento crítico, videojuegos y Educación Superior

Media education, critical thinking, videogames and Higher Education

Mgter. Alexandra Ranzolin

Universidad Central de Venezuela (UCV) (Venezuela)
aranzolin@gmail.com

Resumen

Los videojuegos son considerados nuevos medios que facilitan la conformación de redes, el empoderamiento y la adquisición de pautas culturales. Sin embargo, disfrutar de estos exige alfabetización y competencias por parte de los usuarios. Desde la educomunicación se considera que la formación de los profesionales en comunicación social debe conceder espacio a esta interdisciplina. En 2015 se diseñó una materia electiva para los estudiantes de comunicación social de la Universidad Central de Venezuela (UCV) que incluyó contenidos de educación en medios y desarrollo del pensamiento crítico en videojuegos. Esta experiencia educativa permitió crear una matriz de análisis de videojuegos. En este trabajo se muestran los resultados de dicha experiencia desde el punto de vista de la integración interdisciplinar, la práctica docente, las competencias adquiridas por parte de los estudiantes, basadas en la metodología del aprender haciendo, que se concretó en el diseño de los prototipos de nueve videojuegos.

Abstract

Videogames are regarded as new media that enable networking, empowerment and the acquisition of cultural norms. However, their enjoyment requires users to have literacy and competence. Educommunication considers that the professional training of social communication undergraduates should allow space for this cross-discipline. In 2015, an elective course was designed for social communication students at the Central University of Venezuela (UCV for its initials in Spanish) that included content on media education and development of critical thinking in video games. This educational experience enabled the creation of a video game analysis matrix. This work shows the results of this experience from the point of view of interdisciplinary integration, teaching practice, the skills acquired by students, based on the methodology of learning by doing, which led to the design of nine videogame prototypes.

Palabras clave / Keywords

Aprender haciendo, educación en medios, educación superior, pensamiento crítico, videojuegos.
Learning by doing, media education, higher education, critical thinking, videogames.

1. Justificación

La presente comunicación busca describir las características de la materia electiva “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b) diseñada para estudiantes de la Escuela de Comunicación Social de la UCV. A continuación, se presentan tres aspectos clave tomados en cuenta para la elaboración del plan de estudios, los cuales están orientados a la comprensión de los videojuegos como nuevos medios de comunicación; el significado de los procesos comunicativos para la conformación de espacios comunes; así como el encuentro de la comunicación social con la educación a través de la educación en medios, también entendida en este artículo como educomunicación, bajo la experiencia de los videojuegos.

1.1. Los videojuegos como nuevos medios

Los videojuegos conforman ámbitos en los que se sitúan experiencias lúdicas, tecnológicas e interactivas. Estas tecnologías nacieron para el entretenimiento y constituyen, por lo menos formalmente en España, una parte de las industrias culturales a la par del cine, la música o la literatura, de acuerdo con el reconocimiento que se otorgó al videojuego en la Comisión de Cultura del Congreso de España (Escribano, 2012). Así también, según la Entertainment Software Association (2019), la industria del videojuego en Estados Unidos mostró cifras de venta nunca antes vistas durante 2018, superando los \$43,4 mil millones, el estudio muestra también que “más de 166 millones de adultos en los Estados Unidos juegan videojuegos y tres cuartas partes de todos los estadounidenses tienen al menos un jugador en su hogar” lo que da a entender que los videojuegos son una de las principales formas de entretenimiento para los norteamericanos (Entertainment Software Association, 2019). Por otra parte, los videojuegos pueden ser vistos desde varias perspectivas. En este sentido, así como preocupan a padres y maestros por las posibles consecuencias de sus usos y abusos¹, también existen evidencias de su potencial para generar espacios de comunicación, intercambio, diversión y desarrollo de habilidades cognitivas y motrices. Los videojuegos también son entendidos como nuevos medios de comunicación. Según Lister, Dovey, Giddings, Gran y Kelly (2009), “los medios de comunicación emergentes proponen nuevas experiencias textuales, nuevas formas de representar el mundo, nuevas relaciones entre usuarios y tecnologías, entre identidades y comunidades, nuevas pautas de producción y distribución, transformaciones de los medios tradicionales, etcétera” (citado en Palao & García, 2012: 3)

Por otra parte, estas tecnologías involucran “la interacción entre recursos visuales y sonoros que, además, requieren de sistemas de respuesta háptica tales como mouse, joystick, guantes, teclados, trajes u otros dispositivos. Estos facilitan y permiten la interacción hombre-máquina” (Aguilera & Mañas, 2001; Sánchez, Sáenz, & Garrido, 2010; Pereira & Alonzo, 2016), por lo que se entiende que el equipamiento es una necesidad para el disfrute y la gratificación por parte de este estilo lúdico.

Desde otra perspectiva, los juegos de video son considerados también, por algunos autores como el décimo arte, sin embargo, críticos como Roger Ebert señalan que no pueden ser categorizados desde esta óptica, entre otros aspectos, por sus características comerciales, además de ser potencialmente inferiores al cine y a la literatura. Expone Ebert (s/f; citado en Isern, 2012) que los videojuegos pueden ser “elegantes, sutiles, sofisticados, desafiantes y maravillosos visualmente (...) los videojuegos suponen una pérdida de horas preciosas que podrían aprovechar para hacerse más cultos, civilizados y mejorar su empatía”. A pesar de ello, siguen siendo reconocidos como arte por un sector, debido a la tecnología y maestría audiovisual que involucran y a la experiencia que genera en sus usuarios, lo cual demuestra también lo controversial de este ámbito tecnológico.

1.2. Comunicar y hacer comunidad

Definir a los videojuegos como medios de comunicación conllevó a perfilar la materia “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b) desde la percepción de Pasquali (1978) sobre comunicación, a través de la cual se comprende que bajo esa premisa se estructuran comunidades y, por tanto, espacios de intercambio y de diálogo sobre experiencias y significados alrededor de realidades comunes. Comunicar y comunidad comparten etimológicamente la palabra ‘común’ (Pasquali, 1978) con lo cual se intuye la interrelación entre ambos términos.

En este sentido, Lipman (1998: 57) destaca que el término comunidad en el ámbito de la investigación –acuñado por Charles Pierce–, puede entenderse en la escuela como “comunidad de investigación”, en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos.

En relación con las afirmaciones de Pasquali (1978), las comunidades se conforman a partir de múltiples variables, si bien Lipman (1998) apuesta por el uso de la razón y la argumentación, más que del intercambio de significados, la obra de ambos autores apunta a la necesidad de diálogo para construir espacios de convivencia.

De acuerdo con lo anterior, afirma Lipman (1998: 184) “lo que hemos de hacer es empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento”.

El pensamiento crítico constituye la posibilidad de realizar conclusiones de la realidad. Lipman (1998: 174), desde la educación, expone que este tipo de pensamiento facilita el juicio porque se basa en el criterio, es autocorrectivo y sensible al contexto. Para ello, es necesario evaluar la realidad y, por ende, los espacios comunicacionales, a partir de criterios y premisas razonables. Se entiende una optimización del desarrollo del pensamiento crítico por la cantidad y calidad del significado que una persona adquiere a partir de lo que lea y perciba y de lo que manifieste en sus escritos y conversaciones (Ranzolin, 2008).

Finalmente, una persona piensa críticamente porque actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad, es autocrítico, considera posibilidades, busca evidencias, reflexiona y delibera, otorga valor a la racionalidad y define sus objetivos de manera profunda (Boisvert, 2004). Como se ha visto en otro estudio realizado por la autora del presente artículo (Ranzolin, 2016a), queda en evidencia el hecho de que los adolescentes que participan en experiencias lúdicas como los videojuegos, especialmente de forma cooperativa, manifiestan las características definidas por Lipman (1998) y Boisvert (2004). Gee (2003) también señala entre sus “36 principios para el aprendizaje”, que los videojugadores pueden aprender a ser activos y críticos a través del hacer y el reflexionar; educar el gusto por el buen diseño; transferir el conocimiento aprendido a problemas que se presenten más adelante, entre otros. Se destaca que los prejuicios en torno al uso de videojuegos pueden ser superados –por lo menos parcialmente– gracias a la posibilidad de desarrollar habilidades que se observan, por ejemplo, en el área de la resolución de problemas, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, así como por el efecto de las mediaciones sociales, factor que será tratado más adelante.

“Los videojugadores pueden aprender a ser activos y críticos a través del hacer y el reflexionar; educar el gusto por el buen diseño; transferir el conocimiento aprendido a problemas que se presenten más adelante, entre otros.

1.3. Los comunicadores sociales también son educadores

La educomunicación se puede definir como una interdisciplina que reúne los conocimientos de la educación y la comunicación, con el objetivo de promover y enseñar a tener una mirada crítica frente a los contenidos mediáticos, así como valorar y realizar propuestas creativas desde el ámbito de los medios. Afirma Martínez-de-Toda (1998: 41) “lo principal es cómo hacer explícita la ideología escondida en los textos, teniendo en cuenta la propia identidad”, un método indispensable que favorece esta posición desde la educomunicación es el diálogo y el análisis.

Las críticas de Freire (1970) con relación a la “educación bancaria”, así como los aportes de Jean Cloutier, recuperados por Kaplún (1985) sobre el “Emirec” han destacado la importancia de favorecer nuevas aproximaciones al objeto de la educomunicación. En este sentido, se considera insuficiente una educación teórica basada en el docente, y se recuperan postulados constructivistas², centrados en el estudiante, desde el aprendizaje significativo. Así Masterman (1993: 41) señala la necesidad de entender que “la finalidad de la lectura crítica no deberá ser primordialmente evaluadora, sino investigadora”. La enseñanza con y en videojuegos se

fundamenta inicialmente en las premisas sostenidas por el constructivismo. Existen múltiples experiencias de conformación de comunidades en línea gracias a estas tecnologías, en las que personas de todas las edades disfrutan de las posibilidades de interacción con otras. Estas realidades se convierten en espacios de comunicación en los que se congregan intereses, experiencias y significados. Según Eguía, Contreras-Espinoza y Solano-Albejas (2013), los videojuegos fomentan la experiencia y el aprendizaje constructivista, que sostiene que el conocimiento es construido por los alumnos y que la discusión anima el debate y a la colaboración entre los estudiantes. Como se ha señalado, esta consideración puede remitirse también a los espacios informales.

Una de las estrategias en las que se apoya el constructivismo tiene que ver con el aprender-haciendo que data aproximadamente de la ‘Escuela Nueva’ propuesta por Johann Petalozzi (Sötead, 1994), a través de la cual se incorpora lo que se crea a partir de lo ya existente, para transferirlo a nuevas situaciones. A modo de reflexión, se retoma una cita de Lipman (1998: 260) sobre este tema: “un buen pensamiento crítico es como un buen artesano, y la artesanía no se logra mediante acumulación de habilidades”. Podemos ser sumamente diestros en las operaciones de cortar, moldear, pulir, barnizar, fundir metales, etc., pero si carecemos de los criterios de belleza, utilidad, armonía o poseemos dichos criterios, pero no los realizamos con un elevado grado de satisfacción, seremos unos artesanos un poco desdichados, si es que realmente nos consideramos como tales. ¿Quién es responsable de ofrecer criterios, acompañar y enseñar? Lo que se ha observado en la experiencia es como los educadores responsabilizan a los comunicadores sociales y estos a los educadores, olvidando el papel mediador que deben jugar ambos en el desarrollo de miradas críticas sobre los contenidos mediáticos promoviendo, entre otros, la alfabetización en medios, especialmente audiovisuales, digitales e interactivos. Así como los videojuegos no son solo juguetes porque se han convertido en tecnologías para la comunicación; los comunicadores son educadores a gran escala, sus mensajes moldean, afirman valores, transmiten cultura, entre otros, así también, los educadores son comunicadores por excelencia y ambos actúan como mediadores. Las mediaciones sociales funcionan como influencias en el desarrollo del aprendizaje, así como en la manera de percibir el mundo. Estas mediaciones pueden entenderse, según Guillermo Orozco, como cognitivas, institucionales, videotecnológicas, situacionales y referenciales (Hernández, 2007). De acuerdo con lo anterior, cabe destacar el planteamiento de López (2002: 14): El alumno que va aprendiendo a pensar críticamente va siendo cada vez más capaz de resolver problemas sin la necesidad de ‘recetas’ o fórmulas memorísticas y de descubrir el sentido de su existencia y de la existencia, pues al desarrollar la inteligencia se va desarrollando también la capacidad de descubrir relaciones.

Una propuesta que responde a la necesidad de formar a comunicadores sociales en el ámbito de la educomunicación a partir de los videojuegos, es la materia “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b), resultado de la aplicación de las evidencias recogidas en una investigación previa realizada por la autora de la presente comunicación, titulada “videojuegos en el aula: Una propuesta asociada al desarrollo del pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016a: 31), cuyo objetivo central fue “formular lineamientos para el desarrollo de una propuesta de uso de los videojuegos en el aula, asociada al desarrollo del pensamiento crítico, en un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados con edades comprendidas entre 13 y 17 años”.

La asignatura antes señalada fue diseñada para el conocimiento y profundización en los principios educocomunicativos, con la finalidad de difundir las características de la interdisciplina, así como un método para el análisis y elaboración de propuestas creativas relacionadas con videojuegos comerciales. La intención de estudiar videojuegos de acceso comercial y no, por ejemplo, *serious games*³, tiene que ver con la aceptación de los primeros y su no exclusividad al ámbito educativo formal. La inquietud fundamental de esta iniciativa académica tiene que ver con la posibilidad de la formación en educación en medios de estudiantes de comunicación social de la UCV, haciendo énfasis en el desarrollo del pensamiento basado en criterios y a través medios de comunicación interactivos como los videojuegos.

2. Objetivos

La presente comunicación tiene como objetivos: 1) describir las características de la materia electiva “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b), diseñada para los estudiantes de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela y, 2) exponer los resultados obtenidos una

vez impartida la cátedra a lo largo de dos semestres en la institución antes mencionada.

De acuerdo con lo anterior, la materia busca analizar el fenómeno comunicacional presente a través de los videojuegos, tomando en consideración los enfoques teóricos de la educomunicación y del pensamiento crítico, constituyendo una novedad dentro del plan de estudios de la carrera de Comunicación Social de la UCV, así como de otras universidades⁴, no solo por la inclusión de nuevos medios como los videojuegos, sino por su interrelación con interdisciplinas como la educomunicación.

3. Metodología y planteamiento

Con la finalidad de abordar el objeto de estudio antes descrito, se definieron categorías para la enseñanza de la cátedra “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b), a partir de los aportes de Morales, Nava, Fernández y Rey (2010), así como de Alonzo y Ranzolin (2016) y Ferrés (1994).

De acuerdo con las propuestas de los autores antes mencionados se planteó una matriz de análisis que permitió profundizar en las características y diseño de videojuegos de corte comercial, orientados únicamente al entretenimiento. La intención última fue encontrar las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico en los videojuegos con los que usualmente interactúan los jóvenes. Este instrumento responde más a una guía que se encuentra en proceso de adaptación, de acuerdo con las necesidades que presente la realidad educomunicativa asociada al desarrollo del pensamiento crítico y a su relación con el uso de videojuegos, por lo que se considera un documento para la orientación de los participantes de la carrera que incursionan como críticos de videojuegos y no como videogamers⁵. Por otra parte, al crear la cátedra se consideró esencial la fase de análisis de videojuegos previo a la realización de desarrollos en el área, lo cual favoreció la definición de criterios y generación de conciencia sobre la importancia, detección y planificación de las estructuras y mecánicas de estos nuevos medios.

La materia “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b) se diseñó en tres módulos con la finalidad que los estudiantes, en compañía de su profesor y bajo la modalidad no exclusiva de aprender-haciendo⁶, indagaran en

Módulo	Propósito
Educomunicación, perspectiva de trabajo desde la interdisciplina	Se explica el fenómeno de la educomunicación en el proceso de percepción crítica de los medios de comunicación, aludiendo a la experiencia del videojuego.
Características de los videojuegos como producto cultural y su desarrollo en el contexto venezolano	Se presenta el uso de los videojuegos en la actualidad, así como su influencia en la percepción de la realidad contemporánea. La importancia de conocer el contexto del consumo de videojuegos y de propiciar una formación crítica para favorecer un mayor disfrute y aprovechamiento de los mismos.
De lo lúdico a lo didáctico ¿cómo sacar provecho pedagógico a los videojuegos?	Se explican las condiciones básicas para la elaboración del diseño de un videojuego a partir de los contenidos vistos a lo largo de la cátedra. Se estudiarán los métodos a implementar para su desarrollo, así como las tecnologías necesarias.

Nota. Alonzo y Ranzolin, 2017.

el fenómeno comunicacional presente en los videojuegos como tecnologías interactivas, a partir de los enfoques teóricos provenientes de la educomunicación y del pensamiento crítico. Los tres módulos de la materia fueron los siguientes (Tabla 1). Inicialmente se dictaron en este orden y más adelante se introdujo el tema de videojuegos de forma transversal, entendiendo que es el tema de mayor interés para la población más joven y que puede facilitar los principios y aportes de la educomunicación como corresponsabilidad en su ejercicio profesional. A continuación, se presenta la guía –que involucró a un diseñador de videojuegos y a especialistas en educomunicación– para el análisis y desarrollo de videojuegos en la materia “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (2016b). Vale la pena destacar que fueron tomados en cuenta los aportes de Ferrés (1994), en cuanto a la estructuración del material. Este documento fue realizado con la finalidad de ofrecer criterios para la emisión de juicios –según los postulados de Lipman (1998) sobre desarrollo de pensamiento crítico– (Tabla 2). Se destaca que un porcentaje de los estudiantes afirmó haber considerado, al inscribirse en la cátedra, que el acento estaría en el diseño de videojuegos, por lo que los contenidos relacionados con la educomunicación

y el pensamiento crítico eran poco atractivos o estimulantes, sin embargo, al final del curso, los productos realizados por los participantes mostraron altos niveles de calidad de acuerdo con lo señalado por el jurado evaluador –un semiólogo, un ingeniero experto en el diseño de videojuegos y una profesora universitaria del área tecnológica y educomunicación–. Lo anterior puede dar a entender la importancia de la formación teórica en los criterios antes señalados para alcanzar una adecuada aplicación en contextos particulares. Finalmente, la materia fue enriquecida con exposiciones de expertos en las distintas áreas de diseño de videojuegos como música y efectos de sonido, narrativa, uso y abuso de los videojuegos, mecánicas, entre otras.

Uno de los elementos críticos por los cuales se propuso el diseño mas no la programación de videojuegos, guarda relación no solo con los objetivos académicos antes descritos, sino también con la situación actual de la UCV en cuanto a la escasez de insumos tecnológicos necesarios para realizar las prácticas.

4. Resultados

En los dos semestres en los que se dictó la materia “Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b) se formaron un total de 18 estudiantes de noveno semestre de la carrera de Comunicación Social de la UCV. Así mismo, los participantes analizaron aproximadamente 170 videojuegos de corte comercial, bajo la metodología de la materia y diseñaron nueve propuestas de videojuegos, atendiendo a los criterios educomunicativos aprendidos en clase.

Otro producto que se presentó a partir de la participación en la materia, guarda relación con la invitación de estudiantes para la presentación de sus prototipos en el XI Seminario Internacional en Educación para el Uso Creativo de los Medios: videojuegos 360, organizado por la Especialización en Educación para el Uso Creativo de la Televisión y la línea de investigación Educación, Comunicación y Medios, del Instituto de Investigaciones de la Comunicación –ININCO– de la UCV.

Se destaca la elaboración de una tesis de pregrado –aún en proceso– sobre el tema de videojuegos como fuente de trabajo en una economía hiperinflacionaria, producto de la motivación generada a partir de la participación en la materia y la experiencia personal en videojuegos.

Tabla 2. Categorías de análisis de videojuegos

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones
I. Identificación del videojuego	Recolección de información básica que identifica a un videojuego.	Imagen del videojuego Título Fecha de lanzamiento No. de jugadores Edad Género Acción que se realiza en el videojuego Sinopsis Nivel de dificultad Tutorial o ayuda Experiencia transmedia Otros
II. Aspectos técnicos y de diseño	Aspectos que sitúan a un videojuego en relación con el diseño del mismo. Estos elementos son valorados con palabras sencillas, así como en una escala del 1 al 10 en donde 1 corresponde a la más baja calificación y 10 a la máxima.	Experiencia Historia Gráficos Música y efectos sonoros Jugabilidad Interactividad Innovación Personajes
III. Reseña valorativa	Valoración del videojuego desde diversos puntos de vista relacionados con la materia “Educomunicación, pensamiento crítico y videojuegos”: Videojuegos y nuevas generaciones. La formación de una mirada crítica para el entretenimiento. La emoción y la interactividad claves del disfrute en el uso de videojuegos. Encontrando significados en la acción de jugar videojuegos. Quiénes acompañan en el juego: intérpretes de los significados o el papel de las mediaciones. Comunicar es educar. Formas y medios para leer los mensajes. Saber leer un videojuego requiere un videojugador alfabetizado, activo, consciente, crítico, social y activo. La creatividad en el proceso del diseño de un videojuego.	Videojuegos Nuevas generaciones TIC Entrenamiento Pensamiento crítico Emoción Interactividad Mediaciones Significaciones Alfabetización mediática Consciente Activo Social Creatividad Diseño

Nota. Ranzolin y Alonzo, 2017.

5. Conclusión y discusión

Si bien la materia no ofrece la posibilidad de hacer una evaluación formal de desempeño, se generaron reacciones positivas por parte del jurado evaluador en relación con los prototipos diseñados, especialmente en el primer semestre. En este sentido, los estudiantes consideran central la categoría ‘videojuegos’, mas no la educación o el pensamiento crítico. Se estima que la causa puede deberse al desconocimiento de la materia o a un posible prejuicio sobre ambos elementos. Sin embargo, se observó que a medida que se desarrollaron los contenidos de ambos cursos, el prejuicio se convirtió en actitud positiva hacia todos los contenidos ofrecidos en la materia, en los dos semestres en los que fue impartida.

Por otra parte, se observó la necesidad de insistir en los videojuegos como medios de comunicación interactivos, que requieren alfabetización y entrenamiento en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Los videojuegos, de este modo, trascendieron la fase lúdica para convertirse en espacios de gratificación a partir de la obtención de criterios de análisis de sus mecánicas.

La materia “Videojuegos, educación y pensamiento crítico” (Ranzolin, 2016b) es una propuesta inicial que requiere actualización permanente, sin olvidar los pilares que sostienen su origen para favorecer el análisis y el diseño. En este sentido, la materia fue concebida para enseñar y practicar el “armar y desarmar el juguete” y la familiarización consciente de la tecnología orientada a fomentar la mirada de esta desde la educación.

Notas

¹ En 2019 la adicción a los videojuegos pasó a la categoría de desorden mental en la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud –OMS– (CIE-11, 2019). Este trastorno se caracteriza por “el deterioro en el control sobre el juego (...); 2) Incremento en la prioridad dada al juego (...); y 3) Continuación o incremento del juego a pesar de que tenga consecuencias negativas”. Vale la pena destacar que no todos los profesionales de la salud se encuentran en total acuerdo en relación con esta medida.

² El constructivismo expone que entre estímulo y la respuesta se dan en el sujeto procesos intermedios a través de los cuales se interpreta el primero, otorgando cualidades que no necesariamente se encuentran en el dato original, entendiendo una construcción subjetiva en el proceso de aprendizaje (Barrio, 2000).

³ Los serious games –o juegos serios– son videojuegos diseñados para fines que no tienen que ver con el entretenimiento, entre ellos, la educación.

⁴ Actualmente, la Universidad Monteávila –ubicada en la ciudad de Caracas– es pionera en la inclusión de una materia de corte educativo en estudios de pregrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. En otras instituciones, como la UCV, se presentan alternativas a nivel de materias electivas relacionadas más con el área de la comunicación social que con las escuelas de educación.

⁵ Personas que disfrutaban de interactuar con videojuegos y tienen amplio conocimientos de ellos.

⁶ Aprender-haciendo consiste en una estrategia de aprendizaje constructivista, que coloca el acento en construir conocimiento en torno a la experiencia. Este tipo de aprendizaje se opone al estilo conductivista que propone la memorización a través de estrategias basadas en el estímulo-respuesta y la ley del refuerzo.

Referencias

- Alonzo, C., & Ranzolin, A. (2016). *Formato de análisis de videojuegos*. Caracas, Venezuela: Material no publicado.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CIE-11 (Ed.) (2019). *En Organización Mundial de la Salud (OMS)*. <http://bit.ly/2IIS1vY>
- Eguia, J., Contreras-Espinosa, R., & Solano-Albajes, L. (2013). *Videojuegos: Conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación*. 3Ciencias. <http://bit.ly/2m5gZ8L>
- Entertainment Software Association (Ed.) (2019). *2019 Essential facts about the computer and video game industry*. <http://bit.ly/2m9SRSt>
- Escribano, F. (2012). Jóvenes y videojuegos. Estado del arte. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 9-22. <http://bit.ly/2kFqiMo>
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona, España: Paidós.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hernández, G. (2007). *Aprender a ver televisión en la escuela*. Venezuela: Fondo Editorial Humanidades.
- Isern, J. (2012). *Roger Ebert: Los videojuegos no son un arte*. MeriStation. <http://bit.ly/2m7OAio>
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ecuador: Ciespal, Radio Nederland.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, M. (2002). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.
- Martínez-de-Toda, J. (1998). Las seis dimensiones de la educación para medios. *Comunicación*, 103, 1-25. <http://bit.ly/2m4zTfY>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morales, G., Nava, C, Fernández, L., & Rey, M. (2010). *Procesos de desarrollo para videojuegos*. España: Trotta. <http://bit.ly/2khjdl6>
- Palao, J., & García, S. (2012). Lo nuevo y los métodos: Las ciencias de la comunicación ante el desafío de los videojuegos. In *Actas – IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – IV CILCS*. <http://bit.ly/2lQHmPy>
- Pasquali, A. (1978). *Comprender la comunicación*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Pereira, F., & Alonzo, T. (2016). Hacia una conceptualización de los videojuegos como discursos multimodales electrónicos. *Anagramas*, 15(30), 51-64. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a2>
- Ranzolin, A. (2016a). *Videojuegos en el aula: Una propuesta asociada al desarrollo del pensamiento crítico*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Ranzolin, A. (2016b). *Videojuegos, educomunicación y pensamiento crítico. Materia Electiva*. Caracas: Escuela de Comunicación Social, Universidad Central de Venezuela.
- Ranzolin, A. (2008). *Una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación mediática en contenidos de castellano y literatura del primer año del ciclo diversificado* (Tesis de Maestría). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Sötead, M. (1994). *Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. París: UNESCO.



Enseñanza-aprendizaje

El uso de lo digital para desarrollar estrategias de aprendizaje informal: Estudios y herramientas

Using digital technologies to develop informal learning strategies: Studies and tools

Dra. Gabriella Taddeo

INDIRE (National Institute for Documentation
Innovation and Research in Education) (Italia)
g.taddeo@indire.it

Resumen

El mundo de la enseñanza se ocupa desde hace años de las competencias digitales, auténtico objeto de procesos de inversión y experimentación. Aun así, frecuentemente se ha adoptado un enfoque dirigido a la “learnificación” de las competencias digitales, con miras a doblégarlas e introducirlas en parámetros, estándares y enmarcamientos procedentes del punto de vista “adulto” y ascendente de las familias, las instituciones y los profesores. La reflexión que nos ocupa quiere llevar la atención a un acercamiento complementario, en el que las competencias digitales, en lugar de ser un nuevo terreno de escolarización y de domesticación de los jóvenes por parte de los adultos, puedan llegar a ser un espacio de diálogo, un territorio de reflexión cultural entre generaciones. A través de los resultados de la investigación internacional Transmedia Literacy, será posible reflexionar sobre una metodología participativa y ascendente con la que abordar el tema de las competencias digitales y de la educación a través de los medios sociales. Para terminar, se presenta en este trabajo el Teacher’s kit, herramienta que, considerando los resultados de la investigación, propone actividades didácticas como soporte de los profesores a la hora de conectar el mundo informal de lo digital con la escuela.

Abstract

For years, the world of education has been dealing with digital competences, a true object of investment and experimentation processes. Even so, an approach aimed at the “learnification” of digital competences has often been adopted, with the aim of structuring them into parameters, standards and frameworks from the “adult” and top-down viewpoint of parents, institutions, teachers. This reflection aims to introduce a complementary approach, in which digital competences, instead of representing a new field of schooling and domestication of young people by adults, can become a space for dialogue, an area of cultural reflection between generations. Through the results of the international research project Transmedia Literacy, it is possible to reflect on a participatory and bottom-up methodology for addressing the issue of digital competences and education through digital media. Finally, the Teacher’s Kit is presented: a tool that, considering the theoretical premises and results of the study, proposes learning activities as support for teachers when connecting the informal digital world to the school.

Palabras clave / Keywords

Jóvenes, competencias digitales, alfabetización transmedia, aprendizaje informal, participación.
Youth, digital competences, transmedia literacy, informal learning, participation.

1. Justificación

Las competencias digitales llevan varios años siendo el argumento central de un intenso debate en el sector de la investigación. Muchas son las investigaciones y los estudios que se han ocupado de analizar comportamientos, actitudes y destrezas de las personas en ámbito digital.

Además, en diferentes países europeos, las políticas de digitalización se han ocupado de aumentar el potencial digital de los ciudadanos, tanto en términos de infraestructuras como de competencias.

Uno de los problemas más reconocidos dentro de los contextos educativos es comprender cómo realizar una conexión real entre el mundo de lo digital y el del aprendizaje; de hecho, pese a la considerable inversión material y cultural que se ha destinado en los últimos años al desarrollo de las tecnologías didácticas relativas a varios ámbitos (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006; Jenkins, 2011; Anastopoulou et al., 2012; Pullen & Cole, 2010), estudios recientes han subrayado la dificultad que se presenta a la hora de identificar una relación unívoca y clara entre el uso de tecnologías digitales en las escuelas y los rendimientos escolares.

Algunas investigaciones, como el estudio de la OECD (2015) titulado “Students, computers and learning: Making the connection” (2015), demuestran, por ejemplo, que en los países en los que se usa masivamente la tecnología en las escuelas, las destrezas de lectura aminoran, respecto a los países con un menor criterio tecnológico.

En un estudio llevado a cabo en contexto italiano en más de 9.500 estudiantes (Buffardi & Taddeo, 2017), se ha observado que una diferente actitud frente a la escuela por parte de los estudiantes, en especial la destreza de “adaptarse” más o menos a los contextos formales de aprendizaje, conlleva también la propensión a valorar mejor varios aspectos de lo digital: los jóvenes con alto rendimiento escolar, por ejemplo, están más interesados en ampliar sus capacidades digitales siguiendo un enfoque funcional basado en una adecuada presentabilidad y en el reconocimiento escolar, mientras que los chicos con notas más bajas, tienden por lo general a preocuparse menos por desarrollar competencias digitales y a priorizar actividades de entretenimiento, comunicación y diversión digital.

Tales estudios denotan, pues, la dificultad que tiene el mundo de la escuela en crear una relación sinérgica y de integración entre contextos formales e informales de aprendizaje a través de las prácticas digitales. Por un lado, se destaca la frágil correlación que hay entre tecnologías en aula y logros escolares. Y por otro, se indica en qué modo las competencias digitales, sin el soporte de una labor adecuada por parte de los profesores, suponen un factor más de reproducción social que, lejos de reducir la brecha entre estudiantes “integrados” y estudiantes en dificultad, la amplía (Bourdieu & Passeron, 1970).

El desarrollo de una serie de enmarcamientos ligados a las competencias informales, incluso las de tipo digital (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017), parece conducir a una progresiva “learnificación” (Biesta, 2010) de los aspectos de aprendizaje informal: un recorrido hacia una codificación y formalización de los procesos que parece tener implicaciones ambivalentes.

Por un lado, la presencia de tales marcos puede ser de ayuda a profesores y educadores, ya que pueden encontrar esquemas e indicadores que les guíen a identificar e interpretar las nuevas competencias.

Por otro lado, tal formalización en indicadores y niveles, puede conducir a una rigidez al abordar el aprendizaje informal que podría estandarizar elementos que por definición son personales y dinámicos, conllevando también la normativización de lo que es útil, importante, evaluable y, pues, objetivo, en las competencias informales.

Además, la relación cada vez más estrecha, señalada por varios organismos internacionales, como el World Economic Forum (2015), entre competencias informales y mundo laboral, si por un lado tiene el merecimiento de destacar la importancia de estos aspectos dentro de los nuevos escenarios sociales y laborales, por otro puede provocar una deriva por la cual solamente las competencias informales viables en el mundo del trabajo se consideran importantes y su desarrollo se vuelve un “trabajo” más, dejando por ello de ser un placer y un factor de crecimiento personal para los jóvenes.

Dicho esto, si la importancia de acceder a las competencias informales de los jóvenes y reconocerlas, incluso las de tipo digital, parece emergente, también cabe decir que es necesario encauzar la atención hacia criterios

que sean capaces de tutelar los aspectos procesales, personales, los motivos intrínsecos y no solamente instrumentales ligados al desarrollo de tales competencias.

Algunas áreas de investigación y experimentación están intentando actuar en esta dirección, como la Connected Learning Alliance, que ha desarrollado un enfoque que apuesta por crear una real y eficaz conexión entre el mundo de los aprendizajes informales, a menudo conducidos mediante el uso de lo digital por parte de los chicos, y el mundo de los resultados “formales” relativos al rendimiento escolar y laboral (Ito & al., 2013).

2. Planteamiento

Dentro de este horizonte cultural se ha desarrollado el proyecto “Transmedia literacy, exploiting transmedia skills to improve formal education”, en el contexto de las financiaciones H2020 (<https://transmedialiteracy.org/>). Utilizando un criterio de investigación multimétodo, conducido aplicando una metodología común en nueve países del mundo, se han recogido datos que han permitido que los investigadores identifiquen 200 competencias transmediáticas en nueve dimensiones. A través de un proceso de síntesis y simplificación progresiva, realizado con el uso del software “Nvivo pro for teams”, a partir de los datos de investigación, se han identificado también seis estrategias de aprendizaje informal.

Tanto las competencias transmediáticas como las estrategias de aprendizaje informal a nivel internacional han sido representadas, además de en las publicaciones (Scolari, 2018; Pereira, Moura, Masanet, Taddeo, & Tirocchi., 2018; Davies & Enyon, 2018; Guerrero-Pico, Masaney, & Scolari, 2019; Taddeo & Tirocchi, 2019), en un mapa interactivo que por cada elemento permite identificar detalles y ejemplos sacados de los materiales empíricos recogidos en los nueve países (Figura 1).

Cada país se ha ocupado de profundizar algunos aspectos específicos ligados al propio contexto cultural: en Italia, el grupo de estudio ha identificado algunas específicas competencias y estrategias de aprendizaje informal, que se describen sintéticamente a continuación.

Figura 1. Mapa interactivo de competencias transmedia



Nota. Ver en <https://bit.ly/2mbhaiU>

3. Resultados

Entre las competencias transmediáticas señaladas en el contexto italiano resaltan, por ejemplo, algunas destrezas para conectar consumos y producción digital a factores identitarios y relacionales.

Entre estas, por ejemplo, se halla la capacidad de los jóvenes para reformular las reglas de la industria cultural, tanto en su papel de consumidores, como en el de productores.

En lo que concierne a la capacidad de inventar nuevas reglas y prácticas de consumo en la industria de medios, se puede observar, por ejemplo, que los jóvenes usan a menudo sistemas de rating de las plataformas digitales, o usan el “boca-oreja” online en las redes sociales y en los grupos de Whatsapp como métodos para subvertir los sistemas tradicionales de mediación cultural y para elegir artículos, libros y contenidos fuera de los circuitos “estándares” de los medios de comunicación de masas y de las agencias tradicionales de mediación cultural.

“En el análisis de las prácticas digitales de los jóvenes, los memes o vídeos cómicos, así como el uso del registro irónico y autoirónico en chats de grupo, son instrumentos mediante los cuales los chicos aprenden a mirar el mundo activando un propio registro analítico.

Los jóvenes, por ejemplo, usan Instagram como sistema para decidir, mediante sondeos, qué ropa o qué artículos comprar, usan aplicaciones y tutoriales para obtener informaciones añadidas sobre artículos puestos en el mercado, usan Wattpad como canal alternativo para definir sus gustos literarios, siguiendo un criterio personal e independiente. El consumo está relacionado a menudo con el desarrollo de competencias de tipo curricular: los niños, por ejemplo, suelen hablar inglés durante sus interacciones en videojuegos multijugador online, como Minecraft.

Redes sociales, ambientes colaborativos, juegos multijugador y aplicaciones se convierten, pues, en sistemas utilizados, a través de estrategias informales, para elaborar algunas competencias, tanto las de tipo curricular (por ejemplo el inglés de los videojuegos y el uso de fan-fiction), como las ligadas a los ámbitos personales y relacionales (capacidad de análisis crítico, capacidad de tomar decisiones negociadas o capacidad de elaborar propios puntos de vista confrontándose con los demás).

3.1. Las estrategias informales de aprendizaje

La investigación ha permitido identificar competencias específicas anidadas en las prácticas digitales informales de los muchachos, y que se mezclan con las formas y métodos de aprendizaje clásicos, procedentes de la escuela. Estrategias de aprendizaje informal de particular interés son, por ejemplo y en el contexto italiano, el uso de la imitación, mediante tutoriales y contenidos online como estrategias para aprender, y el uso de la ironía como práctica auto-reflexiva y de socialización.

En lo que concierne a la imitación como estrategia de aprendizaje, sabemos que hace ya tiempo que está reconocida por la Pedagogía como un modelo de aprendizaje complementario de otros (Miller & Dollard, 1941). Con todo, en el contexto contemporáneo, lo que se imita y se toma como modelo no son solamente las figuras tradicionales de mediación, como los padres o los profesores, sino también sujetos percibidos como “iguales” o con los cuales no se establece una relación jerárquica. Un primer ejemplo lo representan los youtubers.

Los youtubers se siguen en función de los propios intereses y de su capacidad a la hora de proponer tutoriales simpáticos e informales: desde los dedicados al maquillaje y al cuidado del cuerpo, en los cuales surgen auténticos “divos” y modelos de valor, hasta los que, también muy seguidos, enseñan a los muchachos a jugar con los videojuegos, compartiendo y socializando trucos y astucias para ganar puntos o superar niveles. La clave de su éxito a menudo estriba en la simpatía y sus vídeos se aprecian más que otra cosa porque son divertidos. En Italia, por ejemplo, youtubers famosos de este tipo eran St3pny o Favij.

Los tutoriales online no son solamente medios de adquisición de contenidos: ayudan a aprender los roles sociales y a readaptarse continuamente a los nuevos, a socializar con los demás y a afrontar el malestar de los adolescentes. Algunos tipos de tutoriales, en el ámbito de los videojuegos, son los directos (lives) colgados en Youtube. Durante el período de investigación hemos participado en uno de estos directos, de cinco horas de duración, lo cual nos ha permitido observar las modalidades de conducción, de interacción entre el youtuber, el juego, los espectadores y, sobre todo, observar las dinámicas sociales, emocionales y cognitivas activadas durante estos eventos.

Los directos colgados en YouTube, organizados por los youtubers, son sesiones de juego en vivo, en las que el youtuber lanza un desafío de juego (en este caso, Outlast 3), seguido y animado en directo por miles de

seguidores vía chat. Los directos en YouTube tienen diferentes y peculiares características: 1) Pueden ser considerados tutoriales “puros”, es decir, sin ningún tipo de post-producción: se presentan como meras actuaciones, sin ningún tipo de diseño preestablecido, con tiempos muertos, errores e imprevistos de todo tipo que pueden ocurrir, tanto al jugador, como al seguidor en chat; 2) Seguir estos directos no supone solo un modo para aprender algo en relación con el juego en sí, sino un modo de “aprender viviendo juntos” los problemas, las trampas, los miedos y los desafíos simbólicos que el juego propone. Directos como el que hemos analizado, cuyo actor Favij es uno de los más famosos youtubers italianos, pueden considerarse grandes rituales colectivos de aprendizaje informal, en los que los jóvenes aceptan y viven el desafío estando juntos, buscando soluciones al juego de modo multiplataforma y proporcionando consejos más o menos pertinentes, sin dejar de crear nuevas prácticas de inteligencia colectiva, mediadas por el juego, por los influencers online y por la cuota de usuarios conectados en tiempo real.

Para dar una idea de la dimensión colectiva de estos eventos, el directo analizado, organizado el 6 de mayo de 2018, tuvo un promedio de 25.000 visualizaciones y totalizó, a las 24 horas de su terminación, 608.345 visualizaciones únicas. El análisis de las prácticas mediales, pero sobre todo el de las experiencias vividas, emociones y valores relacionados con las mismas, ha conllevado la posibilidad de identificar, según un enfoque ligado a los cultural studies (Hall, 1980), nuevas destrezas de codificación y decodificación activadas por los muchachos.

De las estrategias informales de aprendizaje y adquisición de conocimiento identificadas en el contexto italiano, se desprende el ejercicio de la ironía como herramienta con miras a varios procesos: reflexionar sobre lo real, comunicar los propios puntos de vista, opiniones y posturas de manera correcta y socialmente aceptada, alejar o reformular discursos de incitación al odio, reelaborar contenidos de tipo “formal” de modo ligero y, así, poder reformularlos teniendo en cuenta lenguajes, expectativas y gustos de la franja de los iguales. Los jóvenes, por ejemplo, declaran estar involucrados diariamente en la actividad de producción de pequeños sketches, utilizando Snapchat, o también Instagram, Musical.ly, en los que acciones banales se reelaboran.

Tales sketches, si bien a primera vista parecen llevar contenidos de usar y tirar, por su estilo a menudo demencial y basados en un sin sentido, son, por lo contrario, y en muchos casos, objetos comunicativos complejos, capaces de trasladar específicos mensajes de crítica frente a la realidad y a la sociedad o, más sencillamente, de lo cotidiano, juzgado inapropiado, superficial y hasta aburrido por los chicos. Así, la ironía es el lenguaje utilizado por los jóvenes para expresar una de las competencias consideradas centrales en el ámbito de las competencias clave del siglo XXI: la capacidad de juicio y de análisis crítico.

El uso de los memes como herramientas “pop” para expresar juicio social ha sido identificado recientemente por otros estudiosos (Miller & al., 2016), como un elemento clave de las prácticas culturales digitales y un punto central para entender la importancia y el papel de estos dispositivos (aparentemente banales) en el panorama cultural contemporáneo.

En el análisis de las prácticas digitales de los jóvenes, los memes o vídeos cómicos, así como el uso del registro irónico y autoirónico en chats de grupo, son instrumentos mediante los cuales los chicos aprenden a mirar el mundo activando un propio registro analítico. Si a nivel de consumo de contenidos, la comicidad y la ironía constituyen registros preferenciales desde el punto de vista de la pura diversión, su papel asume un significado específico en términos meta-reflexivos cuando nos desplazamos del consumo a la producción de contenidos digitales por parte de los chicos.

En fase de taller, algunos adolescentes han descrito sus prácticas de producción de breves vídeos con el móvil en las cuales creaban ricas parodias del mundo de los adultos, desde los padres hasta los profesores. A través de esta teatralización digital, las chicas podían llevar a cabo procesos de reelaboración de sus experiencias y al mismo tiempo indicar ciertos aspectos de crítica del mundo de los adultos que, de no haber podido expresarlos de este modo, nunca los habrían expresado.

T. y F., dos chicos de 17 años que viven en pueblos pequeños de montaña del Norte de Italia, se dedican a producir vídeos para un canal de YouTube dedicado a las técnicas de sobrevivencia: también en este caso, la ironía y la autoironía son registros lingüísticos que les permiten jugar de modo meta-narrativo con su público invisible, lanzándose en primera persona al publicar sus contenidos, pero declarando a la vez, empleando un registro

irónico, que estas prácticas se las toman con levedad y desenvoltura, de manera informal. De ello se desprende que la ironía es el instrumento con el que asumir riesgos (el juicio de los iguales) de manera controlada.

La ironía y la autoironía online presentes en los numerosos géneros digitales juveniles y que suelen juzgarse con cierta superficialidad como productos demenciales y triviales, son, por lo contrario, instrumentos informales críticos, auténticas prácticas de descodificación empleadas por los jóvenes con el fin de encontrar una visión compartida y socializable de lo real. Al mismo tiempo, son estrategias de emprendimiento digital, señales de la capacidad de asumir riesgos, utilizando el filtro metacomunicativo del juego (Bateson, 1972) para entrar en el mundo, considerado insidioso y competitivo de la producción de contenidos 2.0 para una gran audiencia (Taddeo & Tirocchi, 2019).

Así pues, a nivel educativo la ironía y la autoironía constituyen prácticas informales de aprendizaje, puesto que son vectores mediante los cuales aplicar, en contextos adultos y formales, modalidades divergentes y creativas de crítica y auto-crítica, lectura y reelaboración, activismo participativo y modos de ponerse en juego evitando los riesgos del fracaso y del juicio.

3.2. El kit para el profesor

Como se desprende de los anteriores párrafos, observando las prácticas informales de los adolescentes, en los espacios que estos consideran vinculados con intereses y relaciones, es posible ir más allá de las codificaciones rígidas de los conceptos de competencia y ampliar la mirada dirigiéndola hacia las nuevas competencias y estrategias de aprendizaje informal que afloran de los significados profundos de las interacciones y producciones digitales. Uno de los objetivos del proyecto “Transliteracy” era transformar los resultados científicos en herramientas operativas directamente utilizables por los beneficiarios finales del proyecto: estudiantes, profesores e instituciones educativas.

A partir de estas consideraciones de escenario, el objetivo ha sido precisamente dar soporte a los docentes para identificar claras conexiones, a nivel didáctico, entre el mundo de lo digital y el del aprendizaje disciplinar, logrando de este modo crear esa conexión entre lo formal y lo informal que tan a menudo ellos mismos perciben como carentes. Así, se ha trabajado para crear herramientas digitales de trabajo, como el Teacher’s Kit (Amici & Taddeo, 2018), capaz de darles soporte a la hora de identificar nuevas competencias digitales informales, de tipo transmediático, que los jóvenes desarrollan en sus contextos de vida, pero sobre todo para elaborar actividades que transformen estas competencias en herramientas reconocidas y utilizables para su crecimiento escolar y profesional.

El Teacher’s Kit (<http://transmedialiteracy.upf.edu/>) consiste en un mapa interactivo de actividades didácticas en el que se puede navegar a través de varias claves de investigación que reflejan tanto los principales escenarios de uso de los profesores (varios segmentos de edad, materias enseñadas, tiempos a disposición), como las competencias transmediáticas de las que se quiere partir y las prácticas de aprendizaje informal que se quieren experimentar en el aula. La idea del Teacher’s Kit ha sido la de partir de las prácticas de los muchachos, identificar sus intereses, sus actitudes frecuentemente muy distantes y a veces hasta divergentes respecto al rendimiento escolar, y partir de estas potencialidades, expresadas en el mundo digital y en la cultura pop relacionada con este, para crear una conexión, un puente con el aprendizaje formal. En concreto, a los profesores se les aconseja usar el Teacher’s Kit proponiendo un acercamiento participativo. Empezar por identificar, en su aula, las prácticas, las herramientas y los medios que utilizan los chicos para seguidamente encontrar actividades didácticas capaces de poner en relación tales prácticas con los objetivos de aprendizaje formal, como puede ser la mejora de la lengua italiana o extranjera, o bien las matemáticas, la capacidad de síntesis o los conocimientos históricos.

Más de 100 fichas didácticas se han desarrollado en el kit. Todas las actividades inician por una o varias competencias transmediáticas identificadas en la investigación, para incorporarlas al mundo de la escuela: por ejemplo, habiendo notado, en fase de estudio, que entre las prácticas mediales de los chicos juega un papel central el consumo de ficción y series de televisión, una de las actividades que el Teacher’s Kit propone es iniciar precisamente de esta nueva competencia transmediática de consumo para relacionarla con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En la actividad, a los chicos se les pide que busquen episodios inéditos en Italia de

series de televisión internacionales reconocidas, de gran aceptación e interés para ellos y después trabajar, en el aula y en casa, subtitulando una entrega (actividad definida, en jerga, “Fansub”) y después enseñársela a los compañeros. A través de este trabajo, las competencias de lengua extranjera, además de varias destrezas más “intangibles”, como saber captar detalles textuales y paratextuales relacionados con contextos culturales diferentes, están íntima e indisolublemente ligadas al mundo, a los intereses y a las pasiones de los muchachos. Es decir, se crea un terreno discursivo y cultural que considera la disciplina escolar ya no como un objetivo en sí, sino como un medio para que los chicos hablen de sus intereses, de sus pasiones y para activar una socialización con los iguales. Así, el Teacher’s Kit propone una postura participativa de la escuela, con profesores ejerciendo de “etnógrafos” en sus aulas y con miras a identificar los factores culturales, los valores, las prácticas y las emociones que caracterizan el mundo de sus estudiantes, y desde ahí empezar a conectarlos a su visión de lo digital y construir, de modo dialógico, actividades de educación formal.

“Es útil desarrollar herramientas didácticas que puedan favorecer un enfoque ascendiente o bottom-up al desarrollar competencias digitales, en los cuales se inicia por las prácticas y por las competencias informales de los chicos, sus intereses, pasiones y sus puntos de fuerza.

4. Conclusión y discusión

Como se desprende de lo tratado aquí, el tema de las competencias digitales y su relación con el mundo del aprendizaje y de los resultados escolares y profesionales adquiere cada vez más relieve en el debate científico y de definición de las políticas educativas.

En el escenario del debate sigue la contienda entre los “apocalípticos”, que resaltan los riesgos de un uso excesivo y patológico de las tecnologías, y los “integrados”, que promocionan lo digital como posible herramienta cognitiva y emocional a disposición de las nuevas generaciones para desarrollar nuevas competencias.

En este marco, desde hace tiempo la escuela tiene como objetivo integrar las prácticas digitales en el aprendizaje, pero frecuentemente el enfoque utilizado ha sido top-down, esto es, un modelo en el que la escuela enseña y enmarca el uso de lo digital dentro de esquemas y enfoques de tipo formal, que proceden de las instituciones, de la academia, desembocando en una “learnificación” de los aspectos informales y lúdicos del uso diario de las tecnologías dentro de los estándares, indicadores rígidos y otros criterios normativos de competencia digital.

La reflexión que nos ocupa ha querido señalar aquí un enfoque complementario, observando el modo en que, junto a la referencia y al uso de enmarcamientos e indicadores estandarizados, capaces de proporcionar macro-parámetros de referencia, los profesores pueden abordar el tema de las competencias digitales de modo explorativo, personal, dinámico y culturalmente ubicado.

Observando e intentando entender las prácticas de los chicos es posible captar nuevas competencias emergentes –y a menudo divergentes– respecto a los puntos de vista procedentes del mundo escolar: el aprendizaje de competencias de negociación, de revisión colaborativa, el uso dinámico y desenvuelto del inglés en los juegos son ejemplos, ilustrados en este trabajo, de competencias digitales culturalmente ubicadas en las prácticas de los jóvenes, pero invisibles en el contexto de la escuela.

Un modo para adquirir tales competencias es modificar y renovar los procesos de aprendizaje: como ya hemos visto, actualmente los chicos se basan en la imitación, en YouTube y en el uso de los tutoriales para acercarse a lo nuevo. Además, experimentan la ironía y la autoironía como procesos capaces de desarrollar y de dar a conocer prácticas creativas y auto-expresivas.

Es útil desarrollar herramientas didácticas que puedan favorecer un enfoque ascendiente o bottom-up al desarrollar competencias digitales, en los cuales se inicia por las prácticas y por las competencias informales de los chicos, sus intereses, pasiones y sus puntos de fuerza para engancharlas al mundo de las competencias formales y de los objetivos de la escuela. Lo que se espera y se indica aquí es que sean los profesores mismos quienes fomenten e inventen nuevas actividades didácticas que aúnen los intereses, las pasiones, la vida diaria

que los jóvenes demuestran fuera del entorno escolar y las trasladen a las prácticas en el aula. De este modo, las competencias digitales, en vez de ser nuevo terreno de escolarización y adoctrinamiento de los chicos por parte de los adultos, pueden convertirse en un espacio de diálogo, encuentro y desarrollo creativo, un territorio de reflexión cultural que se desarrolle con, y no sobre, los protagonistas del futuro.

Referencias

- Anastopoulou, S., Sharples, M., Ainsworth, S., Crook, C. O'Malley, C., & Wright, M. (2012). Creating personal meaning through technology-supported science inquiry learning across formal and informal settings. *International Journal of Science Education*, 34(2), 251-273. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.569958>
- Amici, S., & Taddeo G. (2018). Exploiting transmedia skills in the classroom: An action plan. In C. Scolari (Ed.), *Teens, Media and Collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Buffardi, A., & Taddeo, G. (2017). The web 2.0 skills of Italian students: An empirical study in Southern Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 45-76. <http://bit.ly/2k7OE0W>
- Carretero, S., Vuorikari, R.E., & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. DigComp 2.1*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Davies, H. C., & Eynon, R. (2018). Is digital upskilling the next generation our 'pipeline to prosperity'? *New Media & Society*, 20(11), 3961-3979. <https://doi.org/10.1177/1461444818783102>
- Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century / White Paper*. Chicago: MacArthur Foundation. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Guerrero-Pico, M., Masanet, M.J., & Scolari, C.A. (2019). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 21(2), 336-353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & E.P. Willis (Eds.), *Culture, media, language*. London, UK: Hutchinson.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, ...Watkins, S.C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub. <http://bit.ly/2khkg12>
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., ...Wang, X. (2016). *How the world changed Social Media? Why we post*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781910634493>
- Miller, N.E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- OECD (Ed.) (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33, 89-114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Pullen, D., & Cole, D. (2010). *Multiliteracies and technology enhanced education: Social practice and the global classroom*. Hershey, PA: IGI GLOBAL Snippet.
- Scolari, C.A. (2018). *Teens, media, and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2mgZUZT>
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2019). Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian students. *Information, Communication & Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>



Enseñanza-aprendizaje

Aprendizaje móvil y la metodología de los episodios de aprendizaje situada en la cultura digital

Mobile learning and the methodology of situated learning episodes in digital culture

Dra. Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
monica.fantin@ufsc.br

Resumen

El texto analiza aspectos del aprendizaje móvil y la metodología del Episodio de Aprendizaje Situado (EAS) en diversos contextos educativos y culturales, con el fin de identificar las prácticas de multiliteracias y las posibles relaciones entre el aprendizaje formal e informal. La investigación incluyó instrumentos de observación, intervención didáctica, entrevistas y grupos focales con estudiantes y profesores de diferentes grupos de edad y de varios niveles académicos en dos escuelas públicas de Florianópolis, SC/Brasil. El análisis revela que la metodología EAS, junto con el uso de tecnologías móviles en la perspectiva de la educación para los medios, puede promover experiencias de aprendizaje significativas, así como el desarrollo de competencias digitales frente a la pluralidad de lenguajes y canales que implican la participación en la cultura digital como un momento clave para el aprendizaje.

Abstract

The text discusses the modalities of mobile learning and the methodology of Situated Learning Episode, SLE, applied to educational contexts. In order to identify multiliteracy practices and the relationships between formal and informal learning in the digital culture and to strengthen the dialogue between the school and cultural contexts, the research involved observations, educational interventions, interviews and focus groups with students and teachers of different age groups in two public schools located in Florianópolis, SC/Brazil. The analyses reveal that the emphasis on the SLE methodology and the use of mobile technologies, when articulated to the media education proposal, can trigger significant learning. It can also aid in the development of digital skills in the face of a plurality of languages and channels that make participation in digital culture a key moment for learning.

Palabras clave / Keywords

Aprendizaje móvil, metodología, tecnología, escuela, cultura digital.
Mobile learning, methodology, technology, school; digital culture.

1. Justificativa

Aprendizagem móvel e a integração das tecnologias digitais no ensino. Sabemos que as práticas cotidianas hoje estão atravessadas por algumas narrativas como a naturalização da tecnologia, a subjetividade da experiência e a socialização dos vínculos relacionais, e as mudanças nos usos da mídia e seus dispositivos digitais atuam também nos modos de entender as relações, de comunicar e de aprender, particularmente no sentido da aprendizagem escolar na contemporaneidade. Assim, a questão que se coloca não é apenas sobre o uso das novas tecnologias digitais móveis, e sim afirmar os multiletramentos e as competências midiáticas e digitais na perspectiva de uma prática transformadora, ancorada num entendimento das mídias e das tecnologias como cultura, e em contextos formativos como possibilidade de aprendizagens situadas.

A complexidade que envolve o conceito de aprendizagem no contexto da cultura digital tem sido evidenciada por diversos autores (Bachmair & Pachler, 2015; Rivoltella, 2013; Santaella, 2013). Um ponto de partida pode ser a relação entre conhecimento, experiência e aprendizagem: “O conhecimento é uma mistura fluida de experiência emoldurada, valores, informação contextual e insight experto que fornece uma moldura para avaliar e incorporar novas experiências e informações” (Santaella, 2013: 447). E se considerarmos que não existe conhecimento sem aprendizagem, na cultura digital este processo envolve encontrar, recuperar, produzir, compartilhar conhecimentos (Fantin, 2017a; 2017b; Tufte & Christensen, 2009). Afinal, a interação com diversos espaços e ambientes de aprendizagem intensificam a reelaboração de conhecimentos propiciados pelas redes digitais e nesse contexto da cultura digital, ganha destaque o sentido/ a noção de aprendizagem móvel.

Os estudos no campo da m-learning apresenta diversos entendimentos teóricos e conceituais do que se entende por aprendizagem móvel, e como avanço de pesquisas, as redefinições que se limitavam aos aspectos tecnológicos e pedagógicos vão se ampliando o entendimento. Assim, ao conceber a relação entre indivíduo, tecnologia e sociedade na cultura digital, o sentido de aprendizagem móvel é redefinido e o foco não reside mais na tecnologia e sim nas relações com o contexto e a diversidade de situações de aprendizagem, que promovem um estilo de vida cada vez mais móvel (Kress & Pachler, 2007).

Ao assumir que a aprendizagem ocorre em diversos espaços e tempos mediada por diversos fatores sociais econômicos e culturais, Pachler, Bachmair e Cook (2010) argumentam que o objetivo de m-learning é muito mais do que apenas viabilizar usos pedagógicos de dispositivos móveis. Para eles, os desafios da aprendizagem móvel envolvem a análise da capacidade de agir de forma significativa com em novos cenários, contextos e espaços de aprendizagem que mudam constantemente.

Desse modo, pretende-se entender e saber como o uso de tais espaços da vida cotidiana se constroem em espaços de aprendizagem reforçando uma visão que o foco do mobile learning não é a tecnologia e sim as práticas culturais. No entanto, tais práticas no contemporâneo estão cada vez mais mediadas pelos artefatos digitais, e embora o mobile learning possa ser entendido como uma área que estuda como a mobilidade dos indivíduos favorecida pela tecnologia e seus dispositivos móveis, de modo a contribuir com o processo de construção de novos conhecimentos, habilidades e experiências, sabemos a aprendizagem também ocorre por outros meios. Diante da enorme lista de prefixos ou sufixos que qualificam a palavra “aprendizagem”: e-, m-, on-line, em toda a vida, ao longo da vida, ubíqua, pessoal, virtual, etc, Kress e Pachler (2007: 16) constata que muitos desses termos apontam para a tecnologia, e diante disso perguntam se de fato “algum deles aponta para diferentes tipos de aprendizado?”. Para eles, a expressão “aprendizagem em toda vida/ao longo da vida” indica locais e extensão temporal e a ubiquidade sinaliza a ideia de que as condições e oportunidades para aprender são ilimitadas. Assim, para eles, “a questão não é diferença nos tipos de aprendizado, mas em condições e ambientes de aprendizagem” (idem).

Ao refletir sobre as formas de “aprendizagem eletrônicas e digitais” os autores se perguntam sobre quais seriam as diferenças entre on-line e e-learning? ¿O que seria exatamente o “virtual” e a aprendizagem virtual? Perguntas que remetem às condições e aos ambientes que envolvem a aprendizagem, afinal, lugar e/ou ambientes distintos seriam suficientes para sugerir uma diferença significativa na experiência de aprender, mesmo que não seja uma diferença relacionada aos tipos de aprendizagem? ¿O que é aprender? ¿E como articular a construção de significados das aprendizagens formais e informais nas diferentes experiências e práticas culturais na cultura digital?

Se a aprendizagem mediada por dispositivos móveis e digitais que possibilitam uma conexão contínua tem sido chamada de uma aprendizagem ubíqua, em que se pode acessar as mais diversas informações em qualquer momento e lugar, propiciando uma aprendizagem personalizada que por vezes prescinde do ensino sistematizado (Santaella, 2013), podemos interrogar sobre possíveis articulações de tais saberes. A ideia de deslocar os lugares dos saberes na escola e fora dela só tem sentido dentro de práticas que possam transformar a cultura escolar de modo a assegurar tanto os conhecimentos práticos como as perspectivas de análise crítica, fundamentais para uma participação responsável na cultura digital e para uma compreensão cultural das possibilidades da abordagem ecológica da media education (Fantin, 2017a; 2018; Pinto, 2009).

Em diálogo com os princípios da media education, o entendimento da complexa realidade sociocultural nos desafia a pensar o conceito de aprendizagem no contexto da cultura digital para além das redes. Nesse processo, as estratégias para integrar os usos das tecnologias e seus dispositivos na didática têm solicitado um trabalho com competências específicas que interpelam à didática diferentes abordagens de ensino sobre novos modelos e modalidades operativas do processo ensino-aprendizagem. Entre esses modelos, surge o conceito de Episódio de Aprendizagem Situados, EAS, que se origina na reflexão sobre Mobile Learning e nas atividades de microlearning, que diz respeito a “um processo de aprendizagem informal relacionado aos fenômenos que atravessam as culturas de mídias atuais, suas fragmentações e recombinações de formatos textuais e transmidiáticos” (Rivoltella, 2013: 51-52).

Desse modo, a metodologia EAS também se configura como uma proposta de integração dos dispositivos móveis na didática e fundamenta-se em 4 ideias-chave: o ensino como design, o aprender fazendo, a flipped teaching, e a neurodidática, que podem ser assim resumidas (Rivoltella, 2015: 14-17):

- 1) Ensino como design: envolve as dimensões do planejamento organizativo, da estética da forma ou estilo, e dos conteúdos da cultura. Entende o professor como um arquiteto da formação (Laurillard, 2012); o ensino como um trabalho com as multiliteracies no contexto da vida sociocultural dos estudantes (Cope e Kalantzis, 2000); e a didática como montagem de objetos culturais a partir da dialética entre montagem e desmontagem.
- 2) Aprender fazendo: envolve duas perspectivas: 1) o trabalho com laboratório como dispositivo e método didático com seus mediadores analógicos e ativos (Damiano, 2013) para além do espaço ou sala de aula, conforme os princípios da escola ativa; 2) o entendimento dos pensamentos como hábitos de ação, em que a função do pensamento é produzir ações.
- 3) Flipped teaching: a inversão da lógica da didática tradicional de ensino (aula expositiva com tarefas para o aluno fazer em casa) de modo a primeiro solicitar ao aluno uma busca de informações sobre o tema da aula em casa para depois discutir em sala de aula e compartilhar seus entendimentos e suas dúvidas por meio de atividades que envolvam a aplicação de tais conteúdos. A ideia da flipped lesson inspira-se na lição a posteriori (Freinet, 2002) e hoje é difundida em diversos países por Mazur (2007) e outros.
- 4) Interseção entre neurociências e didática: envolve tres entendimentos: 1) O paradigma da simplicidade (Berthoz, 2012) para enfrentar a complexidade e desenvolver dispositivos intermediários desenvolvendo uma função de mediação na seleção e busca de informações, tornando o EAS um dispositivo simplexo; 2) O sistema corpo-mente-cérebro que fundamenta a base da aprendizagem redimensionando suas modalidades

Fases do EAS	Ações do professor	Ações do estudante	Lógica didática
Preparatória	Encaminha tarefas Apresenta o framework conceitual aos estudantes Oferece um estímulo Da atribuições	Desenvolve as tarefas dadas Escuta, lê e compreende	Resolução de problemas
Operatória	Define o tempo da atividade Organiza o trabalho individual e/ou de grupo	Produz e compartilha um artefato	Aprender fazendo
Reestruturadora	Avalia os artefatos Discute e corrige os equívocos Define e fixa os conceitos	Analisa criticamente os artefatos produzidos Reflete sobre os processos ativados	Aprendizagem reflexiva

Nota. Rivoltella, 2016: 41.

fundamentais; 3) Circuito “neurônio-espelho” e a ressignificação do papel da repetição, da imitação e da experiência nos processos de aprendizagem. A metodologia EAS organiza-se a partir de uma estrutura que prevê três momentos em cada aula: 1) momento prévio: um quadro conceitual ou uma situação-estímulo que encaminha uma atividade preparatória aos alunos; 2) momento operativo: uma microatividade de produção em que o aluno deve resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo; 3) momen-

to re-estruturador: um debriefing sobre o que aconteceu nos momentos anteriores, com retorno sobre os processos ativados e conceitos que emergiram de modo a refletir aspectos a serem salientados (Rivoltella, 2013).

“Ao conceber a relação entre indivíduo, tecnologia e sociedade na cultura digital, o sentido de aprendizagem móvel é redefinido e o foco não reside mais na tecnologia e sim nas relações com o contexto e a diversidade de situações de aprendizagem.

2. Objetivos

O objetivo da pesquisa pretendeu investigar como as aprendizagens formais e informais se articulam a partir da metodologia de Episódios de Aprendizagem Situada em diferentes níveis de ensino e na formação de professores no contexto da cultura digital. Neste texto refletimos sobre a aprendizagem móvel, os fundamentos e a estrutura da metodologia EAS com foco na estratégia de aprendi-

zagem “learning by doing” a partir da singularidade de algumas narrativas de estudantes e professores em diálogo com as multiliteracias nos espaços de formação na perspectiva da media education (Fantin, 2017a).

3. Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa com intervenção didática na escola aproxima-se da perspectiva metodológica da Bricolagem (Kincheloe, 2001) e situa-se na intersecção dos estudos da mídia-educação, da cultura infanto-juvenil e da didática por meio de um diálogo entre experiências de diferentes contextos socioculturais (Fantin, 2015a; 2015b; 2017b). A pesquisa foi desenvolvida entre 2014/2015 e o campo empírico envolveu 200 estudantes do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, SC/Brasil, 40 professores de diversas escolas do município e 80 estudantes de três turmas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Para a análise das práticas culturais de estudantes e suas estratégias de aprendizagem no contexto da metodologia EAS, a pesquisa centrou-se em alguns Estudos de Casos (Yin, 2001) de modo refletir sobre aspectos da metodologia EAS a partir das intervenções didáticas. Nesta reflexão, o foco se refere às experiências no Ensino Fundamental.

O desenho da pesquisa pode ser assim resumido: Num primeiro momento realizamos uma aproximação com uma Comunidade de Práticas de professores italianos que adotam a metodologia EAS, onde pudemos acompanhar momentos de formação, experiências didáticas nas escolas e entrevistar professores. Num segundo momento, desenvolvemos a pesquisa empírica em duas escolas públicas de Florianópolis com 6 turmas de alunos entre 7 e 15 anos, envolvendo cerca de 200 estudantes. No percurso investigativo na escola, a coleta e produção dos dados combinou diversos instrumentos: observação, pesquisa-formação com os professores das turmas participantes, intervenção didática, entrevistas e grupos focais com estudantes, depoimentos e outras produções estudantis. No terceiro momento, propusemos um Curso Piloto de Formação para Professores voltado aos docentes interessados em conhecer a metodologia EAS. Após análise parcial dos dados, realizamos um Seminário de Socialização da Pesquisa para compartilhar e discutir as experiências, que também contou com a participação dos professores cursistas (2017a).

A partir de um estudo do estado da arte sobre o tema tratado de modo a alicerçar e fundamentar a pesquisa empírica, a elaboração teórica foi se desenvolvendo em contínua interação com o curso da pesquisa, da qual foram emergindo alguns eixos e categorias iniciais. Em uma pesquisa qualitativa e interpretativa de aspectos da vida dos sujeitos da pesquisa, os comportamentos identificados bem como as ações e as interações estudadas revelaram-se em dados vastos e difusos que foram analisados a partir das aprendizagens formais e infor-

mais, multiliteracies, dos eventos e práticas de multiliteracies, das estratégias de aprendizagem e práticas dos estudantes, dos dispositivos móveis e competências midiáticas e de participação no território.

Importante ressaltar que os episódios das intervenções didáticas buscaram considerar também os 4 componentes da Pedagogy Literacy (Cope & Kalantzis, 2000): prática situada (experiências baseadas na construção de significado na esfera da vida privada, pública, e na escola), o ensino aberto (atividades desenvolvidas como metalinguagem de Design), a abordagem crítica (reflexão e relações entre o contexto social e os significados das atividades) e a prática transformada (alunos enquanto produtores de sentidos).

4. Resultados: o aprender fazendo em diferentes espaços da formação

Na aproximação com a metodologia EAS, enfatizamos fragmentos de narrativas de alguns episódios destacando a estratégia de Aprender Fazendo, que assumiu diferentes ênfases conforme a turma e a proposta.

No contexto de projeto de pesquisa correlato sobre arte contemporânea e crianças, desenvolvido em uma turma com crianças de 7/8 anos, os EAS propiciaram experiências artísticas às crianças por meio de interações lúdicas com a obra de diferentes artistas e suas reinterpretações criativas. O episódio envolveu: o momento preparatório com a introdução aos Parangolés do artista Hélio Oiticica, por meio de explicações e imagens; o momento operatório que possibilitou recriações dos parangolés feito pelas próprias crianças com vivências lúdicas e reinterpretações em que elas puderam vivenciar não apenas o sentido proposto pelo artista mas sobretudo, o aprender fazendo; e o momento reestruturador, que pretendia retomar a experiência da confecção dos próprios parangolés (Orofino, 2017).

No entanto, devido ao envolvimento das crianças na atividade operatória, houve dificuldade em assegurar o momento do debriefing planejado, o que nos leva a discutir sobre as formas e especificidades da reflexão infantil e as possibilidades de adaptação da metodologia com os “jeitos” de crianças pequenas aprenderem, além da questão da organização e controle do tempo da atividade.

Em uma atividade de laboratório realizada com uma turma de crianças entre 10/11 anos, o episódio envolveu pesquisa com entrevistas sobre consumo alimentar da turma, no momento prévio; criação de um blog da turma para registrar os depoimentos obtidos nas entrevistas no momento operatório; e análise dos posts sobre o tema tratado sublinhando conceitos e linguagens utilizadas. As atividades com as múltiplas linguagens na perspectiva das multiliteracies, como por exemplo, a problematização do uso de câmera para gravar entrevistas e os registros fotográficos e audiovisuais dos trabalhos feitos pelas próprias crianças, evidenciaram aspectos do aprender fazendo (Muller, 2015). A diversificação de propostas visava propiciar diferentes formas de expressão, além de promover as competências expressivas e relacionais que fizeram parte das negociações presentes nas atividades coletivas.

Ao lado do aprender fazendo, destacamos a importância do aprender vendo, observado em um EAS com laboratório de stopmotion realizado com uma turma de crianças entre 11/12 anos. Durante uma atividade de edição de vídeo com o aplicativo “pic pac”, uma das tarefas solicitadas no momento operatório era baixar uma música para compor a trilha sonora. Ao perceber que um menino usava o referido aplicativo com grande desenvoltura perguntamos se ele já o conhecia, e com resposta afirmativa ele explicou que havia aprendido “Vendo as pessoas usarem na minha casa”.

Além de revelar aspectos sobre a relação aprendizagem formal/informal, destacamos a competência demonstrada em seu sentido mais técnico e construída em um contexto doméstico e informal, ao ver outras pessoas usando o aplicativo, mas agora redimensionado em um contexto formal escolar, com caráter colaborativo. Ou seja, uma aprendizagem que transcendeu fronteiras em busca de diálogos a partir dos usos das tecnologias móveis e as possibilidades de um trabalho colaborativo na escola (Miranda, 2016).

Ao trabalhar as competências midiáticas e informacionais com estudantes de 14/15 anos, pretendíamos discutir [e desconstruir] certos estereótipos presentes na noção de identidade cultural presente na mídia. A proposta buscou articular os EAS com algumas técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2005) e envolveu: momento preparatório com breve apresentação de notícias de jornal relacionadas ao tema da cultura na cidade de Florianópolis; momento operatório que se desdobrou nas seguintes atividades: a) escolha de uma notícia em grupo; b) a partir da notícia escolhida, realizar um Teatro Imagem sobre morar em Florianópolis (alunos de

grupos diferentes deveriam criar uma “mímica” ou imagem corporal do que significa “Ser de/morar em Florianópolis” com base na notícia) e problematizar com a turma, propondo uma reformulação a partir do Teatro Fórum (mesma atividade anterior mas com falas); c) sortear uma notícia para realizar um Teatro Jornal interpretando a notícia; d) problematizar a partir de uma interpretação das entrelinhas; e) após encenação propor a reformulação da notícia. Como momento reestruturador, uma síntese sobre: as noções de cultura e estereótipos que emergiram, o papel da mídia em tal construção e as possibilidades de (re)interpretações, além da tarefa de compartilhar os registros fotográficos e a reelaboração de notícias para postar no blog da turma. O EAS evidenciou que algumas técnicas do Teatro do Oprimido podem estimular o questionamento dos estudantes e incentivá-los a pensar em novas possibilidades.

No episódio acima, o aprender fazendo se construiu sobretudo com o Teatro Imagem e o Teatro Fórum que, além das simulações e representações, promoveram a discussão de certas interpretações das notícias da mídia entre os estudantes. O Teatro Jornal também favoreceu a reinterpretação a partir da desconstrução de reportagens e noticiários evidenciando a importância de identificar a confiabilidade das informações para a construção do pensamento crítico, destaca Malcut (2016).

Na formação inicial, foi proposto um EAS numa oficina sobre Minuto Lumière com estudantes de uma turma de Pedagogia, no contexto da disciplina Cinema, Infância e Educação que contou com a participação especial de uma profissional que atua com Cinema na escola. Nesse episódio, no momento preparatório uma breve contextualização da história do cinema, um túnel do tempo apresentado num vídeo-estímulo com fragmentos de cenas clássicas de G. Méliès e Irmãos Lumière visando despertar o interesse, a motivação e a curiosidade a respeito de produções realizadas há mais de 100 anos.

No momento operatório, foi proposta uma experiência com o Minuto Lumière sobre um tema aberto, seguindo as 5 regras: 1) contar uma história em 60 segundos contínuos; 2) sem cortes; 3) retratar cenas do cotidiano com câmera parada; 4) sem uso da cor; 5) sem som direto, pois a trilha sonora instrumental entraria no momento da edição, juntamente com os créditos). O tema escolhido foi o cotidiano na universidade com narrativa inspirada na experiência dos pioneiros do cinema, agora com o uso das tecnologias de nosso tempo, os dispositivos móveis para captar as imagens (em duplas, as estudantes fizeram um planejamento com um breve roteiro, captaram as imagens com celulares/smartphones pessoais, editaram com nosso apoio incluindo trilha sonora instrumental e os créditos).

Os vídeos produzidos foram exibidos e socializados no grupo, que teve diversas observações sobre as diferentes escolhas diante da mesma proposta. No momento reestruturador, discutimos as diferentes narrativas e os diversos olhares sobre os espaços e tempos da universidade e sobre os aspectos da linguagem cinematográfica. Discutimos o cine documentário hoje e a facilidade de produção propiciada pelos dispositivos móveis digitais, os usos e a autorização de imagem e as formas de compartilhamento.

Destacamos alguns depoimentos e comentários das estudantes: “deu vontade de conhecer mais, foi uma volta no tempo do cinema até chegar no computador”, “motivou a conhecer melhor os programas de edição de vídeo e as possibilidades de fazer isso com as crianças”, “foi muita inspiração”, “a meu ver, o que mais chamou a atenção foi a importância da iluminação, os ângulos, eu poderia ter acertado mais, e depois que assistimos deu vontade de cortar para arrumar e editar de novo, mas não era essa a proposta, né?”, “para mim, essa atividade tirou o medo da edição, eu não sabia mexer nesse programa e agora vi que não é tão difícil”, “eu gostei do trabalho em grupo e da cooperação de todos” (Fantin, 2015a). Depoimentos que revelam aspectos do aprender vendo, fruindo, fazendo, refletindo e compartilhando.

Na formação continuada, viabilizamos algumas aproximações com a metodologia EAS no contexto de uma proposta piloto de formação de professores de modo a consolidar diversas possibilidades de parceria e diálogo entre universidade e comunidade, seguindo os pressupostos da pesquisa-formação. A referida proposta de formação piloto buscou apresentar a metodologia EAS como aproximação e iniciação. Desse modo, aplicamos a metodologia EAS na própria proposta formativa que também envolveu laboratórios em formato de EAS. Sugerimos aos professores que desenvolvessem uma experimentação didática em suas escolas com o que haviam entendido sobre os EAS para pudessem aprender fazendo e refletindo. Tais experiências foram compartilhadas e discutidas no grupo e posteriormente no Seminário de Socialização da pesquisa (Fantin, 2015b). A proposta

de formação evidenciou não apenas a possibilidade de participação e diálogo com o território, mas sobretudo o interesse dos professores em continuar o diálogo, mesmo após o término da pesquisa, apontando a possibilidade de um trabalho em rede. Considerando a especificidade cultural e escolar e a tradição dialógica freireana, nas considerações gerais da proposta destacamos que a metodologia EAS possibilita: continuidade entre experiências cotidianas e extra-escola e a necessidade de considerar oito contextos de aprendizagem em diálogo; o desenvolvimento das dimensões e competências envolvidas nos diversos âmbitos e práticas (leitura, escrita, resolução de problemas, alteridade); o papel de imagem, do corpo, do fazer e da motivação para uma apropriação significativa; ressignificar os dispositivos móveis, as novas mídias e suas linguagens; outras indicações pra a formação.

Também tensionamos alguns aspectos sobre: os usos do tempo breve, o ritmo e o envolvimento no trabalho de grupo (produção, aprendizagem e espera); o tempo de reflexão e significação; a reprodução interpretativa, simulação, jogo, relação entre as múltiplas linguagens e os diferentes gaps; as dimensões de compartilhamento e negociação no grupo.

Nos diálogos dos EAS com o Teatro do Oprimido, destacamos o incentivo à problematização do cotidiano/conhecido por meio dos diferentes jogos da modalidade cênica, que potencializam a reflexão sobre mídias/dispositivos/sala de aula/mediações, além da ênfase na noção de agência dos estudantes e “espect-atores”. Como pistas para reflexão, elencamos possíveis aproximações entre a metodologia do TO, seus 3 grandes princípios éticos-estéticos (reapropriação dos meios de produção teatral; a quebra da quarta parede que separa público/atores; o teatro e a intervenção social e política para a transformação) e suas técnicas com a estrutura da metodologia EAS, seus fundamentos e propósitos.

Por fim, nos episódios e seus momentos de *designed/designing/redesigned*, destacamos a dimensão estética e reflexiva da ação pedagógica presente na metodologia, visto que o dispositivo didático dos EAS, como atividade simplexa, enfatiza a elegância e a beleza que o agir didático pode ter.

“Imagens, experiências e aproximações que não foram apenas produzidas por crianças e professores, mas também refletidas a partir de uma perspectiva crítica e culturalista da media education.

5. Conclusão: os desafios das aprendizagens em diálogos

Os fragmentos narrados acima revelam diversas formas de participação, sempre com objetivo de ampliar e qualificar a participação de estudantes e professores na escola e na cultura, bem como de assegurar formas de pertencimento no território. As experiências de aproximação e diálogo com a metodologia EAS poderiam compor um mosaico de imagens que se construíram no decorrer da pesquisa.

Episódios e imagens que revelaram crianças: registrando espaços da escola, do entorno da comunidade e da cidade para produção de audiovisual; entrevistando e fotografando pessoas da comunidade para tarefa escolar; entrevistando feirantes e produtores de uma feira de alimentos orgânicos a fim de discutir aspectos do consumo de alimentos naturais e/ou industrializados e do cardápio do grupo; visitas a museus e exposições as mais diversas para usufruir do acervo acessível às ações culturais da cidade. Por sua vez, também revelaram professores: estudando a metodologia EAS; participando de propostas de formação; construindo planejamentos; desenvolvendo aproximações e reflexões; socializando e compartilhando experiências; construindo redes e parcerias entre escola e universidade.

Atores, cenários, atividades e episódios desenvolvidos em uma pesquisa que buscou conhecer, articular e dar visibilidade às aprendizagens formais e informais de estudantes em diferentes situações formativas com usos de dispositivos móveis construindo uma pluralidade de textos e contextos. Narrativas e experiências de diálogo entre crianças, jovens, professores, pesquisadores e os territórios da escola, da comunidade, da cidade, da universidade e da cultura mais ampla devidamente registradas pelos olhares estudantis e docentes sempre mediados por dispositivos móveis e outros artefatos no contexto da pesquisa. Imagens, experiências e aproximações que não foram apenas produzidas por crianças e professores, mas também refletidas a partir

de uma perspectiva crítica e culturalista da media education. Nesse sentido, as atividades propostas com EAS não apenas se ancoraram na media education mas configuraram uma possibilidade concreta de sua atualização, sobretudo a partir de sua concepção ecológica. Por fim, as experiências mídia-educativas dos EAS aqui discutidas revelam tanto a singularidade de diferentes espaços formativos e investigativos como as diversas dimensões da autoria de estudantes, professores, pesquisadores e suas reinterpretações criativas em diálogo com a metodologia EAS.

Experiências que transcenderam o espaço escolar e de certa forma reafirmaram e revitalizaram certos pressupostos da mídia-educação. Tessituras de uma trama (in)visível entre o nível micro da escola e o nível macro do entorno. Tempos e espaços de encontros, aprendizagens, pertencimento e cidadania nos diálogos construídos entre escola, cultura e pesquisa na cultura digital.

Referencias

- Bachmair, B., & Pachler, N. (2015). Sustainability for innovative education - The case of mobile learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(17), 1-12. <https://doi.org/10.5334/jime.ay>
- Berthoz, A. (2012). *La Semplessità*. Torino: Codice.
- Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Record.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of futures*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.2307/358703>
- Damiano, E. (2013). *Didattica come teoria della mediazione*. Milano: Franco Angeli.
- Fantin, M. (2015a). Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos episódios de aprendizagem situada, EAS. *Educação & Realidade*, 40(2), 443-464. <https://doi.org/10.1590/2175-623646056>
- Fantin, M. (2015b). *Aproximações aos EAS: Aprendizagens, dispositivos móveis e multiliteracies na formação de crianças, jovens e professores*. I Seminário Multideas. UFSC, Florianópolis.
- Fantin, M. (2017a). Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. *Educação & Formação*, 2(6), 87-100. <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2377>
- Fantin, M. (2017b). Aproximazioni: EAS, Media Education e partecipazione nel territorio. In Limone, P. & Parmigiani, D. (Ed.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 385-395). 1ed.Bari: Progedit.
- Fantin, M. (2018). Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. *Educação Temática Digital*, 20(1), 66-80. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8647545>
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Bergamo: Junior.
- Kincheloe, J. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692. <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Kress, G., & Pachler, N. (2007). Thinking about the 'm' in m-learning. In N. Pachler (Ed.), *Mobile learning towards a research agenda* (pp. 7-32). London: The WLE Centre, Institute of Education. <http://bit.ly/2ILJTUF>
- Malcut, B. (2016). *Culturas que emergem na escola: Pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes* (Dissertação de Mestrado). PPGE/ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mazur, E. (2007). *Peer Instruction: Getting students to think in class*. New York: American Institute of Physics. <https://doi.org/10.1063/1.53199>
- Miranda, L.T. (2016). *Saberes de ação, interação e comunicação: Metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola* (Tese Doutorado). PPGE/ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Muller, J. (2015). *Aproximações com a metodologia EAS no 5. Ano*. In V Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação e I Seminário Multideas. UFSC, Florianópolis.
- Orofino, K. (2017). *Criança e arte contemporânea: Experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos* (Tese Doutorado). PPGE/ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. New York: Springer. <https://bit.ly/2m8aNge>

- Pinto, M. (2009). Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias e da comunicação. *Perspectiva*, 27(1), 182-192. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2009v27n1p181>
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione*. Brescia: La scuola.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.
- Tufte, B., & Christensen, O. (2009). Mídia-educação: Entre a teoria e a prática. *Perspectiva*, 27(1), 97-116. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2009v27n1p97>
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.







Enseñanza-aprendizaje

¿Cómo se está implementando el acompañamiento en los centros educativos?

How is pedagogical support being implemented in schools?

Mgter. Berki Yoselin-Taveras y Dr. Julián López-Yáñez

Universidad de Sevilla (España)

taverasbj@yahoo.com; lopezya@us.es

Resumen

El estudio exploratorio como una aproximación a la realidad se realizó en un distrito educativo con 40 centros escolares en el segundo ciclo del nivel primario a 301 docentes y 40 coordinadores pedagógicos. Se aplicó un cuestionario validado por expertos y piloteado previamente. El mismo está estructurado en cuatro bloques según los objetivos del estudio: a) perfil de actores, acompañados y acompañantes, b) procedimientos y práctica de acompañamiento, c) procesos y acciones en los que participan acompañados y acompañantes, d) características de los procesos de acompañamiento. En la prueba estadística Alpha de Cronbach, el instrumento alcanza un valor de .947 de alta confiabilidad y consistencia interna de los ítems. Los resultados muestran que se reconoce el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua, así como el rol de los coordinadores pedagógicos como acompañantes de los procesos pedagógicos, aunque los procedimientos del acompañamiento no están muy claros. Los resultados arrojan un escenario ideal del acompañamiento discrepando bastante con los resultados de desempeño de los docentes y de aprendizajes de los estudiantes reflejados en los últimos informes del Ministerio de Educación.

Abstract

This exploratory study was carried out in an educational district with 40 educational centers, in the second cycle of the primary school level with 301 teachers and 40 pedagogical coordinators. A questionnaire that was previously validated by experts and piloted was administered. It is structured in four blocks according to the objectives of the study: a) profile of actors, accompanied and accompanying, b) procedures and accompanying practice, c) processes and actions in which accompanied and accompanying participants take part, d) characteristics of the accompaniment processes. The instrument obtained a Cronbach Alpha of .947, implying high reliability and internal consistency of the items. The results show that pedagogical accompaniment is recognized as a strategy of continuous training, as well as the role of pedagogical coordinators as accompanists in pedagogical processes, although the accompaniment procedures are not very clear. The results provide an ideal accompaniment scenario, significantly diverging from the results of teacher performance and student learning reflected in the latest reports of the Ministry of Education.

Palabras clave / Keywords

Acompañamiento pedagógico, asesoramiento escolar, formación continua, detección de necesidades, reflexión colaborativa, práctica docente.

Pedagogical support, school counselling, continuous training, needs detection, collaborative reflection, teaching practice.

1. Justificación

Las políticas educativas en República Dominicana han centrado su esfuerzo en diferentes aspectos fundamentales para la mejora escolar. A partir del Plan Decenal 2008-2018, hay un impulso importante, enfocándose principalmente en los procesos de enseñanza aprendizaje, el desempeño de los docentes y de los estudiantes. En el marco del Plan Estratégico 2016-2020 las políticas educativas priorizadas en la actual gestión para impulsar la calidad educativa son las siguientes: Desarrollo del Currículo por Competencias, Formación y Desarrollo de la Carrera Docente y Centros Educativos Sostenibles. La estrategia nacional de desarrollo 2030 pretende destacar buenas prácticas que favorecen calidad en la educación, siendo el acompañamiento pedagógico uno de los aspectos que incide directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con la inclusión de un coordinador docente en los centros educativos públicos en el 2009, se generaron muchas aspiraciones relacionadas con la mejora escolar desde el acompañamiento pedagógico. Sin embargo, son muchos los aspectos que deben ser abordados cuando hablamos sobre el acompañamiento pedagógico.

Las funciones y tareas del coordinador docente tienen como principal prioridad fortalecer el trabajo colaborativo y seguimiento a los procesos de enseñanza aprendizajes para alcanzar mejor desempeño y cualificación de las prácticas y su impacto en el desempeño y aprendizajes de los estudiantes según lo plantea el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). Se conoce el impacto que va teniendo el coordinador en los centros educativos a través del informe MINERD (2014), pero no se tiene una descripción de los procesos de acompañamiento, puesto que los resultados de aprendizajes de los estudiantes no muestran cambios significativos. Por tanto, es necesario investigar qué ocurre con el acompañamiento.

Al momento no se ha investigado el acompañamiento que se viene implementado en los centros educativos. Por otra parte, tampoco existe un marco consensuado, ni lineamientos específicos de parte del MINERD sobre el acompañamiento; aunque se ha partido de un perfil preliminar sobre el rol y funciones de los coordinadores para el proceso de selección de los primeros coordinadores pedagógicos. Es necesario definir pautas sustentadas en el enfoque curricular y modelo de formación continua, lo que justifica el estudio.

El acompañamiento pedagógico en el contexto del centro educativo, se concibe como una estrategia de la formación continua, formación en la práctica (Vaillant, 2005), que implica la puesta en marcha de diversos dispositivos de formación y procesos que se fortalecen simultáneamente. Entre sus principales objetivos se destaca: desarrollar el trabajo colaborativo entre docentes, apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. El marco conceptual para el acompañamiento pedagógico es el enfoque histórico-cultural por su pertinencia y perspectiva contextual. Se considera que en sí mismo es una práctica social que se realiza en contextos educativos específicos, con el propósito de facilitar la apropiación y uso de herramientas culturales en los procesos educativos (Rodríguez, 2003). Esta autora sitúa el diálogo como el potencial mediador en la práctica del acompañamiento desde el enfoque histórico cultural. Desde esta perspectiva, la Indagación dialógica es la estrategia pedagógica para propiciar el análisis entre los actores participantes del intercambio verbal, caracterizado por preguntas y comentarios que lleven a la reflexión crítica, con el fin de lograr procesos de significación y atribución de sentido.

El acompañamiento pedagógico se constituye en un concepto científico reciente debido la práctica sostenida, el cambio de concepciones asumidas y las estrategias que se implementan en el centro educativo desde el acompañamiento entre docentes y acompañantes, lo que impacta en la mejora escolar, en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Jacobo-García (2005); Martínez y González (2010); Rodríguez (2013); Segovia (2010); Fullan (2000) coinciden en que el acompañamiento requiere de condiciones creadas en el espacio de convivencia que implica relaciones colaborativas, horizontales y empáticas posibilitando la construcción de significados compartidos y la elaboración de sentidos. Estas ideas son cónsonas con el modelo de formación co-constructivista planteado por Monereo (2010). El acompañamiento en clave histórico cultural debe responder a los aspectos sustantivos del desarrollo de competencia y desarrollo profesional de los diferentes actores. Aspectos destacados por diferentes autores.

El acompañamiento implica el proceder personal y profesional de los diferentes actores. En particular, la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre sus necesidades formativas y de acompañamiento es determinante en el efecto que puede tener en la mejora o el cambio de los procesos educativos y la

construcción de identidades como equipo. En este sentido, Collin, Paloniemi, Virtanen y Eteläpelto (2008) sostienen que una identidad fortalecida tiene mucho peso de cara a asumir procesos y generar aprendizajes. Plantean además que los procesos participativos y democráticos son condiciones necesarias para el desarrollo de la identidad y la asunción de los compromisos. Porlán (2002) sugiere que el profesorado no cambia sus prácticas solo por las condiciones laborales, sino también que estos procesos implican emociones y formación y evaluaciones innovadoras desde una perspectiva constructivista.

Cuando el colectivo participa en la toma de decisiones para construir propósitos compartidos, esta acción mueve el interés de los docentes y provoca la acción. Se desconoce el funcionamiento a nivel de los procesos que conlleva el acompañamiento que se está implementando y el perfil de los actores participantes; identificar aquellos aspectos que giran en torno a la práctica, las características del acompañamiento y las concepciones de acompañamiento desde la percepción de los mismos actores en su realidad. Este aspecto es muy valorado por Bolívar-Botía (2011) refiriéndose al liderazgo de los actores del centro educativo.

Salazar y De la Luz-Marqués (2012) en su estudio sobre el acompañamiento en el aula, destacan que un aspecto importante sobre los docentes, es que desarrollen iniciativas individuales y con otros para ampliar sus conocimientos en espacios de diálogo y reflexiones, lo que aporta a su desarrollo profesional.

El Plan Decenal 2008-2018 de carácter nacional, surge a partir de las diferentes consultas del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana, en cinco áreas específicas: Calidad de la Educación, Currículo, Planificación, Modernización y Servicios Docentes y Estudiantiles, así como la declaración final del Congreso Nacional de dicho Foro. Tiene como finalidad construir respuestas para superar los problemas históricos y emergentes de la educación dominicana. Es en este marco donde se establecen las diez políticas educativas, que tienen el carácter de políticas de Estado y se operacionalizan a través de objetivos estratégicos con resultados que se alcanzarán a través de medidas y acciones específicas en el corto, mediano y largo plazo.

El Plan integra diez líneas de políticas, legitimadas en las consultas realizadas en el país, para responder a las necesidades de desarrollo y los lineamientos de la educación. Estas políticas encierran las aspiraciones de mejora escolar, desempeño docente y aprendizaje de los estudiantes:

Políticas Educativas del Plan Decenal de educación. Este Plan Decenal 2008-2018 del MINERD, se produce en el marco de la gestión institucional del 2008-2011, impulsado por la necesidad de elevar la calidad y estratégicamente concentrar los esfuerzos hacia la mejora escolar. La posición que ocupó el país en el informe SERCE de la prueba aplicada en el 2006 y publicada en el 2008, obligó al país a tomar decisiones importantes producto de las recomendaciones de la UNESCO en dicho informe, entre ellas:

La definición de las diez políticas educativas que abarcan los aspectos más relevantes para impulsar la calidad en la educación dominicana. Las políticas cuatro y seis impactan directamente en la formación docente y desarrollo profesional señalando la necesidad de:

- Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.
- Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal contratado.

Es en este proceso de decisión estratégica donde surge la necesidad de incorporar la figura de un coordinador pedagógico en el mismo centro, dado que el asesoramiento que recibe el equipo de gestión del centro de parte del distrito educativo es insuficiente para garantizar la mejora escolar y el resultado de aprendizaje de los estudiantes.

“Las funciones y tareas del coordinador docente tienen como principal prioridad fortalecer el trabajo colaborativo y seguimiento a los procesos de enseñanza aprendizajes para alcanzar mejor desempeño y cualificación de las prácticas.

La formación permanente de los docentes incluye el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua, en tal caso los resultados del estudio estarían aportando en la evaluación de estas políticas. Por otra parte, la actual gestión del Ministerio de Educación concentra sus esfuerzos en la calidad educativa priorizando tres políticas en el marco del Plan Estratégico 2016-2020:

- a) El desarrollo curricular.
- b) La formación y el desarrollo de la carrera docente.
- c) La gestión de centros educativos sostenibles.

Estas políticas priorizadas se enmarcan en procesos planificados y articulación, que se implementan a través de formación permanente, monitoreo, supervisión y acompañamiento. No se tienen resultados específicos tras estas decisiones y procesos implementados.

Por esta razón, las preguntas que nos hemos planteado nos conducen al estudio.

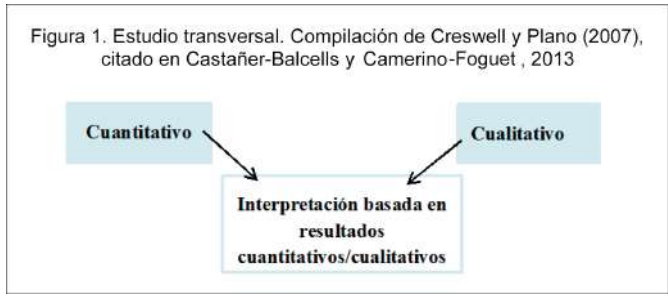
En cuanto a la importancia que tienen las preguntas de investigación para plantearnos los objetivos, Bennett y Harris (1999) reconocen que estas se constituyen en preguntas claves, ya que nos sitúan en lo que entendemos que es necesario identificar para que el estudio aporte información importante. Cassís (2011) destaca las ideas de Schön sobre la importancia de dialogar con los mismos docentes para saber cómo están pensando, generar preguntas que impacten en ellos para profundizar sobre sus prácticas. Los objetivos que nos planteamos se traducen en acciones de indagación para conocer las opiniones de los diferentes actores. Se entiende que los esfuerzos realizados hasta la fecha no han logrado cambios significativos en las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. De acuerdo con Campbell y Levin (2008), la utilización de los datos sobre el aprovechamiento de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales cada vez es más importante para apoyar políticas y prácticas eficaces, y para mover los sistemas educativos hacia enfoques más basados en la evidencia para mejoras a gran escala y la mejora escolar en general. Haneda y Wells (2000), Rogoff, Matusov y White (1996) valoran la importancia de construir sentidos y ampliar la perspectiva. Estos procesos requieren de espacios que muchas veces no están creados, no existen o no se contemplan porque simplemente no se lo han planteado. El estudio reflejará aspectos de las características modelos y enfoques de las prácticas que existen en los centros sobre el acompañamiento pedagógico.

La relevancia de esta investigación se sustenta en la oportunidad de identificar y analizar las condiciones creadas en el centro educativo, las relaciones como grupos que conviven socioculturalmente. Como destaca Yasnitsky (2011), la escuela es un espacio de desarrollo y transformación cultural. La observación de las prácticas y el diálogo en grupos de discusión podrá aportar elementos referidos a este aspecto.

Uno de los procesos que genera mayor compromiso de los actores con su quehacer es su participación en la toma de decisiones. Por esta razón, la detección de necesidades es uno de los aspectos que es importante identificar. Se desconoce cuáles son los procesos que se desarrollan en los centros educativos en este aspecto. Los espacios de participación de los diferentes actores en el centro, en parte determinan la cohesión del equipo y aportan a la construcción de identidades ayudando en la integración del equipo. Desde esta perspectiva será importante identificar los diferentes procesos formativos y de acompañamiento en los que participan y sus características. También un aspecto a identificar como parte del acompañamiento como asesoramiento interno son las comunidades de aprendizaje y su desarrollo. Elboj y Oliver (2003) consideran que el aprendizaje dialógico que construyen los actores a través de las comunidades de aprendizaje suma valor al trabajo de los actores en el centro educativo, dado que, como estrategia, estas aportan en la construcción de procesos, detección de necesidades y compromisos. Los procesos que se podrían derivar a partir de equipos motivados y con capacidad para buscar soluciones a partir de la detección de necesidades pueden marcar una gran diferencia en su desempeño, formación continua y el aprendizaje del alumnado.

En el ámbito de la profesionalización, el equipo docente desarrolla competencias profesionales en la cotidianidad de sus funciones. Estas acciones cotidianas son efectivas en el desempeño cuando logran construir una cultura de trabajo colaborativo y participación entusiasta. Estas competencias profesionales son determinantes para el fortalecimiento de sus prácticas como profesionales y la implementación de acciones, la producción y el alcance de los objetivos planteados en el proyecto educativo del centro, plan anual, el plan de mejora. Perrenoud, Alegre y Artmed (2000) plantean entre las diez competencias para enseñar, la necesidad de que

estos alcancen un mejor desempeño. Esto solo ocurre cuando los procesos reflexivos que desarrollen en las prácticas de acompañamiento lleven a los docentes a identificar sus fortalezas y sus necesidades (Alliaud & Vezub, 2012). García (2006) identifica el acompañamiento como una modalidad de formación en la práctica y sus características en el contexto del centro educativo que son importantes para comprender la práctica educativa de forma global y definir acciones coherentes a las necesidades de cada centro, así como el asesoramiento que recibe el equipo de gestión. Desde la dimensión social los resultados del estudio serán de gran aporte a los docentes para visualizar la importancia de su participación y coherencia con su rol. Desde lo psicopedagógico su motivación y actitudes, aspectos que antes no se han abordado con profundidad en el acompañamiento y en la dimensión educativa sus valores y compromisos consigo mismo y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La indagación profunda en esos procesos dará como resultados el planteamiento de propuestas a las políticas nacionales en el marco de la formación en la práctica, que es el acompañamiento y su consecución en el desarrollo de competencias de los estudiantes.



2. Objetivo

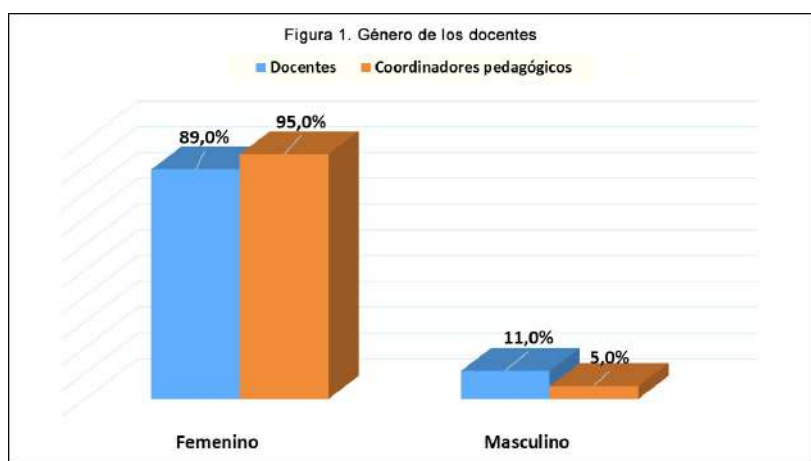
El objetivo general es describir y analizar el acompañamiento pedagógico implementado en los centros educativos. Los objetivos específicos son: 1) Identificar los perfiles de acompañados y acompañantes de los centros educativos a partir de su formación y su práctica; 2) Analizar los procedimientos y prácticas de acompañamiento que se realizan en los centros educativos; 3) Analizar los procesos formativos en los que participan acompañados y acompañantes; 4) Identificar los modelos y enfoques que caracterizan las prácticas de acompañamiento en los centros educativos.

3. Metodología y planteamiento

Es un estudio de métodos mixtos cuantitativo/cualitativo de tipo transversal; de acuerdo con Driessnack, Sousa y Costa (2007) esta metodología aporta mucha más información para responder a las preguntas de investigación y objetivos. Este diseño se encuentra entre los métodos mixtos de triangulación, los datos se cruzan entre sí, con el fin de comparar y contrastar los datos originados en el cuestionario con los datos cualitativos, lo que constituye un estudio transversal.

4. Resultados

El factor uno (1) agrupa seis ítems de diferentes bloques o componentes, representando significativamente un factor potente sobre el perfil, las funciones del coordinador y las características del acompañamiento. Estos ítems explican en más del 50% el acompañamiento que se implementa en los centros educativos. A.2.1. El coordinador pedagógico conoce las funciones de su rol como acompañante.





A.2.12. Sugiere propuestas para la resolución de situaciones o problema identificado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A.2.13. Favorece el consenso con los docentes en la toma de decisiones los procesos y acciones sobre el acompañamiento.

C.5.4. En los procesos formativos en el centro, los temas que se trabajan surgen de las necesidades del equipo docente.

D.8. El acompañamiento pedagógico propicia actividades que favorecen la integración e interacción de los docentes.

D.7. Los docentes muestran satisfacción por el acompañamiento pedagógico.

Una variable que se identifica entre los actores docentes y acompañantes, es que la mayoría son mujeres.

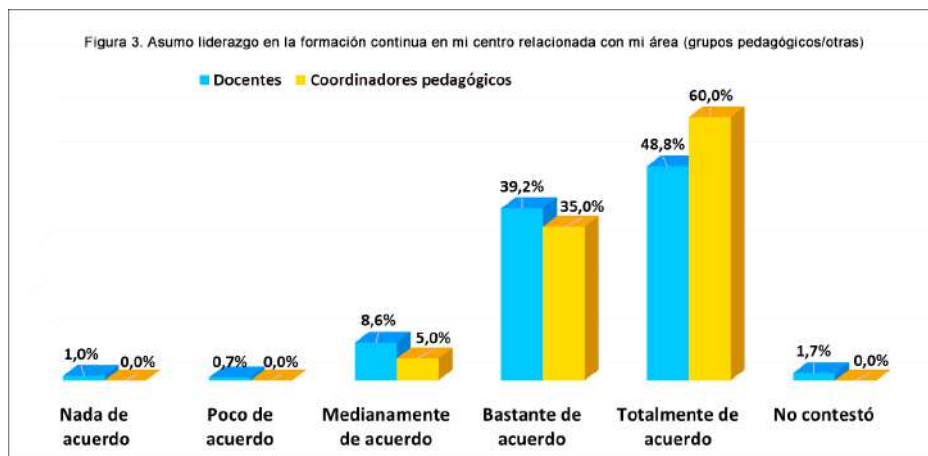
Uno de los aspectos más importante es la formación de los coordinadores docentes en acompañamiento pedagógico. El 65% de los coordinadores indicaron haber recibido algún tipo de formación en acompañamiento pedagógico, siendo un buen porcentaje por encima del 50%.

Aunque los primeros coordinadores pedagógicos seleccionados en el 2009 para los centros con más de 500 estudiantes recibieron una inducción para asumir sus funciones, otros entraron al cargo sin ningún tipo de orientación. Los resultados del cuestionario recogen que, a la fecha, un alto porcentaje ha recibido formación en acompañamiento a través de diferentes vías. Tanto los docentes como los coordinadores reconocen el acompañamiento y los distintos procesos que se desarrollan en los centros educativos, lo que indica que hay reconocimiento del acompañamiento.

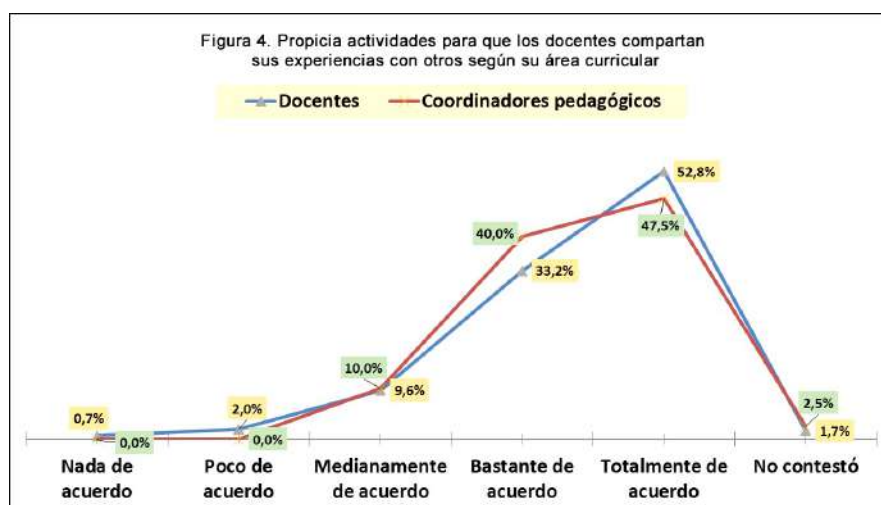
Tanto los docentes, como los coordinadores pedagógicos reconocen su participación en la formación continua en el centro educativo a través de los grupos pedagógicos y talleres, aunque hay una mayor afirmación de parte de los coordinadores.

En la Figura 4 los docentes indican que desde el acompañamiento se propicia el intercambio de experiencia y socialización entre los docentes. En este aspecto hay afirmaciones aproximadas, aunque no totalmente de acuerdo.

En la Tabla 1 se recogen las respuestas de los actores participantes sobre los grupos pedagógicos. Desde los grupos pedagógicos se propicia el análisis y la reflexión sobre la práctica de enseñanza-aprendizaje. Los docentes están dando mayor reconocimiento que los mismos coordinadores pedagógicos

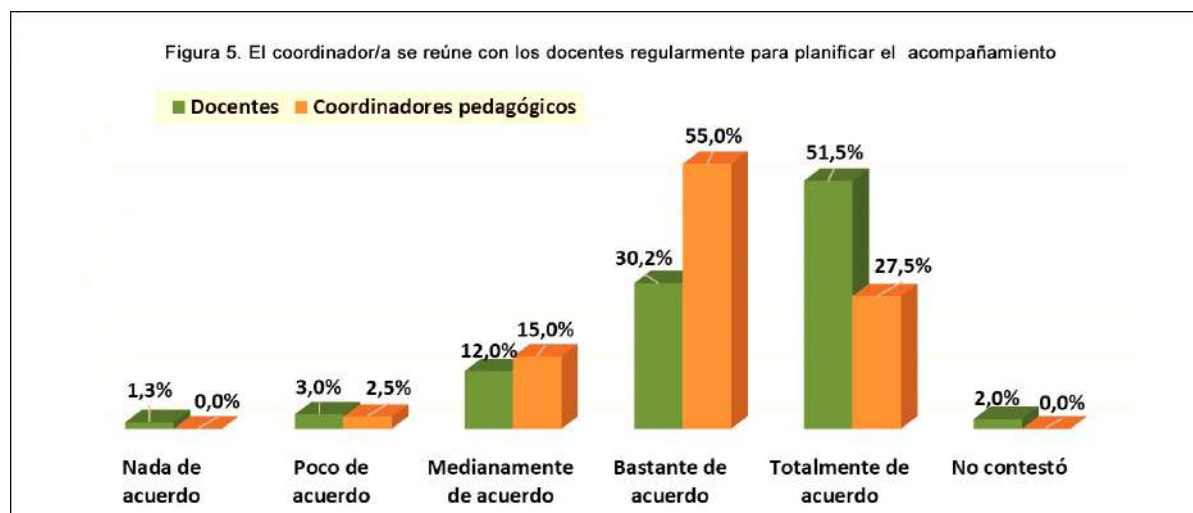


a la afirmación “desde el acompañamiento se propicia el análisis y la reflexión de la práctica”. Este aspecto indica una discusión con los actores en el estudio cualitativo. La Figura 5 representa la opinión de los coordinadores y docentes sobre la planificación del acompañamiento. El coordinador se reúne con los docentes regularmente para planificar el acompañamiento. Existe una respuesta desigual en cuanto a las opiniones de los actores; este dato es muy importante, pues al relacionarlo con otras informaciones aportadas en el cuestionario indica un punto a analizar en la profundización.



Este dato es muy importante, pues al relacionarlo con otras informaciones aportadas en el cuestionario indica un punto a analizar en la profundización.

Otro aspecto importante en la práctica de acompañamiento es la planificación. Se conoce que en la cotidianidad los coordinadores pedagógicos desarrollan el acompañamiento a partir de un cronograma mensual. En el ítem sobre la elaboración de un plan de acompañamiento tanto los docentes como los coordinadores indican en la tabla siguiente casi un total acuerdo.



Diferentes autores destacan la importancia de los procesos participativos y el trabajo colaborativo entre los docentes como principios del acompañamiento desde la perspectiva histórico cultural; esto incide en el nivel de satisfacción que tengan los docentes sobre el acompañamiento en el que participan. La siguiente tabla muestra una gran diferencia entre los actores, siendo los docentes más positivos en la afirmación.

Sobre el trabajo en equipo entre los docentes, la Figura 6 muestra opiniones aproximadas, aunque este tipo de procesos implican análisis sobre como ocurre en la práctica; aspecto que se profundizará posteriormente.

5. Conclusiones

Algunas conclusiones producto del estudio exploratorio. Los resultados obtenidos han aportado al diseño de la metodología cualitativa y los instrumentos para la profundización con los actores a través del estudio de casos.

La figura del coordinador pedagógico surge como una estrategia en el marco del Plan Decenal 2008-2018 para acompañar a los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje

y favorecer el trabajo colaborativo, incorporando dinamismo en la escuela y al desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, los docentes y coordinadores pedagógicos están reconociendo el acompañamiento en el centro educativo, lo que constituye un posible avance en la cultura escolar.

Categoría	Docentes	Coordinadores pedagógicos
Nada de acuerdo	0,3%	0,0%
Poco de acuerdo	0,3%	0,0%
Medianamente de acuerdo	3,0%	2,5%
Bastante de acuerdo	25,6%	22,5%
Totalmente de acuerdo	67,1%	67,5%
NC	3,7%	7,5%
Total	100,0%	100,0%

La figura del coordinador pedagógico ya está posicionada en el centro educativo como parte del equipo de gestión, pero aún se desconoce cómo se implementan el acompañamiento, los procesos, las prácticas y los enfoques que se están asumiendo, aspectos en lo que se está profundizando.

Un dato importante es que la mayoría de los coordinadores ingresó al cargo sin formación sobre acompañamiento. Según el estudio, a la fecha, el 65% ha recibido algún tipo formación, lo que puede considerarse significativo. Hay mucha coincidencia en las respuestas aportadas por los coordinadores y docentes según los datos arrojados por el estudio, aspectos en los que nos hemos enfocado observando la práctica, procesos y acciones del acompañamiento.

El factor uno (1) con mayor carga de valoración, concentra la caracterización del perfil de los coordinadores principalmente; y los procesos del acompañamiento pedagógico, es interesante conocer que están valorando los actores. Esta información se está contrastando a través de la indagación en grupos focales con los docentes y equipos de gestión.

En los resultados generales por centro hay mucha coincidencia mostrando el escenario ideal de un centro de alto funcionamiento, en contradicción con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta exhaustiva revisión de datos por centro determinó los criterios de selección de los dos centros para el estudio de casos que se está aplicando. Los resultados del estudio cualitativo serán triangulados con los datos del estudio exploratorio y así poder presentar resultados más precisos.

Referencias

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. OEI-ANEP. <http://bit.ly/2mcGnJW>
- Bennett, N., & Harris, A. (1999). Hearing truth from power? Organisation theory, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 533-550. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.533.3492>

Categoría	Docentes	Coordinadores pedagógicos
Nada de acuerdo	1,0%	0,0%
Poco de acuerdo	2,0%	0,0%
Medianamente de acuerdo	4,3%	2,5%
Bastante de acuerdo	18,9%	30,0%
Totalmente de acuerdo	71,1%	67,5%
NC	2,7%	0,0%
Total	100,0%	100,0%

La figura del coordinador pedagógico ya está posicionada en el centro educativo como parte del equipo de gestión, pero aún se desconoce cómo se implementan el acompañamiento, los procesos, las prácticas y los enfoques que se están asumiendo, aspectos en lo que se está profundizando.

Un dato importante es que la mayoría de los coordinadores ingresó al cargo sin formación sobre acompañamiento. Según el estudio, a la

Categoría	Docentes	Coordinadores pedagógicos
Nada de acuerdo	0,3%	0,0%
Poco de acuerdo	1,0%	0,0%
Medianamente de acuerdo	6,0%	5,0%
Bastante de acuerdo	28,9%	47,5%
Totalmente de acuerdo	59,1%	37,5%
NC	4,7%	10,0%
Total	100,0%	100,0%

- Bolívar-Botía, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47, 253-275. <http://bit.ly/2khoHfG>
- Campbell, C., & Levin, B. (2008). *Using data to support educational improvement*. <http://bit.ly/2mduQdv>
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la Universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 54-58. <http://bit.ly/2m4Hrzk>
- Castañer-Balcells, M., & Camerino-Foguet, O. (2013). *Mixed methods in the research of sciences of physical activity and sport*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2VB5yDF>
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A., & Eteläpelto, A. (2008). Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning*, 1(3), 191-210. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9011-4>
- Driessnack, M., Sousa, V., & Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería. Parte 3: Métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*. <http://bit.ly/2kczkQK>
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). *Comunidades de aprendizajes. Un método de indagación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Huesca: Universidad de Zaragoza.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28. <http://bit.ly/2lQNWpe>
- García, C.M. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249-248. <http://bit.ly/2mbBWz1>
- García, D. (2006). *Experiencia significativa Centro Cultural POVEDA. Congreso Iberoamericano de Educación en Derechos*. <http://bit.ly/2khpcq4>
- Haneda, M., & Wells, G. (2000). Writing in knowledge-building communities Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission. *Research in the Teaching of English*, 34(3), 430-460. <http://bit.ly/2kbMFZx>
- Jacobo-García, H.M. (2005). *El acompañamiento sistémico: Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35, 521-541. <http://bit.ly/2kgVRvU>
- MINERD (Ed.) (2014). *Evaluación de impacto del coordinador docente en los centros educativos de la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE.
- Perrenoud, P., Alegre, P., & Artmed, E. (2000). *Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar*. <http://bit.ly/2kHx7NI>
- Porlán, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 7, 271-281. <http://bit.ly/2kvbrnQ>
- Rodríguez, W. (2016). *Acompañamiento pedagógico desde la perspectiva histórico-cultural*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, W. (2003). *Proyecto: Revisión y actualización del currículo vigente*. República Dominicana: Minsiterio de Educación de la República Dominicana.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners BT. In *Handbook of education and human development* (pp. 388-414). <https://bit.ly/31eAlqW>
- Salazar, J., & De la Luz-Marqué, M. (2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1). <http://bit.ly/2kapYF6>
- Vaillant, D. (2005). *Reformas educativas y rol de docentes*. <http://bit.ly/2kaqpze>
- Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky circle as a personal network of scholars: Restoring connections between people and ideas. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 45(4), 422-57. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9168-5>





Enseñanza-aprendizaje

Cuerpo, texto, tecnología y educación: Una relación para pensar las aulas en tiempos de Inteligencia Artificial y biotecnología

Body, text, technology and education: A relationship to think about the classroom in the era of AI and biotechnology

Hernán-Javier Riveros-Solórzano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

hriveros95@gmail.com

Resumen

Los tiempos actuales ofrecen un reto educativo en la relación cuerpo-texto-tecnología que impacta en las maneras en las que se entiende la vida, la subjetividad y el uso de las máquinas inteligentes. Este documento, producto del desarrollo de la tesis “Biopragmática: la cuestión de la vida en la relación cuerpo (texto) tecnología en algunas prácticas de producción de cuerpos por modificación de código genético-algorítmico” realizada en el Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital, busca presentar alternativas para generar procesos de reflexión y construcción de pensamiento crítico en el aula desde la comprensión profunda de las relaciones entre comunicación, vida y tecnología a partir de las oportunidades y desafíos que se ofrecen a nivel de IA, biotecnología y, las relaciones entre ética-estética y política inherentes a los procesos de construcción de entornos creativos a la luz de prácticas como el bioarte y el ejercicio de la ciudadanía genética.

Abstract

The current era offers an educational challenge in the body-text-technology relationship in terms of the understanding of life, subjectivity and the use of intelligent machines. This document, product of the development of the doctoral dissertation “Biopragmatics: The question of life in the body –text– technology relationship in some practices of body production through the modification of genetic-algorithmic code” carried out in the Doctoral Program in Social Studies at the District University. This work aims to present alternatives to generate reflection and construction of critical thinking in school from the deep understanding of the relationships between communication, life and technology and the opportunities and challenges offered by AI, biotechnology and the relationships between ethics-aesthetics and politics present in the construction processes of creative environments taking as reference the practices of bioart and genetic citizenship.

Palabras clave / Keywords

Biotecnología, inteligencia artificial, estética, pensamiento, alfabetización digital.

Biotechnology, artificial intelligence, aesthetics, thinking, digital literacy.

1. Justificación. El reto educativo para el empoderamiento biotecnológico

Los avances tecnológicos de los últimos años han modificado sustancialmente la vida cotidiana de los sujetos y transformado las interacciones cotidianas, los ritmos de la existencia y las maneras en las que se percibe el tiempo y el espacio. Es así como las coordenadas vitales, las formas de representación y simbolización y en general, todos los procesos sociales y culturales actualmente no dejan de pasar por el tamiz de la digitalización y la virtualidad. De este modo, en el mundo de hoy resulta imposible imaginar el día a día sin el apoyo de algún soporte tecnológico, la presencia en alguna red social o el manejo de múltiples recursos al alcance del teléfono móvil, aspectos que de entrada han constituido un interesante objeto de reflexión y análisis en las últimas décadas en planos como el de la alfabetización digital, la construcción de competencias mediáticas y la apuesta por trabajos como el del desarrollo de procesos de recepción activa y de “prosumo mediático”.

Sin embargo, la proyección de los avances tecnológicos y su influjo directo sobre la vida de los sujetos no se detiene únicamente en el plano de los recursos y sus usos, sino que, con el crecimiento de los trabajos investigativos en la biotecnología, la bioinformática y el desarrollo de la inteligencia artificial, resulta ser la vida misma la que es susceptible de ser modificada. Ya no solo con un dispositivo periférico, sino con técnicas y procesos en los que cuestiones que parecían propias de la ciencia ficción en décadas anteriores, hoy se encuentran al alcance de un clic y se expresan en el crecimiento de las redes neuronales, la programación en Inteligencia Artificial (IA) con el uso de algoritmos genéticos y Deep Learning y las experimentaciones de bioartistas y biohackers, en las que el mundo de lo “cyborg” y de lo transhumano ya no son solamente objeto de discusión filosófica sino un espacio en el que se hace visible la modificación de los cuerpos como parte de la cotidianidad y de la aparición de nuevos escenarios para el uso de la tecnología.

Por ello mismo, por ser nuevos planos de la digitalización, en la que los códigos genético y algorítmico pueden combinarse para reconfigurar la vida de las personas desde su propia naturaleza constitutiva, estos escenarios biotecnológicos y de IA se constituyen en un escenario frente al que la educación no puede quedarse en silencio, sino por el contrario, tiene como tarea urgente empezar a construir claves analíticas y críticas que permitan generar procesos de empoderamiento que, en el plano de las tecnologías de la vida, dan paso del “eso que usamos” al “eso que estamos siendo”. En consecuencia, la pregunta que orienta este documento es justamente la de: ¿cómo desarrollar entornos educativos creativos en la relación cuerpo-texto-tecnología para el fomento del pensamiento crítico frente a la IA y la biotecnología? Este cuestionamiento remite a tres elementos para su justificación como pregunta orientadora en horizontes presentes y futuros de la escuela: un marco contextual, una apuesta teórica y una declaración de intenciones guiado por el papel de la comunicación, la estética y la educación frente al escenario inquietante que pone de manifiesto el hecho de que la tecnología ya no solo modifica la vida, sino que es susceptible de convertirse en la materia prima de la existencia.

En los últimos años la tecnología ha sido protagonista y referente de múltiples estudios y planteamientos en diversas áreas del saber, y objeto de debate en diferentes círculos académicos y de investigadores. Sin embargo, como ya lo han señalado pensadores como Rifkin (2009) asistimos a una nueva era, concretamente a un siglo de la biotecnología, donde el desarrollo tecnológico interviene directamente en la existencia y, como ha sido objeto de preocupación de pensadores como Braidotti (2016), Haraway (1991), Broncano (2009), Aguilar (2008) y Sibilia (2006) en la modificación de corporalidades y subjetividades. Esto pues, con el avance en el desarrollo de la tecnología genética, de la biónica, la cibernética y cuestiones como la bioinformática y algunos desarrollos de la IA, la interfaz, en esta era no es otra que el cuerpo, ya no el dispositivo externo o el “wearable”, sino la corporalidad misma, susceptible de diseñarse, escribirse y fusionarse con la tecnología.

Una realidad que, aunque pareciese digna del cine o la literatura, se encuentra presente y latente en cada momento del vivir cotidiano y que supera el uso compulsivo del teléfono móvil para entrar en una época en la que aunque en pequeños grupos, ya se cuenta con “cyborgs” como Harbisson, biohackers como Cannon o Zayner y bioartistas como Kac, quienes dan cuenta de un escenario en el que es posible modificar los cuerpos y la vida misma mediante combinaciones y reescrituras de los códigos de la existencia de manera que pueda extenderse el sentido de la vista con el uso del sonido para ver infrarrojos y ultravioletas, construir hibridaciones entre código humano y vegetal en las quimeras del bioarte o insertar chips o hacer modificaciones con el uso de las tijeras moleculares del CRIPR¹ en la biología ‘Do It Yourself’². La experimentación sobre la vida entonces

es ahora realidad y este siglo se ofrece, en consecuencia, como aquel en el que los límites de la tecnología no solo están hechos de bytes, sino que pueden pasar a inscribirse en las moléculas y los genes de los sujetos.

En este marco, el cuerpo pasa entonces a convertirse en un texto, más allá de la alusión de textualidad trabajada por Foucault (2014) como tecnología del yo, en Butler (2017) en la cuestión performativa o en Kristeva (1980) en la noción de abyección (2015) y que no deja de ser válida en tanto que, tecnológicamente hablando, sigue siendo una interesante plataforma estratégica para el desarrollo tanto del poder como de las residencias, para ubicarse en la perspectiva en la que ha sido explorado por Harari (2015) o Mukherjee (2017), esto es, escritura que se teje con algoritmos y códigos genéticos en una complejidad signíca que a su vez está marcada por el influjo de la cultura y que hoy, más que en cualquier otro momento de la historia, está inscrita desde el desarrollo de la tecnología.

Por ello, la apuesta conceptual que delinea el planteamiento aquí presentado, es la de relacionar cuerpo, texto y tecnología, de manera que se pueda entender como una relación convergente, de mutua influencia y que subyace

tanto en la biotecnología como en la inteligencia artificial, pues la base de los procesos de Machine Learning o de Deep Learning es justamente la potencia de las textualidades que son los algoritmos y que se basan justamente en la inspiración real de los cuerpos y la vida orgánica en la que son los signos de la existencia los que se recombinan para posibilitar a lógica algorítmica que soporta tanto las máquinas inteligentes como los desarrollos biotecnológicos.

En este marco, tanto comunicación como educación juegan entonces un papel esencial y definitivo, por un lado, porque si el comunicar está directamente conectado con las formas en las que se configuran mediaciones sociales y culturales, no se puede dejar de lado el hecho que la información, las interfaces y los procesos mediacionales se juegan, como en cierto modo lo ha planteado Rose (2012) en el ámbito molecular; y por otro, porque si el educar implica la construcción de ciudadanías críticas, de nuevo volviendo sobre Rose (2012), la tarea sería consolidar espacios para la formación de ciudadanos genéticos, empoderados de su ADN y que, en el caso de tiempos como los actuales tienen una responsabilidad profunda en el orden cultural y político pues el gran reto tanto educativo como comunicativo consiste, en consecuencia, en construir condiciones para el empoderamiento sobre la vida misma desde la comprensión profunda de la tecnología.

“En el mundo de hoy resulta imposible imaginar el día a día sin el apoyo de algún soporte tecnológico, la presencia en alguna red social o el manejo de múltiples recursos al alcance del teléfono móvil.

2. Objetivos

En concordancia con esta justificación, el objetivo general del planteamiento contenido en esta propuesta es el de construir entornos educativos creativos en la relación cuerpo (texto) tecnología para el fomento del pensamiento crítico frente a la IA y la biotecnología. En lo que atañe a los objetivos específicos se plantean: identificar los elementos constitutivos de las relaciones entre la tecnología en la vida y las claves analíticas para su abordaje en los contextos educativos; establecer convergencias entre las posibilidades de la comunicación, la estética y la educación como elementos para la formación del pensamiento crítico en el marco de la digitalización de la existencia y diseñar rutas metodológicas posibles en diferentes contextos escolares para la comprensión profunda de las modificaciones de la existencia a la luz del desarrollo biotecnológico y las oportunidades que se ofrecen en las aulas para la consolidación de procesos de ciudadanía genética desde una apropiación crítica de los desarrollos de las tecnologías de la vida.

3. Planteamiento: comprender, experimentar y crear una alternativa ético-estético-política

Ante los avances tecnológicos, una de las preguntas que resuena con mayor contundencia es la que tiene que ver directamente con el acceso a los mismos y que, en diversos contextos en el orden Latinoamericano, con-

duce a que, como pasa con la tecnología informática y sus equipamientos, se renuncie a cualquier oportunidad de integrar su uso en las aulas. Es así como muchas veces aparece el cuestionamiento acerca de: ¿cómo puedo trabajar en tecnología avanzada si no se dispone de ella?, o con mayor coloquialidad y contundencia, ¿cómo trabajar cuestiones tecnológicas cuando no se cuenta con condiciones incluso de luz eléctrica? Asunto que, si bien podría, de entrada, anular cualquier opción de alfabetización o de empoderamiento, lo que esconde es la profunda necesidad de establecer una ruta clara frente a las relaciones con la tecnología y que, para los propósitos de este planteamiento, se anida con el tránsito por comprender-experimentar-crear como serie conceptual y metodológica para abordar las relaciones entre cuerpo-texto-tecnología.

“La cuestión es que no solo se está hablando de una serie conceptual y metodológica de comprender –experimentar– crear, sino que también hay una integración entre dimensiones ética, estética y política de la práctica educativa.

Así pues, el primer elemento de este planteamiento consiste en el comprender, entendido como una actividad de pensamiento que implica entrar en diálogo con los sistemas de significación de las tecnologías, pero yendo un tanto más profundo, a los agenciamientos que se mueven detrás de las mismas. Esto pues si bien la biotecnología o los elementos que hacen posible aumentar la potencia del cuerpo resultan deslumbrantes y apasionantes, para poder entrar en la construcción de un pensamiento crítico se hace necesario el paso por la deconstrucción precisa de las im-

plicaciones sociales, culturales e incluso políticas que se encuentran detrás del conocimiento y el manejo de información y producción de saber que se encuentran en el plano biotecnológico y de la Inteligencia Artificial. De este modo, el primer aspecto a concentrar la atención, como se ha planteado, se distancia del aparato per se para entrar en el análisis de los fenómenos de construcción de sentido o, parafraseando a Ong (2010) en la pregunta por la conciencia que permite que la tecnología se desarrolle y los procesos de pensamiento que se ligan a las tecnologías de la vida. Es así como se empieza a entender que la modificación detrás del sistema tecnológico es mucho más profunda de lo que se puede intuir en la superficie y que se refiere a una manera algorítmica de entender la realidad, en la que la linealidad ha dado paso al sistema de lexías, vínculos y transformaciones propios de la dinámica de las últimas décadas.

Este ejercicio de comprensión, en consecuencia, exige de conocimiento de los fenómenos biotecnológicos en un orden técnico, esto es, entender como procede la modificación genética y cómo se realiza la escritura de algoritmos que imitan el ADN o que programan sistemas en clave de Deep Learning, pero, con mayor importancia, de las implicaciones, necesidades y procesos que subyacen a las modificaciones. ¿Por qué los ritmos de vida de hoy llevan a que el cuerpo deba actualizarse y entrenarse?, ¿qué búsquedas socioculturales impulsan las experimentaciones con el código genético? y, sobre todo, ¿qué alteraciones en los ritmos de vida en clave global emergen en los tiempos de las máquinas inteligentes? serían preguntas para invitar a la reflexión, pues, como en su momento lo advirtió Sibilía (2006), el problema de lo post-orgánico o del control de la tecnociencia sobre la vida más que un problema de técnica implica incluso un dilema fáustico.

Este plano reflexivo en la escuela no es una tarea imposible e incluso no requiere de mayores equipamientos o de un kit de ediciones genéticas, sino que, como lo ha enseñado largamente la ciencia ficción, implica esforzar la imaginación y, con el acceso a los descubrimientos más recientes, empezar a imaginar las implicaciones de estos en la cotidianidad, pues el desarrollo biotecnológico no solamente está pensándose para los cuerpos, sino que sus mayores avances y aplicaciones se encuentran en la modificación de semillas, el manejo de cultivos y en general en más aspectos de la existencia de los que se podrían imaginar. Por ello, el acto imaginativo se une al comprensivo en ese ejercicio de mundos posibles para la interpretación de las condiciones emergentes de la tecnología del presente.

Por ello a la comprensión le sigue la experimentación, que no es otra cosa que llevar a la experiencia concreta las ideas imaginadas en el acto reflexivo. Es así como se puede encontrar un marco de acción para comenzar a experimentar con esos universos que emergen del cambio tecnológico que implica el uso de biotecnología, al tomar referentes sumamente interesantes trabajos como los de Gómez-Peña (2005) en apuestas como la de

Ethno-Techno, en la que se imaginan hibridaciones de cuerpos con la tecnología y la noción de frontera y otras creaciones propias del quehacer del bioarte y que operan como lo ha señalado Kac (2007) en la resignificación de los signos de la vida, reinventándola.

Se trata, en consecuencia, de construir ficcionalmente las condiciones de existencia que se modifican con la tecnología y que quizá tras el encandilamiento que producen las pantallas o el asombro que deja ver de cerca a un cyborg, lo que ofrecen es que siguen siendo, como en su tiempo McLuhan (1999) lo señaló en relación con los medios, extensiones del ser, ya no solo en claves humanas sino también en diálogos con la naturaleza para explorar la potencia de los cuerpos, pues la inspiración de una antena como la que se ha señalado que posee Neil Harbisson son las formas de ver de otras criaturas de la naturaleza.

Así, en la experimentación en el aula, como lo hace Gómez-Peña (2005), es posible pensar en un cyborg cuyos aditamentos se construyen con papel y cartulina o, si se cuenta con los recursos, en experimentaciones robóticas o biónicas. Lo importante, más que la herramienta, vuelve a ser el poder imaginar cómo cambia la vida y las preocupaciones de la existencia con la presencia de estas modificaciones. ¿Qué pasaría si se puede ver en la noche, como lo han llevado a cabo biohackers como Gabriel Licina o controlar la impresora con chips subcutáneos como ya se hace en algunos lugares del mundo?, serían las preguntas punto de partida para materializar posibilidades experimentales en la escuela. Esto para que la comprensión no sea únicamente teórica, sino que también se convierta en una práctica que, aunque parece distante, quizá en poco tiempo sea tan cotidiana como el uso de Whatsapp. Se trata de exponerse con los estudiantes a pensar en los descubrimientos y a vivirlos en el cotidiano, en el día a día.

Ahora bien, la cuestión no puede detenerse en el mero experimentar, sino que, en concordancia con una formulación pedagógica y didáctica que tiene como eje de fundamentación principal la creatividad, lo importante es proceder a crear. Y no se está hablando en este caso únicamente de la modelación robótica o de la escritura de un algoritmo, sino también de imaginar nuevos recursos y herramientas en una clave inter y transdisciplinaria. En otras palabras, llevar al proceso creativo a integrar disciplinas y, desde un plano de convergencia crítica, a pensar en el hacer y el ser como alternativas fundamentales ante las implicaciones de los contextos biotecnológicos.

A manera de ejemplificación de este planteamiento y siguiendo la idea de creatividad de investigadores como Robinson (2015) (que entre otras cosas recupera la necesidad de educar el cuerpo), Gelb (2000) y Gardner (2010), entre otros, en este momento, la idea es reformular y plantear alternativas críticas frente al contexto emergente. Así las cosas, la pregunta ya no es que pasaría si..., sino: ¿qué podría hacer ante x situación? Se trata de un juego de simulación en el que, para resolverlo se requiere de múltiples saberes, pues, como los desarrollos biotecnológicos nos lo han mostrado, sus implicaciones ya no solo están en el plano de las ciencias puras, sino también en el ámbito de lo social. Por ello, el juego implica pensar tanto en las soluciones tecnológicas (en clara alusión a la noción de 'Do It Yourself') como en cuestiones éticas, sociales y culturales. ¿Y si con visión nocturna aumentan las desigualdades, qué harías?, podría ser una pregunta interesante para este ejercicio crítico-creativo de acercamiento a la tecnología de la vida.

Como se puede ver en este encuadre, la cuestión es que no solo se está hablando de una serie conceptual y metodológica de comprender –experimentar– crear, sino que también hay una integración entre dimensiones ética, estética y política de la práctica educativa. Hay una pregunta relevante, por ello, de qué somos y de qué hacemos, una apuesta clara por la invención y la creación y, finalmente, un marco político que no puede descuidarse. Esto se entiende pues, como es bien sabido, hacer ciencia es también hacer política y si se logra abrir las aulas al pensamiento científico en esta clave tecnológica, a su vez se crean condiciones para el ejercicio del manejo de ese poder que subyace en la información implicada en el desarrollo de la IA y la biotecnología.

4. Resultados: imaginar la tecnología desde la vida

Al llevar esta apuesta al plano educativo, lo que se encuentra en el escenario de la cotidianidad escolar es sumamente revelador, puesto que, si bien no son temas ajenos incluso a los consumos culturales de niños, niñas y jóvenes en sus relaciones con la ciencia ficción, si se convierten en elementos que pareciera no tendrían cabida en la realidad educativa. Por ello, en ese proceso de acercamiento, lo más importante es poder estar en

condiciones de modificar los currículos y empezar a generar diálogos con las asignaturas y sus componentes, pues todos ellos tienen que ver con el desarrollo biotecnológico y de la IA, algo sencillo de constatar cuando se entiende que, por ejemplo, el funcionamiento de cualquier lengua es la fuente para la construcción del sistema binario y, los procesos de significación y sentido son la inspiración de las ontologías informáticas en las que se basa la web 4.0. Ni que decir de la robótica y el Deep Learning y la manera en que son lecturas del sujeto convertidas en reescritura en los avances científicos.

Así pues, en el plano de los resultados lo primero que acontece es que se genera una modificación de la cultura escolar a partir de una nueva cultura mediática y tecnológica en la que intervienen no solo los códigos de información de los medios, sino también los que soportan la vida y por ello ya no sería posible pensar en los conceptos de las disciplinas en clave aislada sino, como ocurre en los laboratorios más avanzados o en los garajes de algunos biohackers, lo que emergen son relaciones complejas entre nociones, saberes e informaciones. La tarea es entonces, parafraseando a Martín-Barbero (2005) moverse en los nuevos mapas nocturnos que plantearía un currículo distinto capaz de ponerse en diálogo con las relaciones que emergen entre las corporalidades, las textualidades y las tecnologías.

En un segundo lugar aparece el resultado que corresponde a un entendimiento distinto de las relaciones con las tecnologías. Desde este plano se convierten en parte de la vida y su comprensión no puede ser ni exclusivamente técnica ni únicamente disciplinar, pues las problematizaciones son mucho más complejas y empiezan a darse en terrenos moleculares y en espacios nuevos que exigen nuevas comprensiones y prácticas, una especie de bioprágmatología que entienda que la relación entre cuerpo, texto y tecnología integra formas de agenciamiento antes que algoritmos, hardware y software y que su comprensión crítica solo es posible cuando se lleva la cotidianidad con la experimentación y la creación, con la exploración creativa que imagina la tecnología desde la vida, que se pregunta por sus cambios y transformaciones y que no espera a que lleguen los equipamientos para pensar en su empoderamiento, puesto que empoderarse no es hacer un mero uso de algo, sino saber qué hacer con ello, en otras palabras, disponer de una pragmática que pueda reconfigurar sentido y promover la crítica como herramienta central del pensamiento.

En ello, la estética, entendida como desarrollo creativo que explora ese artista que se anida en los sujetos bajo la batuta del asombro y la capacidad de pensar en lo posible, se convierte en elemento decisivo, pues, con la máquina de la imaginación puede fabricar una lectura hacia el futuro y crear las condiciones para interrogarlo como ya lo hicieran en otros tiempos Orwell o Huxley y que hoy es la tarea urgente para pensar la tecnología más allá de las herramientas, en las existencias cotidianas, en la vida, en los cuerpos cuya potencia cambia con la presencia de algoritmos, de trabajos genéticos y de todas las acciones que abarcan una relación consistente entre cuerpo – texto y tecnología.

Con ello se configura entonces el tercer resultado de este planteamiento, el redescubrir quizá, que como lo exploró en algún momento Vygotsky (2006), la imaginación es entonces el principal elemento, herramienta y motor para construir el proceso de pensamiento crítico frente al desarrollo tecnológico avanzado. La cuestión es entonces recuperar la potencia de la curiosidad y la actitud científica como herramientas para interactuar con las nuevas tecnologías de la vida, creándose condiciones de acceso desde procesos de simulación (no necesariamente tecnológica) y de experimentación sobre la vida cotidiana y sus posibilidades. Así, el empoderamiento resultante no solamente se teje en las comprensiones, sino ante todo en la dimensión crítico-creativa de lo que serían nuevas condiciones para las competencias mediáticas y las alfabetizaciones digitales adaptadas a los retos de la IA y la biotecnología, y que pasan ahora por el involucrar la pregunta sobre la vida, la corporalidad y la subjetividad.

5. Conclusión: Necesidad de alfabetización crítica con máquinas inteligentes y biotecnología

El escenario contemporáneo y futuro exige necesariamente de la construcción de elementos críticos, en los que, incluso sin el acceso directo a las tecnologías de punta que operan sobre la vida, se puedan crear condiciones de empoderamiento de los sujetos acerca de las maneras de pensar, vivir y ser que emergen con el de-

sarrollo biotecnológico y de la IA. Se trata, en el fondo, de la consolidación de condiciones para la formación de ciudadanías a partir de una Alfabetización Digital en las que las acciones centrales de análisis, reflexión e investigación pasan a conectarse directamente con eso que somos al modificarnos con las tecnologías.

En el plano educativo, en consecuencia, aparece como necesidad urgente empezar a construir condiciones para que los niños, niñas y jóvenes puedan comenzar a interactuar con mundos no solamente más conectados, sino en los que las lógicas de la cotidianidad son esencialmente distintas. Esto implica crear condiciones para que conozcan las formas en las que se puede modificar la vida con la tecnología y las responsabilidades, implicaciones y oportunidades que ello ofrece y que, a día de hoy, construyen una tarea inaplazable junto con dejar de lado el asombro deslumbrante de las pantallas para entrar al plano del cuestionamiento, de la duda sobre las mutaciones en los tiempos, los espacios y las relaciones con el crecimiento de la IA y la generación de nuevas maneras de vivir. La escuela, en consecuencia, no puede dar la espalda a estos temas o limitarlos al dominio de algunas asignaturas, sino crear condiciones para nuevas alfabetizaciones que pasen por la conciencia de qué somos cuerpo, que esa corporalidad es texto (en tanto que modificable) y que hoy la herramienta principal para su escritura, es la tecnología. Por ello también la comunicación, entendida en un plano mediacional, resulta fundamental pues implica asumir el texto como interacción simbólica así se trate del complejo y contradictorio código genético o del algoritmo que sostiene el bot conversacional.

La propuesta final de esta ponencia, de establecer relaciones complejas entre cuerpo, texto y tecnología bajo la batuta de una perspectiva ético – estético – política como elementos para el desarrollo de la reflexión y sobre todo de la creación en la escuela, busca entonces generar las condiciones para que, desde una didáctica orientada a las problematizaciones y a la potencia de la imaginación y la crítica, se haga factible llevar a que, en el plano de la escuela, se empiecen a dar condiciones para que los avances científicos y tecnológicos no se piensen luego de que ocurran, sino que sean protagonistas en el quehacer cotidiano del aula así como lo son en la existencia de los sujetos, de manera que del uso y apropiación de las tecnologías de la vida, se pueda pasar al empoderamiento no solo sobre las técnicas, sino, en esencia, sobre eso que somos cuando nos hacemos código, texto, algoritmo y que está en la base tanto del actual sistema del Big Data como en las aplicaciones más avanzadas del CRISPR.

En conclusión, en el paso del acceso al empoderamiento en el caso de la biotecnología y el desarrollo de la IA, no solo se requiere que la escuela se sintonice con las implicaciones técnicas de los cambios en la subjetividad, la sociedad y la cultura que implican y se familiarice con la complejidad de sus lenguajes y herramientas, sino que también es necesario en las aulas comenzar a plantearse preguntas y posibilidades de pensar las relaciones entre ética, estética y política como una dimensión nueva de la competencia mediática y las alfabetizaciones digitales, en la que, a partir de las posibilidades del análisis, la creatividad y la reflexión frente a contextos en los que el código genético y la vida misma no son un límite sino puntos de partida para modificar la existencia, se pueda llevar a cabo, en la práctica cotidiana, la realización de alternativas educativas sintonizadas con los cambios más profundos y los retos más grandes que presentan tiempos como los actuales.

Notas

¹ Se refiere a una técnica de edición genética precisa.

² Práctica de la biología que se realiza fuera de los laboratorios, como es el caso del biohacking, el cual se refiere al hackeo del cuerpo mediante su intervención con el uso de tecnologías, por lo general en ambientes externos al laboratorio clásico.

Referencias

- Aguilar, T. (2008). *Ontología cyborg*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2016). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Broncano, F. (2009). *La melancolía del cyborg*. Barcelona: Herder.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2014). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gelb, M. (2000). *Inteligencia genial*. Bogotá: Norma.

- Gómez-Peña, G. (2005). *Ethno-tecno. Writings on performance, activism, and pedagogy*. New York: Routledge.
- Harari, Y.N. (2015). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Barcelona: Debate.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Kac, E. (2007). *Signs of life*. Massachusetts: MIT Press.
- Kristeva, J. (1980). *Poderes de la perversión*. Buenos Aires: Catálogos.
- McLuhan, M. (1999). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2005). *Oficio de cartógrafo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mukherjee, S. (2017). *El gen: Una historia personal*. Barcelona: Debate.
- Ong, W. (2010). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rifkin, J. (2009). *El siglo de la biotecnología*. Barcelona: Paidós.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Madrid: Grijalbo.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: UNIPE.
- Sibilia, P. (2006). *El hombre post-orgánico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.





Enseñanza-aprendizaje

Incidencia de las redes sociales en el proceso de escritura de los estudiantes universitarios

Influence of social media on the writing process of university students

Dr. Héctor González-Samé y Jhison-E. Romero-Romero

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
hgonzalez@ups.edu.ec; jromeror@ups.edu.ec

Resumen

La escritura en redes sociales es polémica e inminente en la relación que existe con el proceso de deformación de la escritura. El propósito de esta investigación es determinar el grado de incidencia que tiene el uso de las redes sociales en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios entre 17 y 24 años, en las Universidades de Cuenca (Ecuador), comparando dichos resultados con tendencias latinoamericanas y mundiales. La metodología es mixta (cuantitativa y cualitativa): utiliza encuestas en línea y entrevistas verificando elementos formales de la lengua escrita y alteraciones producidas por tendencias. También considera aspectos no formales y los supuestos mancomunados al uso de las nuevas tecnologías. El análisis de los resultados es apoyado en métodos estadísticos con soporte de herramientas informáticas. Finalmente se presenta la confrontación de miradas en torno a las redes sociales, conduciendo la investigación a ciertas propuestas didácticas del uso redes como Facebook, Instagram y WhatsApp.

Abstract

Writing on social media is controversial, its relationship to the deformation of writing is imminent. The main objective of this study is to determine the degree of impact that the use of social networks has in the writing processes of university students between the ages of 17 and 24 at Universities located in Cuenca (Ecuador), enabling a comparison of these results with Latin American and global trends. Through a mixed (quantitative and qualitative) methodology involving online surveys and interviews, we verify formal elements of written language and alterations produced by trends, also considering non-formal aspects and common conceptions associated with the use of new technologies. The results analysis is supported by statistical methods, with the support of digital tools. Finally, the comparison of perspectives around social networks are presented, resulting in certain didactic proposals for the use of networks such as Facebook, Instagram and WhatsApp.

Palabras clave / Keywords

Redes sociales, escritura, ortografía, profesores, estudiantes.
Social media, writing, spelling, teachers, students.

1. Justificación

El tema de la escritura en las redes sociales se convierte en algo polémico, los lingüistas aseguran que no existe “lenguaje incorrecto” siempre y cuando se use en el contexto correcto, respetando su registro y el uso en la región donde se esté utilizando, sin embargo, el día de hoy se hace mención de la relación que tienen las redes sociales en la distorsión del lenguaje y cuál es la importancia que tienen en la adquisición de este. El uso de las redes sociales y el mayormente utilizado chat para comunicarnos, ha incitado que la mayoría de los jóvenes y niños vayan perdiendo el interés en la correcta escritura y por ende en las faltas de ortografía; lo que deriva en que se escriba de cualquier manera cuando se comunican en redes sociales. Con la aceleración del crecimiento de las tecnologías, los dispositivos móviles han adquirido un papel fundamental en los procesos de comunicación, debido a características como la facilidad de acceso, la comodidad o la rapidez de uso. Hoy en día, la edad en el inicio del uso del teléfono móvil con extensión a Internet sigue bajando continuamente, lo que sumado al desinterés por la gramática y al conocimiento de las reglas ortográficas por parte de los jóvenes, genera aprendizajes erróneos en el uso de la escritura y, en muchas ocasiones, provoca la sustitución de palabras, oraciones y emociones por signos, símbolos y los ya enraizados emoticonos.

1.1. Internet y la educación

A partir del año 2010, se observan dos ocurrencias que se desarrollan de forma paralela en la era digital. Por un lado, está la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación y consigo la proliferación tanto de dispositivos para la comunicación a través de internet como de aplicaciones móviles con infinidad de recursos que se usan cada vez más en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, por otra parte, se pone de manifiesto que los estudiantes que alcanzan los niveles de Educación Superior presentan varios indelebles problemas en su desarrollo de escritura (Torres-Botero, 2014).

De este modo, se pone en evidencia que existe un desfase entre ambos hechos, pues el avance tecnológico no debería repercutir negativamente en las prácticas de escritura. Surgen, por tanto, interrogantes como: ¿es mucha la incidencia de la tecnología en los hábitos de los jóvenes?; ¿se deberían potenciar procesos de escritura por medio de la tecnología?; ¿la automatización de los editores de texto influye dramáticamente en la mala escritura? El proceso de escritura es consecuencia de un producto social, por lo tanto, es necesario mencionar que el aprendizaje de la escritura de un idioma está nutrido por el ambiente en el cual se aprende (Chaves-Salas, 2001).

Internet se ha consolidado como herramienta social, atravesando por diversas etapas desde su creación, que abarcan desde los procesos de expansión y globalización hasta el afianzamiento como instrumento transformador de la forma de comunicarnos. Del mismo modo, se ha reafirmado como el instrumento que permite interactuar y dirigir la información (Castells, 2001). En esta misma línea, Internet se ha convertido en un recurso pedagógico grandioso, sin embargo, su uso está mediado por las correctas prácticas para producir el aprendizaje y la forma en que se puede contribuir en este proceso (Adell, 2004).

1.2. Las redes sociales

A inicios de este siglo, la mayor parte de usuarios de computadoras era indócil a las mismas y las divisaba como máquinas ajenas a la actividad educativa. El porcentaje de usuarios de Internet era muy minoritario, aunque ya existían usuarios con su propia página web o que hacían uso de los e-mails. Sin embargo, la comunicación e intercambio de archivos era esporádica (Area, 2008).

En este proceso de avance tecnológico fueron apareciendo, consecutivamente, la tecnología digital, Internet y la Web 2.0, herramientas que en su tiempo han ido revolucionando sociedades. Este hecho ha repercutido de forma determinante en la llamada Sociedad de la Información, transformando la manera en la que se configuran las redes sociales, especialmente aquellas que operan en el ciberespacio (Gandasegui, 2011).

Una red social puede ser definida como: “un conjunto de puntos –actores sociales– vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades. Las redes sociales gozan de una estructura y una morfología propias, cuyas cualidades, como la posibilidad de cuantificar las relaciones y su consiguiente tratamiento

matemático, evidencian importantes aplicaciones para el análisis e interpretación de las conductas sociales” (Requena-Santos, 1989: 148).

Las redes sociales, a través de Internet, son mantenidas y vinculadas, por esto se denominan, servicios de red social que apuntan a localizar personas para relacionarlas en línea. Están conformadas por usuarios que tienen algún tipo de afinidad o relación, esencialmente de amistad, salvaguardan intereses y acciones en común, o bien, están interesados en investigar intereses y actividades de otros individuos (Cisneros-Adame & Treviño-Montemayor, 2015).

Las redes sociales son el modelo de la sociedad de la información, pero con su crecimiento desmesurado han aparecido ciertas incongruencias, contradicciones y mitos, siendo real el hecho de que están creciendo aceleradamente de forma análoga al desarrollo de servicios y herramientas de la Web 2.0. De forma general, se identifican tres grandes tipos de redes (Area, 2008):

- Redes de propósito general o de masas o mega comunidades (Facebook, Twitter, MySpace).
- Redes abiertas para intercambiar archivos sean en formato video, presentación, imágenes (YouTube, SlideShare, Flirck, Snips).
- Redes temáticas o micro comunidades con un interés específico (Ning, Google Groups, Elgg, GROU.PS, Linkedin).

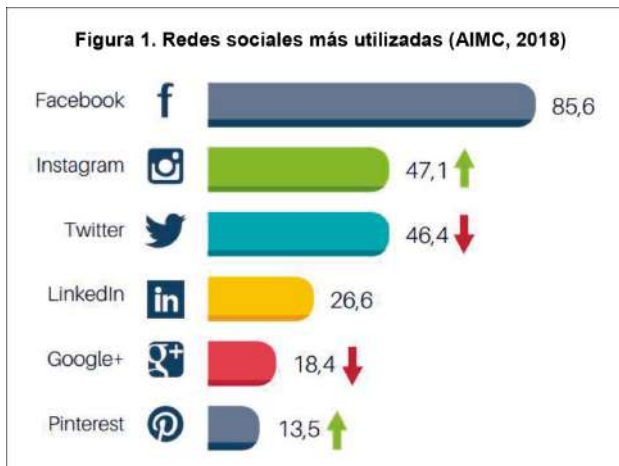
Las redes sociales son en la actualidad una de las primordiales fuentes de pasatiempo entre los jóvenes, y son una de las mayores fuentes económicas y de poder en la sociedad. El uso de las redes va en dependencia de las necesidades de los usuarios, los intereses y gustos que tengan los navegadores. Hoy en día cuando se habla de red social se asocia automáticamente con Facebook, Twitter, Pinterest, Instagram, entre otras redes sociales existentes en Internet, sin embargo, redes como Myspace, Hi5, han sido rezagadas en el tiempo por su falta de capacidad en adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad (Torres-Botero, 2014).

La asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2018) presentó los resultados de la 20ª Encuesta a Usuarios de Internet, Navegantes en la Red del 2017, donde menciona que el acceso a las redes sociales es elevado en función de los niveles registrados en los últimos años, por otra parte, dado su uso mayoritario (el 80,3% las usa a diario), el rango para continuar creciendo es bajo. Facebook mantiene su supremacía al ser empleada por el 85,6% de quienes han usado redes sociales en los últimos 30 días, gracias a la absorción del MSN de Hotmail; Instagram continúa al alza, mientras que hay redes como Google + y Twitter que están en descenso.

Sin importar cuál sea la red social utilizada, la mayoría de las redes coinciden en aspectos como: crear perfiles, simplicidad de agrupar usuarios, facilitando la creación de redes y subredes considerando intereses y/o aspectos comunes, posibilidad para incluir contenidos multimedia y sencillez para compartirlos, administración a través de sistemas inteligentes, posibilidad de búsqueda, aumento de opciones para comunicarse esencialmente de manera escrita e interactuar con audios

y gifs animados (Cisneros-Adame & Treviño-Montemayor, 2015).

La forma más utilizada para comunicarse en las redes sociales es el servicio de escritura, ya sea en chat, comentario o posteando. Al considerar la edad de los usuarios se puede deducir que son nuestros estudiantes quienes se comunican y están escribiendo mucho y desde diferentes medios, ya sea como forma expresión y locución. Sin embargo, aunque las redes sociales han creado un espacio para la intercomunicación, venciendo barreras de espacio y tiempo, también han instado a los usuarios a adoptar modificaciones en su forma de escribir, ya sea para bien o para mal, influyendo en el correcto uso del lenguaje.



1.3. La comunicación en la era de Internet

La comunicación asistida por medio de la tecnología ha cambiado, tal es así, que, con el desarrollo de los Smartphone, se ha facilitado el acceso a Internet, favoreciendo el desarrollo de la mensajería síncrona, tanto así que aplicaciones como WhatsApp se han convertido en la principal vía para relacionarse, con la ventaja de aportar una comunicación más personal y controlada (Molina-Gómez, & al. 2015).

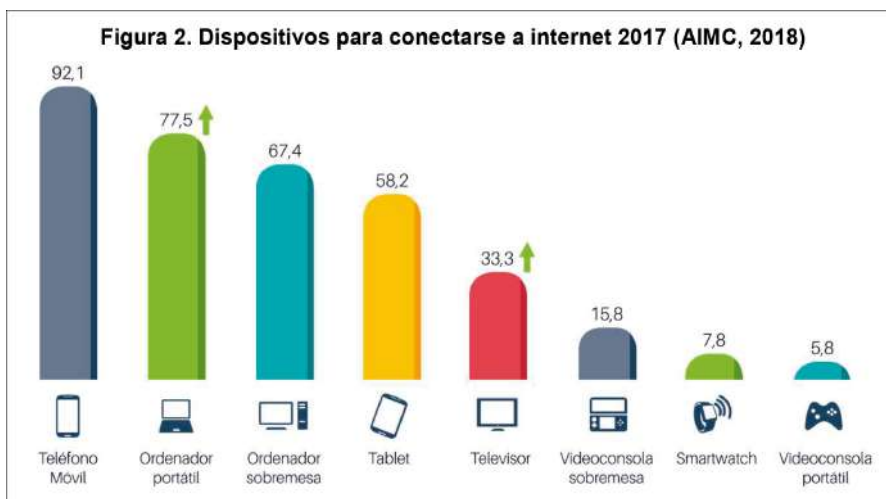
Internet se ha convertido aceleradamente en el centro articulador de los distintos medios y la multimedia, siendo hoy en día un sistema conector interactivo del conjunto del sistema multimedia. Internet está revolucionando la comunicación por su capacidad de cortocircuitar los grandes medios de comunicación (Castells, 2011). Al ser una comunicación horizontal, de ciudadano a ciudadano, se puede crear un sistema de comunicación propio en Internet, puedo hablar y mencionar lo que quiera, puedo transmitirlo y comunicarlo, siendo la primera vez que hay capacidad de comunicación para masas que no es mediatizada.

Por otra parte, hay que considerar el cambio acelerado que ha tenido la forma de comunicarnos desde la aparición de los teléfonos móviles, dispositivos que se han introducido en nuestras vidas, a tal punto que se han convertido en una

extensión de nuestro cuerpo. Todo inició con mensajes SMS hasta convertirse en verdaderas oficinas móviles, instrumentos de diversión, entretenimiento y de comunicación que nos permiten un sinnúmero de funciones (Arantón-Areosa, 2012). Este crecimiento desmesurado ha sido potenciado por la misma evolución de los teléfonos móviles a teléfonos inteligentes (smartphones), así como la aparición de las tabletas portátiles que son una combinación entre un ordenador y un teléfono inteligente, pero en un tamaño relativamente pequeño, mejorando las opciones de movilidad; abriendo un nuevo mundo de posibilidades no solo a nivel de usuario sino también a nivel profesional y de negocio (Rubio-Romero & Lamo de-Espinosa, 2015).

La asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2018) nos muestra que el teléfono móvil es el dispositivo más utilizado para conectarse a internet, con un 92.1% de los encuestados, y siendo este año con más frecuencia y durante más tiempo y para más usos que en 2016. La misma investigación señala que la mensajería instantánea es el servicio más utilizado en el móvil y liderando este resultado está WhatsApp, que ya es utilizado por el 89,4% de los usuarios.

Entonces, entre las formas de comunicación más utilizadas hoy en día están las redes sociales y WhatsApp, esto considerando a los nativos digitales, pero también cabe mencionar, que hay varias generaciones que se han visto en la necesidad de migrar hacia la era digital. La razón principal es el proceso social síncrono para relacionarse con los amigos, familiares, comunidades varias, bien sea desde su portátil, tablet o smartphone. Sin duda, WhatsApp es la herramienta de comunicación instantánea más preciada y utilizada en la actualidad. Su capacidad, facilidad de uso, gratuidad, universalidad, movilidad e innovación son algunas de las claves para el éxito, situándola en primer lugar en el escenario de las nuevas formas de comunicación actuales (Arantón-Areosa, 2012; Rubio-Romero & Lamo-de-Espinosa, 2015).



1.4. La escritura, redes sociales, comunicación y tecnología

Es una realidad que las TIC'S han inundado la vida de los jóvenes, por lo que los regímenes educativos no pueden ser ajenos a la realidad de que los estudiantes manejan de manera diferente y confusa la comunicación escrita. Los programas y docentes deben considerar esta característica como una ventaja y, una vez identificada, reconocer en los estudiantes habilidades que pueden ser repotenciadas con el uso de las redes sociales y las destrezas en comunicación que estas han implicado.

Con el desmesurado incremento de las redes sociales, estos procesos evolutivos son más evidentes, por lo que la Real Academia de la Lengua Española (RAE), entre otras organizaciones del lenguaje, han incorporado y adecuado términos. Tal es el caso de palabras como chatear, tuitear, tuit, webcam, post, entre otras que son o están en proceso de ser parte del diccionario oficial de la RAE (El Clarín, 2012). Sin embargo, hay casos similares en redes sociales donde se aprecia el uso incorrecto de letras como v, s, b, c, z, minúsculas, mayúsculas, exclusión de vocales, omisión de signos de interrogación, tildes, encontrándose en muchos casos que se escribe como se habla o se habla como se escribe (Vaqueiro-Romero, 2012).

Históricamente, los editores de texto iniciaron con restricciones con respecto al uso de las tildes, la ñe, los nombres propios. Esto hizo que recibir un texto sin la ortografía pertinente no fuese considerado un error, pues era parte de las restricciones de la tecnología. Sin embargo, siempre se han desarrollado esfuerzos para que la ortografía, la gramática, la fonética, semántica y sintáctica estén presentes en los editores de texto más reconocidos a nivel mundial. No obstante, muchos especialistas consideran que la automatización, o bien, la autocorrección son herramientas que contrarrestan las habilidades de escritura si no se usan de manera adecuada y guiada (Torres-Botero, 2014).

En este mismo contexto, aparece la necesidad de abreviar palabras, bien sea por ahorro de tiempo o espacio para postear, debido a restricciones en la longitud de caracteres, como en Twitter: “tqm” (te quiero mucho), “xq” (porque), “fds” (fin de semana), lol “Muy divertido”; “RT” (re tuitear), “xoxo” (besos y abrazos), etc. Así mismo, tropezamos con los emoticonos, los cuales tratan de hacer el mensaje más expresivo: :) (cara feliz), :/ (cara dudosa), x_x (cara aturdida), ;) (Guiño de ojo), entre otros (Tirira, 2013). Cabe mencionar que estas nuevas formas de expresión no están aprobadas académicamente, sin embargo, son producto de la necesidad de los usuarios de las redes sociales y ya son parte de la cultura digital.

Es importante recordar que la escritura en favor de redes sociales, no es el fin del proceso, convirtiéndose en una fase intermedia, donde publicar aún debe ser comentado, enriquecido colectivamente y retroalimentado, como se ha visto en algunas aplicaciones de servicios de redes sociales y tecnológicas en línea que han sido utilizadas de manera pedagógica, logrando mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los cognoscentes (Pascopella & Richardson, 2009).

2. Objetivos

Determinar el grado de incidencia que tiene el uso de las redes sociales en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios entre 17 y 24 años, en las Universidades de Cuenca –Ecuador–, comparando dichos resultados con tendencias latinoamericanas y mundiales.

3. Metodología y planteamiento

La naturaleza de la investigación conduce al uso de una metodología mixta, incluyendo aspectos cuantitativos y cualitativos. De este modo, se plantea el uso de encuestas en línea a los estudiantes y entrevistas a docentes involucrados en el proceso, consiguiendo la verificación de elementos formales exclusivos de la lengua escrita, así como de las modificaciones producidas en el uso de redes sociales. Se consideran, también, los aspectos no formales y los supuestos asociados al uso de las NTICS (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Luego se muestra el análisis y los resultados establecidos a partir de interpretar los datos recogidos en la investigación, todo esto, apoyado en métodos estadísticos, con soporte de herramientas informáticas, que validan los instrumentos, así como, la tabulación de los datos.

4. Resultados

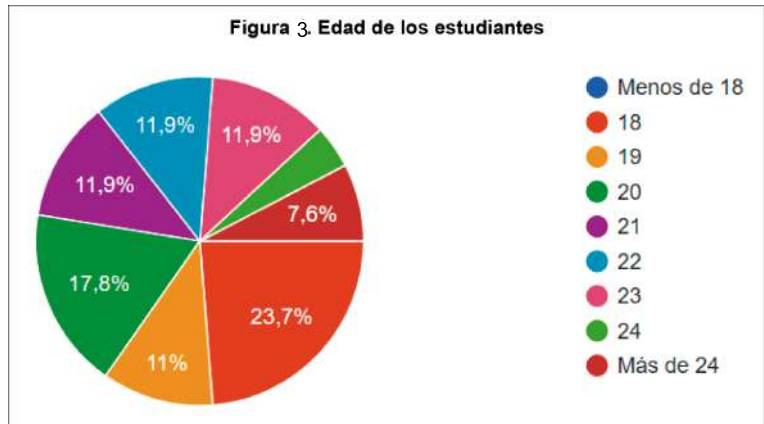
Los resultados sobre la incidencia de las redes sociales de la escritura en el contexto universitario de la ciudad de Cuenca, se describen a continuación en base a los datos tabulados.

Así se evidencia que existen un sinnúmero de posturas frente a la pregunta: ¿afectan negativamente las nuevas tecnologías la escritura del español? Algunos autores y académicos consideran que sí existe un alto grado de incidencia, otros mencionan que son eventos aislados. Sin embargo, es necesario recoger la opinión en el contexto de cada comunidad.

En nuestro caso de estudio, se ha recogido la opinión de 500 estudiantes universitarios entre 18 y 25 años, los cuales están distribuidos entre tres universidades de la ciudad de Cuenca.

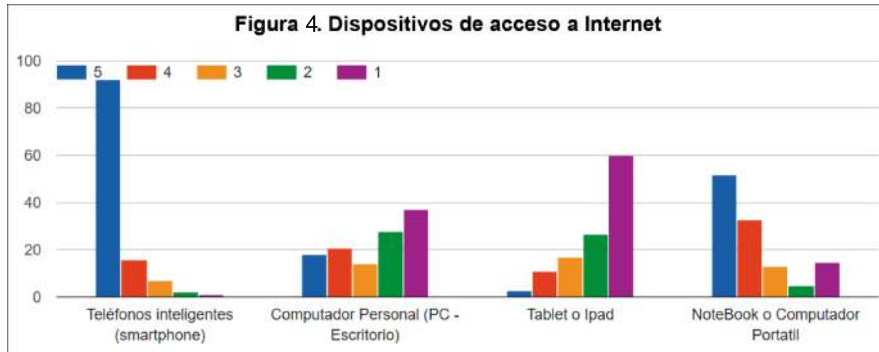
- Universidad Politécnica Salesiana=150.
- Universidad de Cuenca=250.
- Universidad del Azuay=100.

La forma de recopilar la información se desarrolló por medio de un formulario digital que permitía recoger la información de manera anónima en base a un conjunto de preguntas previamente analizadas. De la información podemos rescatar los siguientes aspectos (Figura 3).



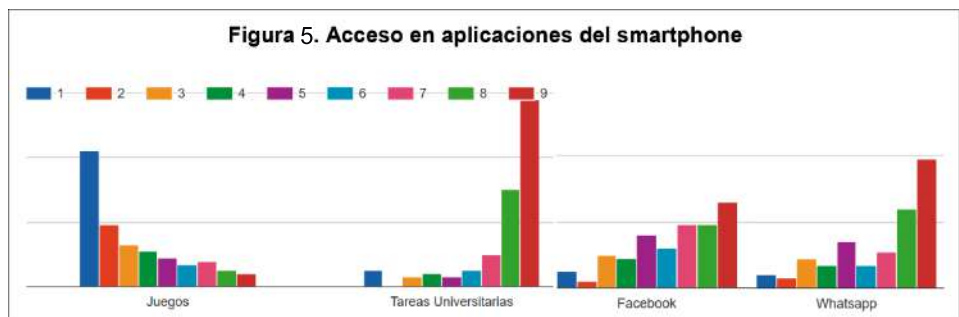
Se evidencia que la edad de los encuestados está en mayor porcentaje en los 18 años, siendo estos estudiantes los que se encuentran en los primeros años de la carrera universitaria.

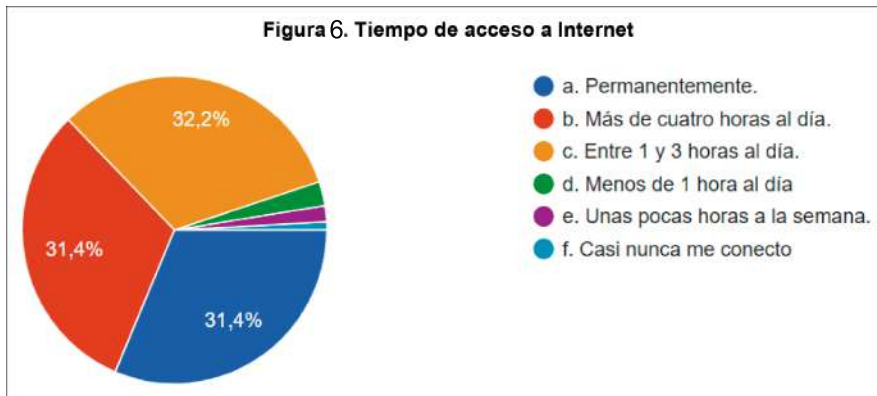
Alineado con la tendencia mundial de la AIMC, el artefacto más utilizado para la conexión a Internet es el Smartphone y el menos utilizado la Tablet (Figura 4).



Un aspecto muy importante de resaltar es que el uso que hacen de los dispositivos cuando acceden a Internet es para tareas universitarias, y un segundo lugar lo ocupan los procesos de uso de WhatsApp, en tercer lugar, se encuentra el acceso a la red social de Facebook y como último recurso está el acceso a juegos de ocio (Figura 5).

Otro aspecto importante de considerar es el tiempo de navegación. Así tenemos que casi el 90





% de los entrevistados navegan más de tres horas al día, siendo un porcentaje del 31,4 % quienes pasan permanentemente conectados (Figura 6).

En este mismo aspecto, se indagó a los estudiantes con respecto al tiempo que destinan al uso de redes sociales y WhatsApp, del total de su tiempo de conexión, y la respuesta fue muy concluyente, ya

que solamente el 11% distribuyen menos del 40% de su tiempo a las redes sociales. Esto significa que cerca del 90 % ocupan su tiempo de acceso a Internet a las redes sociales o WhatsApp (Figura 7).

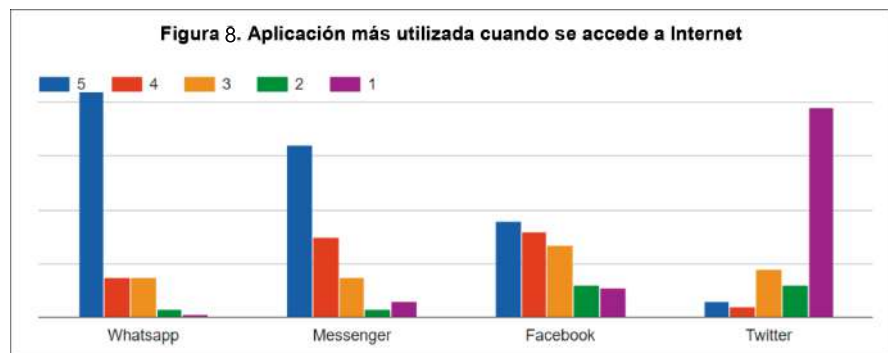
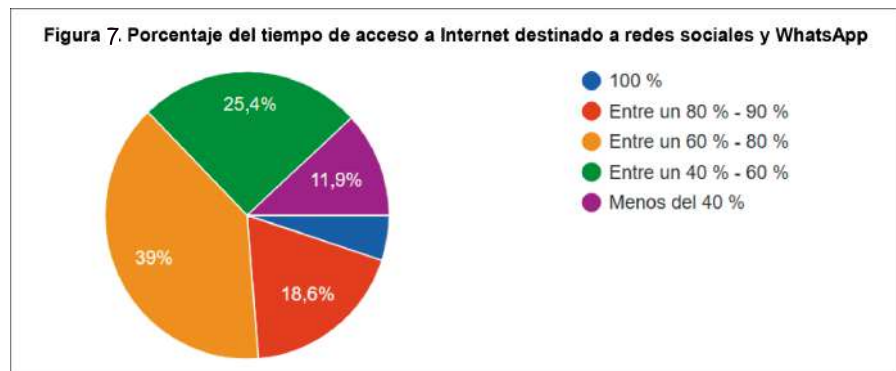
El sistema de mensajería más utilizado por los estudiantes encuestados coincide con la tendencia mundial (Rubio-Romero & Lamo de-Espinosa, 2015); y Twitter tiende a la baja, como lo indica el AIMC, en su informe anual (Figura 8). También

se preguntó con respecto al tiempo que destina a chatear, con amigos y/o familiares, y los resultados nos dicen que el 40% permanece más de 4 horas al día chateando (Figura 9).

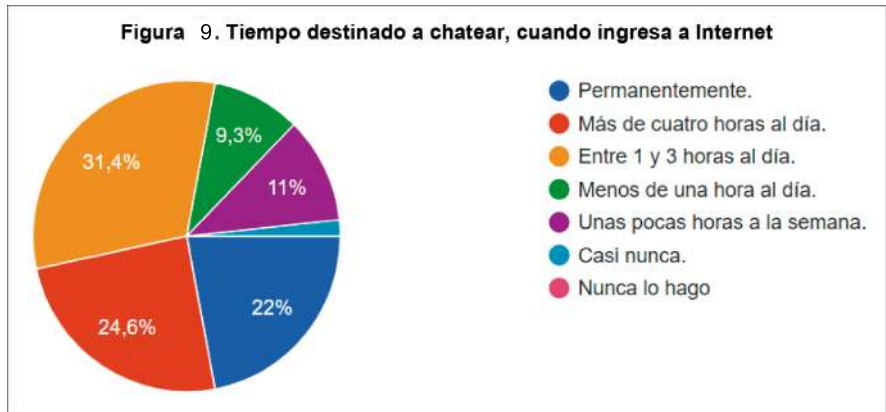
Al identificar que son varias las horas que los estudiantes permanecen chateando, se indagó sobre cuales son los errores de escritura que más cometen, independientemente de que se produzcan de forma voluntaria o involuntaria.

Estos resultados nos mencionan que más del 80 % de los encuestados incurren en errores como ausencia de tildes, ausencia de signos de puntuación, uso de emoticono o uso incorrecto en signos de interrogación. Sin embargo, los otros errores ortográficos también tienen un alto índice, destacando el uso incorrecto de la “b”, “c”, “z”; y el uso erróneo de las mayúsculas por un porcentaje importante de los encuestados.

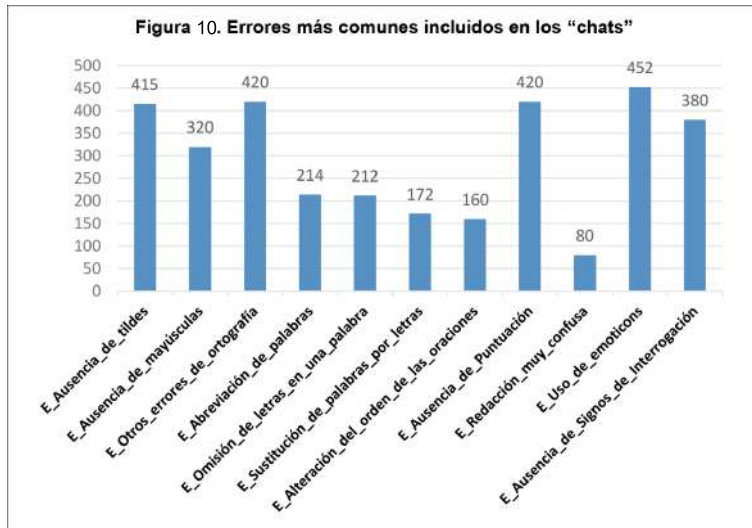
El proceso de chatear, o bien, redactar una carta, o postear algún comentario requiere de conocimiento de las reglas de escritura. Al indagar sobre cuánto saben de escritura, los estudiantes respondieron, en una escala del 1 al 9, que sí conocen sobre signos de puntuación (7), Sinónimos y antónimos (5), Reglas



semánticas (6) y Reglas Ortográficas (8). Sin embargo, cabe mencionar que para los jóvenes la importancia de escribir correctamente cuando se trata de amigos (5) es menos relevante que cuando se chatea con familiares (8). Asimismo, existe un alto porcentaje de los entrevistados que utilizan abreviaturas como xq, lol, x_x, acm, fds, y ws, entre otros.



Una pregunta crucial que arroja la encuesta es que un 84% de ellos utiliza la escritura de las redes sociales y/o chats en la toma de los apuntes de clases, o cuando desarrollan resúmenes de sus asignaturas un 70%.



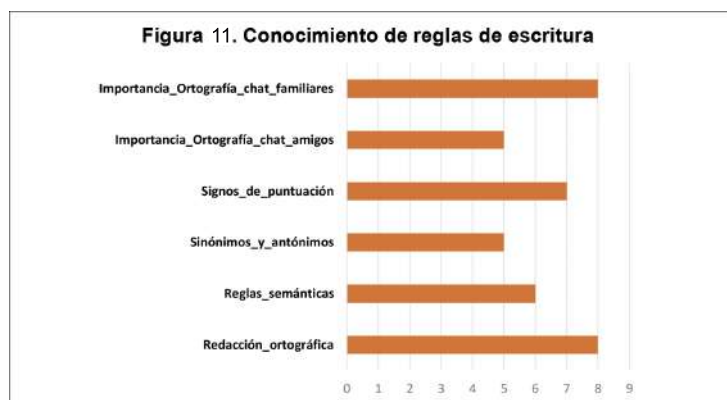
5. Conclusiones

- Estamos inmersos en una revolución social sin semejanzas. Las dos últimas décadas han modificado drásticamente la manera de comunicarnos con los demás, todo gracias a las nuevas tecnologías y por medio de ellas.

- La lengua, es una manifestación social y comunicativa, tiene que ir a la par con las transformaciones y debe ser tema de investigación para los docentes de lengua, literatura, ortografía y gramática de todos los ni-

veles educativos.

- El avance tecnológico debe contribuir con los procesos de mejora continua de la redacción y estilo del buen castellano, por lo que se debe incentivar a que desarrollen herramientas automatizadas preventivas del uso incorrecto del español.
- Las redes sociales nos han brindado la oportunidad de interactuar y expresarnos con la sociedad, acelerando la transmisión de información y motivándonos a ser más veloces y certeros a la hora de mensajear. Sin embargo, es importante autoevaluarlos y concientizarnos de la imagen que proyectamos en cada uno de nuestros mensajes escritos.



- Es importante el uso correcto de lenguaje, como proceso de respeto hacia el receptor, y sobre todo, de ser promotores de buenas normas de escritura.
- Es labor de los docentes aprovechar las redes sociales y el uso de WhatsApp, para mejorar los procesos de escritura, innovando en pedagogías inclusivas y procesos pedagógicos contextualizados.

Referencias

- Adell, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28. <https://bit.ly/2kk9Xg2>
- AIMC (Ed.) (2018). *Navegantes en la Red – Encuesta AIMC a usuarios de Internet. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación*. <https://bit.ly/2INmGYW>
- Arantón-Areosa, L. (2012). Web 2.0 y aplicaciones móviles (App). *Enfermería Dermatológica*, 6(17), 44-47. <https://bit.ly/2ki00cp>
- Area, M. (2008). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y Palabra*, 13(63). <https://bit.ly/2ITW2xm>
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14-15. <https://bit.ly/2INNqZi>
- Chaves-Salas, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita: Un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1). <https://bit.ly/2ILWPRh>
- Cisneros-Adame, M.A., & Treviño-Montemayor, R. (2015). Ventajas y desventajas de la comunicación escrita mediante las redes sociales y la generación de conocimiento en estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. <https://bit.ly/2ISqiJ2>
- El Clarín (2012). *La RAE acepta los términos tuitear y tuit*. <https://bit.ly/2ki0GhO>
- Gandasegui, V.D. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma Social*, 6, 340-366. <https://bit.ly/2ki02B3>
- Molina-Gómez, A., Roque-Roque, L., Garcés-Garcés, B., Rojas-Mesa, Y., Dulzaides-Iglesias, M., & Selín-Ganén, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *MediSur*, 13(4), 481-493. <https://bit.ly/2Q6oWVV>
- Pascopella, A., & Richardson, W. (2009). The new writing pedagogy. *District Administration*, 45(10), 44. <https://bit.ly/2kLb8VZ>
- Requena-Santos, F. (1989). El concepto de red social. *Reis*, 48, 137-152. <https://doi.org/10.2307/40183465>
- Rubio-Romero, J., & Lamo de-Espinosa, M.P. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: Una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono14*, 13(2), 73-94. <https://bit.ly/2kfERGD>
- Tirira, M. (2013). La escritura en las redes sociales. Testimonio, 1(2). <https://bit.ly/2kI1a7C>
- Torres-Botero, M.M. (2014). *Influencia de internet, SMS y redes sociales en la escritura del español* (Tesis de Maestría). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja. <https://bit.ly/2IP4EFP>
- Vaqueiro-Romero, M.M. (2012). Ciberlenguaje juvenil en las redes sociales. In *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es, Salamanca, España (Vol. 5)*. <http://bit.ly/2IRDxju>





Enseñanza-aprendizaje

Investigación activa: Aprender haciendo

Active research: Learning by doing

Dra. Maria José Brites

Universidade Lusófona do Porto (Portugal)
britesmariajose@gmail.com

Resumen

Una de las ventajas de la articulación de la comunicación y la educación es la creación de contextos educativos que conduzcan al cambio y la transformación. Considerando autores como Dewey, Freire, Freinet, Kaplún y Soares, se adopta un marco teórico que articula la comunicación y la educación para el desarrollo en relación con la educación para los medios activos. Este contexto teórico nos permite reflexionar sobre los puntos de confluencia entre el aprendizaje y las prácticas cotidianas, y sobre la relevancia de la proximidad entre los participantes en la investigación general y la investigación en sí misma. Esta reflexión se realiza en el contexto de tres investigaciones: RadioActive Europe, Media in Action y DiCi-Educa.

Abstract

One of the advantages of the articulation of communication and education is the creation of educative contexts that lead to change and transformation. Considering authors such as Dewey, Freire, Freinet, Kaplún and Soares, a theoretical framework that articulates communication and education for development in connection with education for active media is adopted. This theoretical context allows us to think about the points of confluence between learning and everyday practices as well as the relevance of proximity between research participants and research itself. This reflection develops in the context of three research projects: RadioActive Europe, Media in Action and DiCi-Educa.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, educación mediática, investigación participativa, alfabetización crítica, comunicación y desarrollo.

Educommunication, media education, participatory research, critical literacy, communication and development.

1. A nossa vida: aprender, fazendo

Este texto entende a ação comunicativa como uma ação interventiva. Pressupõe a articulação e interceção entre as literacias ativas, a comunicação para a mudança social e as práticas do quotidiano. Considera-se que estas três dimensões são fundamentais para ter em conta, nas palavras de Freire (1967), a articulação entre teoria e prática, entre transmissão e aprendizagem escolástica e as necessidades do quotidiano, da vida do dia a dia. Destaca-se a inspiração nas ideias do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1967), que impeliu à consideração da investigação no âmbito da mudança social, e também do investigador da Escola de Chicado John Dewey (1916; 2007), que pensou a ciência em articulação mais intrínseca com os cidadãos. Além disso, o foco incide sobre autores que trabalharam estas dinâmicas com as questões específicas dos meios de comunicação informativos, como Freinet (1993; 1967). Porque também faz sentido considerar a comunicação para a mudança social, há um olhar sobre os projetos educomunicativos.

Depois de se apontar uma articulação teórica em torno da comunicação para a mudança social e também a educação para os média, sobretudo, com foco na educomunicação, faz-se uma ligação com três projetos de investigação que decorreram nos últimos seis anos em Portugal, e noutros países europeus, RadioActive Europe, Media In Action e DiCi-Educa.

2. Educação para os média e educomunicação

O conceito de educação para os média tem sofrido evoluções ao longo dos anos e tem-se tornado cada vez mais dinâmico. Contempla desde definições mais consentâneas com o aceder, utilizar, analisar e comunicar de várias formas, até outras que incluem em si mesmas especificidades temáticas e comunicativas. Além disso, importa considerar a reflexão e a aptidão para duvidar, de forma crítica, as capacidades participativas e a intrínseca ligação à cidadania, bem como aos média digitais, entre outros aspetos. Este progresso sobre o que se considera ser educação para os média é dialético, correspondendo aos reptos que se vão colocando às práticas, aos projetos, às novas ferramentas, aos contextos e aos desafios que as próprias audiências colocam. Esta especificidade é muito importante, porque permite compreender e corresponder aos reptos que se colocam nas práticas quotidianas. Na verdade, é fundamental que a educação para os média possa ser articulada com outras dimensões cruciais e que se tornam vitais até para pensar a educação para os média de forma contextual. Os média são elementos constituintes das nossas vidas e é fundamental que sejam articulados com as diversas componentes do dia a dia, de contrário, estão em isolamento (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016), pesquisas futuras devem ter em consideração estes fatores.

O campo da educomunicação sustenta-se como pioneiro na América Latina (Oliveira, 2000: 24). Foi criado e citado pela primeira vez por um latino-americano, o filósofo da educação argentino, Mario Kaplún, na década de 1970, e fundamenta-se em torno da ligação intrínseca da expressão da comunicação e educação em contexto cultural. Mario Kaplún (2011) aponta para este espaço alargado entre a comunicação e a educação, neste sentido, as práticas comunicativas estão para além dos média em si mesmos. A comunicação pode ser originada pelos média, mas propaga-se socialmente, em contexto onde a comunicação se divulga e integra com forma de educação, proporcionando uma pedagogia a partir da comunicação e também uma comunicação a partir da pedagogia (Kaplún, 2011). Tem um lastro em especial na América-Latina e apresenta-se com “um referencial teórico que sustenta a inter-relação comunicação e educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (Oliveira, 2000: 12).

Este fôlego educomunicativo tem especial interesse no contexto em que educação para os média é trabalhada, como se verá à frente, em projetos de carácter participativo. A educomunicação é um conceito de base latino-americana, como já apontado. Em todo o caso, investigadores como Manuel Pinto, como se percebe na entrevista concedida a Rehder e Saldanha, tentaram integrar este conceito dinâmico nos processos educomunicativos portugueses e europeus (Rehder & Saldanha, 2019), precisamente por serem de valia para algum tipo de investigação, articulada com as aprendizagens e práticas dos cidadãos. A educomunicação pode ser encarada como uma facilitação da leitura crítica dos média, considerando que a informação é fundamental para que os cidadãos possam reconhecer e exercer os seus direitos. “A Educomunicação se coloca como um importante trabalho para a transformação dos indivíduos, na medida em que pauta a urgência de uma educação

complexa, dialógica e consoante com a realidade e os instrumentos disponíveis nesse contexto; e a promoção do acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão de informação. Criar e desenvolver análise crítica através de reflexões e ações; identificar como o mundo é editado pelos meios e possibilitar o uso criativos dos meios de comunicação” (Lahni, Coelho, Hallack, & Agostini, 2010: 92).

O educador contribui para o processo de mudança social e também de si mesmo (Lahni & al., 2010). Os espaços informais e não-formais são fundamentais para a educação de populações em risco (Camilli-Trujillo & Romer-Pieretti, 2017), muitas vezes, é na interação não-formal ou mesmo na informalidade quotidiana que surge a abertura para novos interesses, para redescobertas de interesses que nem se sabia que poderiam existir. A carga de conteúdos curriculares, muito em especial em alguns

contextos juvenis, em especial com vulnerabilidades, abre poucas possibilidades para pensar o quotidiano e a escola também não consegue ter este papel sozinha, os diferentes aspetos da vida quotidiana são vastos (Le Voci-Sayad, 2011). Assim sendo, “se o sonho é o que define a juventude de forma atemporal, há características muito particulares que indicam determinados grupos como únicos” (Le Voci-Sayad, 2011: 51)

Apesar de a educação para os média ter uma tradução em políticas públicas, designadamente em alguns países europeus, a sua prática, assim como a da educação tem-se relacionado sobretudo no trabalho de organizações não governamentais, universidades e outras entidades privadas (Santos, Brites, Mourão, & Sousa, 2016; Soares, 2014).

“A educação para uma recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas apesar de continuar sendo obra de pioneiros, avança com expectativas positivas para o futuro. (...) Antes de seguirmos na descrição das diferentes práticas no campo, é necessário observar que não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único de se promover a Educação Midiática. Historicamente, os programas estabelecidos filiam-se, entre outros possíveis, a três protocolos básicos, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional)” (Soares, 2014: 17).

É Dewey (1916; 2007) quem aponta de forma pioneira para “uma nova filosofia da experiência e do conhecimento, uma filosofia que não mais coloca a experiência em oposição ao conhecimento e à explicação racionais” (Dewey, 1916; 2007: 234). Para Dewey, “a antítese entre o empirismo e o racionalismo perde o fundamento na situação humana que antigamente lhe dava significado e uma justificação relativa. O alcance desta mudança na oposição entre disciplinas puramente práticas e as puramente intelectuais é evidente” (Dewey, 1916; 2007: 234). Este autor da Escola de Chicago, instituição que foi um viveiro para o estudo das ações humanas, em Chicago, no início do século XX, teve um papel pioneiro na articulação entre o estudo da comunicação e a prática deste saber com as comunidades.

Um dos capítulos do recente livro editado por Renee Hobbs que coloca autores contemporâneos a recordar e a falar dos seus inspiradores na área da educação para os média, Dyehouse (2016) recorda John Dewey e as suas preocupações sobre a vida democrática, incluindo pela perspectiva da educação. Não sendo a educação para os média um foco explícito do trabalho do autor da Escola de Chicago (Dyehouse, 2016), na realidade os seus escritos refletem este olhar de quem cruza a comunicação e a educação, considerando esta última um modo de enriquecimento das vidas das pessoas. Não esqueçamos ainda que Dewey considerava a comunicação como a mais maravilhosa entre todos os campos (Dewey, 1925; 1929) e que o sentido se encontrava na partilha (Dyehouse, 2016).

John Dewey criou a Escola Elementar na Universidade de Chicago (um laboratório, que aceitava crianças e jovens para estudarem, foi espaço de experimentação para as ideias pedagógicas inovadoras de Dewey), na qual pensou a filosofia da educação, com base da ideia de uma Escola Nova, considerando que as ideias servem a resolução de problemas reais e que a escola é um laboratório da vida social. A experiência pressupõe “as

“A educação pode ser encarada como uma facilitação da leitura crítica dos média, considerando que a informação é fundamental para que os cidadãos possam reconhecer e exercer os seus direitos.

relações activas entre um ser humano e o ambiente natural e social que o rodeia” (Dewey, 1916; 2007: 235). A educação não formal, mesmo que articulada em contexto educativo formal, reveste-se de assinalada relevância para fortalecer aprendizagens: “Na sala de aulas tradicional, há poucas oportunidades para a criança trabalhar. Escasseiam as oficinas, os laboratórios, os materiais, as ferramentas com que a criança poderia construir, criar e investigar activamente, e até mesmo o espaço necessário para fazê-lo. As coisas que têm a ver com estes processos nem sequer é reconhecido o lugar do pleno direito no fenómeno educativo” (Dewey, 1900-1902; 2002: 38). Esta articulação é sobretudo conseguida através de ações de diálogo cooperante entre pesquisadores

“O ensino da literacia, as escolhas dos professores não são neutrais e há um interesse implícito nestes processos para que os jovens rececionem a informação de uma forma crítica.

e participantes na pesquisa, considerando o diálogo para a mudança social (Freire, 1967; Jenatsch & Bauer, 2016; Ravenscroft, 2011) e favorecendo o trabalho colaborativo e dialogante com os participantes (Freire, 1967; Jenatsch & Bauer, 2016; Ravenscroft, 2011). Sempre na linha de Freire inserido no paradigma participatório da comunicação para o desenvolvimento (Tufté, 2017), é de notar a importante articulação e “unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão” (Freire, 1975; 1977: 135), tal como enunciava Dewey (1916; 2007). Há uma descentralização

da pesquisa em favor dos participantes, o pesquisador passa a ter de se articular com os cidadãos que com ele interagem. Isto acontece “pela prática do diálogo e não da polémica. Pela recetividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos” (Freire, 1967: 69-70).

Considerando que o trabalho não se faz de forma isolada, e que implica cooperação, Freinet (1993; 1967), outro dos grandes nomes do trabalho educomunicativo, embora sem ter usado a palavra e o conceito, dá o mote para a colaboração. “As trocas interescolares, as permutas de alunos, reuniões, cartas, inquéritos e exposições, tudo isto constitui igualmente uma preparação directa e indispensável para a vida contemporânea” (Freinet, 1993; 1967: 113). O trabalho de Freinet é também valioso por levar a que os jovens pensem sobre o que os rodeia e sobre a informação: “No dia em que os cidadãos saibam que o seu jornal pode mentir, ou pelo menos, apresentar como definitivas soluções que são apenas um aspecto parcial dos problemas impostos pela vida, quando estiverem aptos a discutir com prudência mas também com ousadia, quando tiverem essa formação de experimentadores e criadores que nos esforçamos para lhes dar, haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias” (Freinet, 1993; 1967: 112).

2.1. Literacias críticas

Ser média literato não significa ter boa agência cívica (McDougall, 2017), é importante ter esta nota como pano de fundo. Ou seja, ser média literato pode ajudar a, mas não significa a certeza de ter capacidade de agência. O ensino da literacia, as escolhas dos professores não são neutrais e há um interesse implícito nestes processos para que os jovens rececionem a informação de uma forma crítica, não passiva (McLaughlin & DeVogd, 2004), pensando quem é o autor, no que quer que acreditemos, que informação escolhe para incluir ou excluir no e do texto. Segundo McLaughlin e DeVogd (McLaughlin & DeVogd, 2004), ser crítico permite estabelecer um estatuto mais equilibrado entre o autor e o leitor, a compreender a motivação do autor, a perceber que a perspetiva do autor não é a única e a tornarmo-nos leitores críticos.

Quais são os princípios da literacia crítica? Há várias respostas. McLaughlin e DeVogd (2004: 14-18) apontam para os seguintes focos diferenciados da literacia crítica: 1) promove a reflexão, transformação e ação; 2) permite pensar em problemas e sua complexidade; 3) usa estratégias dinâmicas e adaptadas aos contextos em que são usadas; 4) é disruptiva com o comum, examinando várias perspetivas; 5) cria disrupção com uma situação comum, dando-lhe mais detalhes; 6) examina vários pontos de vista; 7) foca-se nas perspetivas sociopolíticas/relações de poder; 8) promove justiça social.

O pensamento crítico assenta no contextual. “A agenda da literacia crítica é formada pelos contextos socio-histórico e político, pelas alterações na esfera comunicacional, pelos investimentos de professores e estudantes

e nas alternâncias entre teoria e prática” (Janks, 2010: 203). Manuel Pinto, em entrevista já anteriormente referida, questiona o seguinte em articulação com a literacia para as notícias: “Eu vejo o grande desafio de uma literacia das notícias como um ensaio, uma procura da resposta a esta pergunta: “alto lá, o que é que se passa aqui? Que sentido é que isto tem? Por onde é que as coisas estão a ir? Eu posso continuar nesta corrente sem mais, sem ferramentas, sem instrumentos?” (Rehder & Saldanha, 2019: 102).

Alves (2003) menciona o pensamento inevitável de que o ensino tem de estar ligado à vida. “O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (Alves, 2003: 25). Já Dewey (1916; 2007) alude a um fator decisivo neste contexto, a necessidade de adequar as experiências e os ensinamentos aos contextos. O Ambiente social tem “uma influência educativa e formativa, independentemente de qualquer finalidade estabelecida” (Dewey, 1916; 2007: 33). O investigador da Escola de Chicago relembra ainda que a partilha de atividades conjuntas favorece a partilha educacional.

Como já foi sendo indicado, a cidadania está relacionada com o nosso quotidiano (Brites, 2015) e a educação para os média é um forte pilar de articulação com a cidadania e a democracia (Aguaded, Sandoval-Romero, & Rodríguez-Rosell, 2016; Brites, 2015). José Machado Pais considera que o quotidiano é um espaço dinâmico de renovação e inovação (Pais, 1986). Nesta linha de pensamento, Machado Pais salienta que é preciso ligar o macro e o micro da vida quotidiana. Defende que os dispositivos sociais e os microssociais são reguladores da vida em sociedade (Pais, 1986). O autor considera ainda inevitável a ligação entre o indivíduo per si e a sua convivência social. “O social não existe senão através dos indivíduos, estes, por sua vez, não podem ser sociologicamente estudados senão a partir das regras, das normas, das instituições, dos valores e das representações que interiorizam ou que, pelo menos, reproduzem, como um habitus, nos seus comportamentos” (Pais, 1986).

3. Desenho metodológico

Este texto constitui-se como um olhar sobre várias investigações que decorreram nos últimos anos, que foram evoluindo para uma ideia de uma necessidade de trabalho da educação para os média em sentido dinâmico e dialógico, no sentido de articular a investigação com as práticas do quotidiano, de trabalhar com dinâmicas de cidadão articulado com a ciência. A primeira investigação sobre a qual vamos refletir tendo em conta a abordagem teórica anterior é o projeto RadioActive Europe (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP), decorrido entre 2013 e 2014. Este projeto europeu teve como dinâmica fundamental a criação de uma rádio pan-europeia para facilitar um contexto educacional não-formal com jovens em risco de exclusão do sistema de ensino e que tinha como lema: “Learning through Radio, Learning for Life!” / Aprender através da rádio, aprender para a vida! (Brites, Santos, & Catalão, 2015; Ravenscroft, Dellow, Brites, Jorge, & Catalão, 2018).

O segundo projeto, o Media in Action (2018) - com financiamento europeu, através do Media Literacy For All/DG Connect (LC-00644630) -, tinha como objetivo fundamental a criação de um repositório de materiais na área da educação para os média e de formação especializada para professores e outros educadores. Neste capítulo, detemo-nos na formação de professores, que possibilitou dinâmicas mais participativas.

Estes dois projetos estão finalizados em termos oficiais, apesar de ainda decorrerem na prática, tendo em conta que as questões de sustentabilidade foram muito bem equacionadas desde a conceção de ambas pesquisas. Daremos de seguida conta de alguns resultados do contexto Português.

Por fim, debruçamo-nos sobre um projeto em curso em Portugal com financiamento das Academias do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian, o DiCi-Educa (2019-2020), que preconiza o trabalho educacional com jovens em regime de internamento em Centros Educativos (locais nos quais em Portugal se encontram jovens delinquentes em regime de internamento por terem feito uma ação tipificada como crime). Tendo em conta a revisão de literatura anterior e a reflexão que tem vindo a ser feita nos últimos anos, à medida que as investigações vão decorrendo e encontrando formas de sustentabilidade, a proposta incide na necessidade de refletir sobre as seguintes questões: Quais os pontos de confluência entre as aprendizagens e as práticas do quotidiano? Qual a relevância da proximidade entre os participantes na investigação e a investigação em si mesma? De seguida, dá-se seguimento à reflexão destas questões em contexto sumário de cada um dos projetos.

4. Reflexões sobre três projetos participativos

Tendo em conta o quadro teórico complexo atrás, importa refletir um pouco sobre as práticas de quadro projetos de investigação: RadioActive Europe, Media in Action e DiCi-Educa. Em cada um destes projetos pretendeu-se e pretende-se ligar a investigação às necessidades do dia a dia, do quotidiano, das vidas das pessoas e também sustentar a relação que se constrói entre os participantes e as pesquisas nas quais são convocados. Esta reflexão, que ainda está em construção, parece de pertinência muito grande, muito em especial quando se fala de projetos de investigação-ação e nos quais há uma intenção de provocar melhoria social, dando enfoque no cidadão (Tufté, 2017). Quais, são, então, os pontos de confluência entre as aprendizagens e as práticas do quotidiano, encontrados nestas três investigações? Desde logo, no caso do RadioActive, destaca-se com evidência e em vários momentos, como nas atividades de realização de letras para músicas. Estas revelaram-se importantes na aproximação dos jovens à disciplina de português na escola. Uma das jovens mais empenhadas nesta tarefa salienta que a rádio a despertou para a escrita, levando-a a fazer jogos com a língua portuguesa para poder escrever letras, muito embora na educação formal assumir que não apreciava o português. “Agora tento fazer mais [letras]... antes não escrevia nem nada. Não gostava. Mas agora que existe a rádio e que eu sei que podia fazer o programa de música, inspirei-me mais e comecei a escrever mais” (Joana, 15 anos). Outro aspecto que foi várias vezes relatado, muito em especial nas entrevistas de avaliação de qualidade do projeto, foi o facto de a rádio ajudar a que melhor pudessem exprimir-se na escola e também a aprenderem a falar com pessoas que não lhes eram próximas. Um dos monitores de um dos centros em que a rádio decorria, e também participante, indicava: os jovens “aprendem muitas coisas na rádio. Como fazer uma entrevista. Como ser mais objetivo. Isso aprendemos na escola no 7º ano, quando estamos a dar o português com a parte da comunicação. Eles, com coisas tão simples como a rádio, aprendem a fazer uma pergunta mais objetiva ou a saber estruturar ou dizer: ‘no programa passado fiz uma pergunta e ele não respondeu como eu queria. Agora, vou ter de ser mais objetivo na questão para ter melhor resposta”.

Um dos jovens mais ativos, que tinha uma verdadeira paixão pela rádio, e assumia que a rádio tinha sido fundamental para melhorar as suas capacidades de comunicação, destacou: “Ajudou-me, permitiu que explorasse as minhas capacidades técnicas e talvez até mais a nível pessoal, foi benéfico... estas coisas que absorvi ao longo deste tempo vão ficar comigo para o resto da minha vida” (Carlos, 18 anos, *italico* nosso). No que se reporta ao projeto MIA, pretendeu-se que a formação tivesse um impacto nas aulas e na atuação dos professores nas suas escolas e com os seus alunos. Procurou-se que a formação não só tivesse em conta que os educadores já têm de ocorrer a muitas tarefas no dia a dia, mas também que precisam de ter ferramentas e de confiança para melhor trabalharem com as crianças e os jovens no sentido de poderem apoiá-los para terem melhores competências nos usos dos média e da cidadania: “A partilha de experiências e os conteúdos abordados permitiram aumentar a confiança para integrar nas atividades que desenvolvo conteúdos sobre os média” (QF, R2, MIA). “De diversas maneiras, adequadas aos diferentes públicos e contextos. Em trabalho colaborativo com outros professores” (QF, R34, MIA). “Sinto-me mais confiante e autónoma” (QF, R8, MIA). “Sim. Sinto-me mais à vontade para usar diferentes aplicações digitais nas minhas aulas. Além disso, fiquei a conhecer novas ferramentas” (QF, R17, MIA).

Quanto ao projeto DiCi-Educa, os resultados são muito preliminares, mas é possível salientar que na fase inicial do projeto, alguns jovens destacaram ensinamentos para melhor usarem a internet, designadamente para trabalharem no YouTube, quando regressarem à vida ativa fora do centro educativo. Ainda assinalamos o facto de três jovens terem manifestado a vontade de trabalharem nesta área das tecnologias, quer pela via do som, quer pela via do audiovisual. Além disso, algumas respostas aos inquéritos aplicados no final da formação, sobretudo centradas nos direitos e deveres digitais, apontaram para que estes jovens têm agora uma maior consciência sobre o que não devem fazer online. Como se reforça de novo, há ainda um valor embrionário nestas respostas, mas elas já apontam para dados que fazem valer esta articulação entre o projeto, as aprendizagens e a vida quotidiana, sobretudo projetada para o futuro fora dos centros educativos.

Nestes contextos, qual é então a relevância da proximidade entre os participantes na investigação e a investigação em si mesma? Considera-se que a troca de conhecimentos em formato de proximidade entre o investigador e o participante na pesquisa é fundamental. Por um lado, para que a pesquisa possa evoluir de forma po-

sitiva, no sentido da melhoria da própria investigação. Por outro, para que haja um fluxo de conhecimento e de envolvimento por parte do participante tem a ganhar com esta proximidade que o implica mais e também faz com que seja mais fácil absorver e converter as aprendizagens em conhecimento. O que se observa claramente no RadioActive e também no MIA - já concluídos enquanto projetos de investigação financiados, mas que continuam a perdurar, como já indicado, quer com a permanência da existência da rádio, quer com a aplicação da formação de professores, e também em trocas continuadas de saberes com os participantes - é que este trabalho de ligação dos participantes aos projetos foi fundamental para a criação de laços mais duradouros, que os levam a continuar a persistir neste interesse. No que se refere ao RadioActive, os participantes destacaram claramente a abordagem interativa e relacionada com as competências ligadas à educação não formal. Já no MIA, o aumento da autoconfiança foi um dado fundamental: “A partilha de experiências, a disponibilidade dos formadores e a pertinência dos conteúdos abordados” (QF, R3, MIA). “[O que mais se destacou foram] Os novos conhecimentos transmitidos, a comunicação clara propiciada pela formadora na abordagem das diferentes temáticas, o trabalho colaborativo, a reflexão e a partilha entre as formandas e formadora e o ótimo clima de aprendizagem nas várias sessões” (QF, R21, MIA).

Relativamente ao DiCi-Educa, os resultados são ainda demasiado exploratórios, para ser possível indicar pormenores sustentados. Em todo o caso, há aspetos a ter em conta. A formação foi feita de forma a tentar potenciar ao máximo a sua transferibilidade para a vida fora dos centros educativos. Para potenciar a proximidade com os jovens e também as suas competências, num dos centros educativos, estamos a trabalhar com três grupos diferentes, sendo que no segundo e no terceiro também se incluem jovens que já tinham participado na fase inicial da formação, para reforçarem os seus conhecimentos e também para atuarem como dinamizadores dos seus pares. Com esta opção, consegue-se reforçar as competências dos jovens e facilitar a ligação entre a condição de ser adulto (dos investigadores) e a condição de ser jovem (dos participantes).

5. Pontos de discussão

Considera-se que opções colaborativas entre pesquisa e participantes podem ser muito relevantes, sob o ponto de vista da melhoria das condições das comunidades, tanto sob o ponto de vista da educação para os média / educomunicação como da educação não formal. Através destas possibilidades criam-se pontes de colaboração fundamentais para facilitar a transferência de conhecimento e capacidades para a vida real, sendo esta um dos objetivos fundamentais aqui em causa relativamente aos três projetos de investigação apresentados em articulação com a bibliografia que lhes deu enquadramento. No futuro, será importante detalhar mais nas questões que se relacionam com a reflexão mais específica sobre as metodologias e os contextos de desenvolvimento da pesquisa ativa.

Referências

- Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y., & Rodriguez-Rosell, M.M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 10-17. <http://bit.ly/2IPCKmM>
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: ASA.
- Brites, M.J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: LabCom Books.
- Brites, M. J., Santos, S., & Catalão, D. (2015). Learning through radio, learning for life!: Notas sobre o desenvolvimento de uma rádio participativa online. In M.J. Brites, A. Jorge & S. Santos (Eds.), *Metodologias participativas: Os media e a educação*. Covilhã: Livros Labcom.
- Camilli-Trujillo, C., & Romer-Pieretti, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables [Meta-synthesis of Literacy for the empowerment of vulnerable groups]. *Comunicar*, 53, 1134-3478. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
- Dewey, J. (1900-1902/2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (1916/2007). *Democracia e educação*. Lisbon: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (1925/1929). *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin, LTD.
- Dyehouse, J. (2016). Jeremiah Dyehouse on Johan Dewey. In R. Hobbs (Ed.), *Exploring the roots of digital and media literacy through personal narrative*. Philadelphia: Temple University Press. <https://doi.org/10.1177/0267323116687806d>

- Freinet, C. (1993/1967). *O Jornal escolar*. São Paulo: Estampa.
- Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975/1977). *Educação e consciencialização política* (v. xxi, Trans.). Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York & London: Routledge.
- Jenatsch, T., & Bauer, R. (2016). *Communication for development: A practical guide*. Switzerland: Swiss Agency for Development and Cooperation SDC. <http://bit.ly/2menzKn>
- Kaplún, M. (2011). Processos educativos e canais de comunicação. In A.O. Citelli & M. C.C. Costa (Eds.), *Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 175-186). São Paulo: Paulinas.
- Lahni, C.R., Coelho, F., Hallack, L.C., & Agostini, L. C. (2010). Educomunicação e cidadania: Conceitos e práticas da produção acadêmica entre 2004 e 2008. In A. Barbalho, B. Fuser & D. Cogp (Eds.), *Comunicação para a cidadania: Temas e aportes teórico-metodológicos* (pp. 87-108). São Paulo: Intercom.
- McDougall, J. (2017). Media literacy, good agency: If jez we could? *Journal of Media Literacy*, 64(1-2), 20-26. <http://bit.ly/2mdrR4F>
- McLaughlin, M., & DeVoogd, F.L. (2004). *Critical literacy*. New York: Scholastic.
- Oliveira, I.S. (2000). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Pais, J.M. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 90, 7-57. <http://bit.ly/2lIsG5b>
- Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10(2), 164-172. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.934>
- Ravenscroft, A., Dellow, J., Brites, M.J., Jorge, A., & Catalão, D. (2018). RadioActive101-Learning through radio, learning for life: An international approach to the inclusion and non-formal learning of socially excluded young people. *International Journal of Inclusive Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503739>
- Rehder, M., & Saldanha, F. (2019). Educação para a comunicação social: Experiências educativas com o jornalismo em Portugal, por Manuel Pinto. *Comunicação & Educação*, 1, 95-107. <http://bit.ly/2kGneQ8>
- Santos, L.A., Brites, M.J., Mourão, M., & Sousa, H. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28 (National Annex - Portugal)*. <http://bit.ly/2m5uGoa>
- Le Voci-Sayad, A. (2011). *Idade mídia: A comunicação reinventada na escola*. São Paulo: Aleph.
- Soares, I.D.O. (2014). Educomunicação e educação midiática: Vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 2, 15-26. <http://bit.ly/2kvOi4J>
- Tufte, T. (2017). *Communication and social change: A citizen perspective*. Cambridge, UK: Polity Press.



Enseñanza-aprendizaje

Práctica pedagógica para la comprensión lectora en la competencia mediática de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Pedagogical practices for reading comprehension in media competence at the Eloy Alfaro University in Manabí (Ecuador)

Dra. Damian Mendoza-Zambrano y Mgter. Zoila Franco-López

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

damian.mendoza@uleam.edu.ec; zoila.franco@uleam.edu.ec

Dr. François Guillemette

Université du Québec a Trois-Rivières (Canadá)

francois.guillemette@uqtr.ca

Resumen

Es una investigación experiencial exploratoria descriptiva con un enfoque cuali-cuantitativo; las profesoras son sujetos participantes. El objetivo es identificar el grado de comprensión lectora de cara a la competencia mediática que dispersan los jóvenes universitarios en sus tareas académicas; la exploración se desarrolló en el segundo periodo del año 2018-19 desde la Asignatura Aprendizaje de la Comunicación Humana, mediante la aplicación de un cuestionario modelo auto-administrado. Se analizó una muestra trascendental (N=116). El texto está clasificado en siete preguntas y trata de la “nomofobia” o estrés disparado por el uso obsesivo del teléfono celular, la lectura emprende distintas analogías, sinónimos y antónimos. Los resultados evidencian un grado de comprensión lectora del 31,77%, imprimiendo la necesidad de reforzar la enseñanza y formación profesional que implica la práctica pedagógica a través de la lectura, a fin de fomentar la comprensión lectora y mediática en las actividades académicas que los jóvenes universitarios enfrentan.

Abstract

This is a descriptive, exploratory experiential research study using a qualitative-quantitative approach; where teachers are participating subjects. The objective was to identify the degree of reading comprehension displayed by young university students in their academic tasks in terms of their media competence. The exploration was carried out in the second period of the 2018-2019 school year within the Learning of Human Communication Subject, through the application of a self-administered model questionnaire. A transcendental sample was analyzed (N=116). The text is classified into seven questions and deals with “nomophobia” or stress triggered by the obsessive use of the cell phone, reading takes on different analogies, synonyms and antonyms. The results show a degree of reading comprehension of 31.77%, printing the need to reinforce the teaching and professional training that involves the pedagogical practice through reading, in order to promote comprehension in reading and the media in academic activities that young college students face.

Palabras clave / Keywords

Comprensión lectora, competencia mediática, prácticas pedagógicas, enseñanza y formación, universidad.
Reading comprehension, media literacy, pedagogical practice, teaching and training, university.

1. Justificación

El ejercicio de la lectura es una práctica pedagógica para la enseñanza y educación. Esta actividad requiere de un proceso consciente, siendo la fase de la motivación una de las más importantes frente a la necesidad de conocer y decodificar un mensaje. La motivación se desarrolla desde las primeras lecturas del sistema escolar, el mismo constituye un proceso coherente e interactivo que implica saberes y habilidades en cada individuo. El estudiante comienza a descubrir y aportar desde estas capacidades comunicativas y lingüísticas, y a atesorar el acto informativo y comunicativo a fin de realizar la interpretación de las ideas y códigos que ofrece la lectura. Se conoce de varios términos concernientes a la utilidad de la lectura en la formación educativa, uno de los más referidos es el que hace mención a la competencia lectora propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante su evaluación estandarizada para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (Programme for International Student Assessment), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años (OCDE, 2006).

Una práctica apropiada de la competencia lectora, entendida como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009: 23, citado por Amiama-Espaillet, & Mayor-Ruiz, 2017), fomenta sin duda alguna la ejercitación de la formación de ciudadanos plenamente informados en sus textos y más libres en sus capacidades de comprensión lectora.

Según Freire (1989), el acto de leer implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, estos son: percepción crítica, interpretación y reescritura. La percepción crítica como funcionalidad cognitiva debe armonizar con un modo interpretativo; el acto de leer está determinado no solo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también persigue asociar la experiencia escolar con la cotidianidad mediante la comprensión crítica del contexto social de la realidad.

En otras palabras, Freire (1989) sintetiza la lectura dentro de una unidad denominada palabra mundo, es decir, una relación entre lenguaje y realidad concebida a través del respeto por la unidad dialéctica entre teoría y práctica (Freire, 1990; Freire, 1981).

La fusión de los tres elementos constitutivos concebidos, para Freire forma la dominante realidad pretendida del individuo en su afán de comprender la realidad de su entorno, para ejercer un papel de formación en liderazgo a través de la palabra, el texto y la realidad.

En su obra “Pedagogía del oprimido”, el educador Freire dice que las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse, en la praxis, para su transformación. En ello tiene gran solución la educación, pues la pedagogía del oprimido busca crear conciencia en las masas oprimidas para su liberación. La alfabetización del oprimido debe servir para enseñarle, no solamente las letras, las palabras y las frases, sino lo más importante, la transmisión de su realidad y la creación de una conciencia de liberación para su transformación en un hombre nuevo.

La comprensión lectora según lo estipulado por Freire se transforma en la realidad y en pensamiento crítico, idóneo para discernir y revelar el criterio de cada individuo, capaz de ejercer un liderazgo justo.

1.1. Prácticas pedagógicas de la comprensión lectora

El ejercicio de leer es una práctica pedagógica que se ejercita en la formación educativa, está vinculada a los procesos de innovación didáctica actual y es vital precisar su contextualización. Chickering y Gamson (1987) citado por Coscollola y Agustó (2010) implantaron siete principios de buena práctica educativa, destacando para este ejercicio las técnicas activas para el aprendizaje como impacto positivo a los procesos de retroalimentación y valorando los tiempos de dedicación a la tarea del profesor en el aula y la práctica de diversos instrumentos de formación y aprendizaje.

Un estudio desarrollado por Guillemette (2006) distingue el compromiso vital de los profesores a partir de resultados empíricos. Supone una reflexión fidedigna y ética que, desde la gestión de educadores, se puede asumir en las aulas. “Ainsi, on pourra distinguer clairement ce qui relève de la définition des concepts qui servent à nommer l’objet de recherche de ce qui relève vraiment des résultats de la recherche, c’est-à-dire ce qui

a émergé des données empiriques”, dejando claro, desde la particularidad de los resultados de investigación que surge, de los datos empíricos, la posibilidad firme del profesor a intervenir en la progresión positiva. “(... premier objectif spécifique) et dans lesquels, sur la base de leur évaluation et de leur calcul, les enseignants peuvent déployer par la stratégie de leur démarche de développement professionnel” (Guillemette, 2006: 115).

De esta manera y “sobre la base de su evaluación y cálculo”, los maestros pueden implementar su enfoque de desarrollo profesional a través de su estrategia particular. Con la finalidad de que el profesor prepare las herramientas de retroalimentación, y el estudiante se involucre en el ejercicio y progreso de estas habilidades, Guillemette, Leblanc y Renaud (2017-2019) proponen una toma de conciencia en la planificación pedagógica desde los

“El acto de leer implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional.

principios generales de la gestión de clase, con una detallada micro planificación del contenido académico. Sugiere entre otras supervisiones positivas: “(Faire du modelage (se mettre à la place de l’apprenant) pour chacune des tâches, et répéter le modelage au besoin; Faire corriger les erreurs au fur et à mesure. Maintenir l’apprenant dans la réussite; Faire prendre conscience de la progression (début, étapes de développement, fin)”. Así la práctica de esta gestión positiva en el aula, repetir cuantas veces sea necesario el modelado como práctica de enseñanza a corregir los errores en el proceso mismo de cada clase (Guillemette & al., 2017-2019). Así, la utilización de esta práctica se vuelve un vehículo contextual pertinente para ser compartidas en varios escenarios. Epper y Bates (2004), citado por Coscollola y Agustó (2010: 12), afirman que “contribuyen a mejorar el desempeño de un proceso. Responden a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada. Su diseño se realiza desde un enfoque innovador. Que aplican métodos de excelencia basados en la innovación. La categoría de buenas prácticas las hace extrapolables a otros contextos”.

Piaget (1980) y Vygotsky (1978) coincidieron en la idea de que el desarrollo cognoscitivo no es el resultado de la adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción activa por parte del sujeto. Sobre la base de sus respectivos programas de investigación, desarrollados en escenarios muy distintos, Piaget y Vygotsky concluyeron que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa. Para ambos el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas.

Vygotsky (1991) calificó la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño ya que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que permiten crear los textos para responder a necesidades que ya existen. Así, la lectura y la escritura asignan un significado a los símbolos escritos y a la interpretación del significado del texto para dar comprensión y aprendizaje a través de la lectura y la escritura; de ahí que si se quiere formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita, es importante que el aprendizaje de la lectoescritura se consiga incentivando la capacidad reflexiva del niño, con el fin de que esté al servicio de lo que su mano realiza, de esta manera recobra valor y la funcionalidad de leer y escribir.

De este modo, se podría afirmar que la lectura como parte de las buenas prácticas pedagógicas encamina al profesional en el ejercicio autónomo de otras prácticas informativas estipuladas en el universo mediático actual, a fin de desarrollar habilidades paralelas que optimizan la formación universitaria de los jóvenes estudiantes que ingresan a los primeros años.

1.1.1. Comprensión lectora desde las competencias mediáticas

Actualmente el teléfono celular es una herramienta indispensable para la educación, la puesta en valor de sus buenas prácticas en la comunicación guiada motiva a los estudiantes de esta generación educativa.

Varios estudios en el Ecuador registrados por la red de profesores investigadores en las competencias mediáticas para la ciudadanía ecuatoriana evidencian en el compendio del Libro blanco (2019: 134) la utilidad de la incorporación de las buenas prácticas y formación de competencias mediáticas. Aquí se pueden visualizar

algunos descubrimientos y saberes exhaustivos orientados a distintos niveles de enseñanza académica en el mundo de la información y la comunicación, ligados a las prácticas operativas de la comprensión lectora. Estas habilidades van en proceso desde las bases de comprensión lectora a la alfabetización y competencia mediática, y se pueden vislumbrar una serie de prácticas operativas “que junto al apoyo e incorporación progresiva en el currículo educativo permitirán afianzar la integración de habilidades y conocimientos orientados a la educación mediática”.

“Si se quiere formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita, es importante que el aprendizaje de la lectoescritura se consiga incentivando la capacidad reflexiva del niño.

En otro estudio relacionado a la comprensión lectora desde las competencias mediáticas, se aprecia la inserción de los videojuegos para la enseñanza, mostrando que, desde una primera etapa de la lectura introducida, se exige la necesidad de una buena comprensión lectora para dar continuidad al juego. Estas investigaciones llevan un diseño teórico propuesto para el ámbito escolar y con resultados tangibles que “demostraron la predominancia en la enseñanza secundaria, fundamentando su repercusión como

agente educativo en los cambios de hábitos de la lectura, abriendo una ventana de conexión entre los lectores y motivando la interacción colaborativa. De igual modo, se vislumbró su impacto en la transformación de la lectura orientada a la búsqueda de información y a la adquisición de habilidades de comprensión” (Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez, & Björk, 2017).

Siguiendo estos postulados, se requiere de un dinamismo por parte del profesor para propiciar la integración y vinculación de las competencias básicas como la comprensión lectora de textos y las competencias lectoras básicas disponibles en esta era digital a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

2. Objetivos

La universidad ecuatoriana permanentemente se encuentra en procesos de investigación y mejora del sistema de Educación Superior para brindar actualidad y calidad en la formación académica a los estudiantes. En determinadas universidades ecuatorianas se evidencia como objetivo sustancial la consolidación de asignaturas generales visionadas a convertirse en cátedras institucionales; este es el caso de la asignatura Aprendizaje de la Comunicación Humana de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM); creada a partir del año 2018.

Esta asignatura responde a la demanda del Plan Nacional de carreras de rediseño curricular. El propósito es contribuir al perfil del Psicólogo y el Trabajador social y a las varias profesiones ofertadas en Uleam que acceden desde esta asignatura institucional inherente a la unidad de organización curricular como competencia básica, a fin de fomentar el desarrollo y proceso del aprendizaje de la comunicación humana y la información del manejo de herramientas de comunicación al servicio del contexto académico.

La asignatura se crea “con la finalidad de propiciar al docente los contenidos esenciales en la enseñanza de los postulados de estructura gramatical, además es un eje transversal que propone mejorar la comunicación oral y escrita mediante el empoderamiento de la lectura como medio más idóneo para integrarse al mundo de las diferentes ciencias” (Mendoza, 2018).

Siendo coherente con estos principios institucionales y contribuir a la formación del profesional de Psicología y de Trabajador Social, la asignatura clarifica entre otros objetivos, la coherencia de tres grandes logros: a) desarrollar destrezas relacionadas con la comprensión de textos en los diferentes momentos del proceso de lectura; b) utilizar diversos mecanismos para el desarrollo de estructuras categoriales; c) relacionar textos leídos con la realidad literaria del entorno, en la que se considera los diferentes estilos y diversidad cultural.

Dada la importancia de su utilidad en la formación profesional de los jóvenes que ingresan al primer año, se pretende contribuir desde las aulas, con talleres que alerten desde sus resultados exploratorios, las mejores prácticas pedagógicas para la comprensión lectora, y que vinculen contenido, investigación y práctica profesional. Destacando el Objetivo de la planificación necesaria y urgente que Guillemette, Leblanc y Renaud

(2019: 4) refiere: “dans l’axe de la planification, l’enseignant s’engage dans des actions qui doivent être réalisées plus ou moins en concomitance et surtout en cohérence. Cette activité met en jeu trois compétences générales de macroplanification par lesquelles l’enseignant “aligne” avec cohérence les contenus, les situations d’enseignement-apprentissage et les activités d’évaluation”.

De esta manera, esta investigación exploratoria está consignada básicamente a identificar el grado de comprensión lectora de cara a las competencias mediáticas que los estudiantes seleccionados dispersan en sus tareas académicas. El cuestionario utilizado se desprende de una práctica aplicada como examen de admisión en los contextos educativos universitarios de las universidades de San Marcos de Perú y la Universidad de México (CEPRE, 2019). A pesar de que el cuestionario utilizado asentó el valor de la prueba modelo y los resultados académicos que dichas prácticas tienen en los dos contextos latinoamericanos, se espera contribuir al fortalecimiento desde la macro y micro planificación autónoma que desarrolla el profesor, a fin de articular el ejercicio práctico de comprensión a la lectura y profundizar investigaciones paralelas al contexto que la Uleam moviliza.

3. Metodología y planteamiento

En la evaluación inicial del diagnóstico semestral se determinó que los estudiantes tenían dificultades en comprender los textos, por ello se decidió realizar ejercicios prácticos de comprensión lectora, lo que evidencia la lucha permanente y constante de las profesoras en motivar a los estudiantes a fortalecer el hábito de la lectura y puedan alcanzar un mayor nivel de comprensión lectora, a fin de desarrollar con mayor diligencia sus actividades académicas.

Esta experiencia áulica, se trabajó con un texto compatible a los intereses de los estudiantes, quienes se sintieron identificados con cada frase leída, debido al tema de la “nomofobia” o estrés disparado por el uso obsesivo del teléfono celular. El ejercicio consistía en leer varias veces, descubrir el tema e idea central, sinonimia, antonimia, ideas contrarias y luego responder a un cuestionario compuesto por un bloque de 7 preguntas y cada una tenía cinco opciones: A, B, C, D y E, cada una de las opciones tenía una sola respuesta. Mientras lo hacían se despertaron inquietudes sobre el significado de muchas palabras, algunos participantes, dado su nivel lexical, no pudieron contestar acertadamente y reconocieron que necesitan leer más para comprender mejor. Esta práctica se llevó a cabo en las aulas universitarias en el segundo periodo del año 2018-2019, y se exploró a 116 estudiantes de primer nivel de las carreras de Psicología y Trabajo Social.

Tamaño muestral: la selección del tamaño de la muestra fue el resultante de una población de 165 estudiantes correspondiente a 82 estudiantes de primer Nivel de la carrera de Psicología y 83 de Trabajo Social, para lo cual se aplicó la fórmula estadística del 95% de confiabilidad y el 5% de margen de error, lo que determinó una muestra estratificada de 116 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario de siete preguntas del ejercicio de comprensión lectora sobre el tema de la nomofobia.

Las edades comprendidas de la muestra estratificada se establecieron en rangos de: 18-25 años con un 98%, de 26-35 años el 1% y de 36-45 años el 2%. De esta forma tenemos la cantidad de 116 estudiantes correspondientes al 100% de la muestra. Se evidencia que la mayor parte de la muestra representa el rango de edad de 18-25 años con un 98% lo que determina que la población participante es joven.

La ocupación de los estudiantes del primer nivel de las facultades de Psicología y Trabajo Social correspondió a: estudiantes 99%, solo trabaja el 1% y no existe ningún estudiante profesional de este primer nivel de Psicología o Trabajo Social.

Los 116 estudiantes, quienes constituyeron la muestra, correspondieron a los géneros: femenino con el 85%, le sigue el género masculino con el 10% y el 4% corresponde al grupo de GLBT1.

Previo a este ejercicio, taller de comprensión lectora los estudiantes realizaron durante su formación varias prácticas de comprensión lectora con textos informativos, académicos y literarios.

Cuestionario utilizado: el cuestionario modelo aplicado, fue utilizado en el año 2014 como prueba de admisión en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú, está constituido por un bloque de 7 preguntas que examinan el ejercicio de comprensión lectora para bachillerato, analogías, sinónimos y antónimos; en el texto se desarrolla el tema de la nomofobia o estrés disparado por el uso obsesivo del teléfono celular.

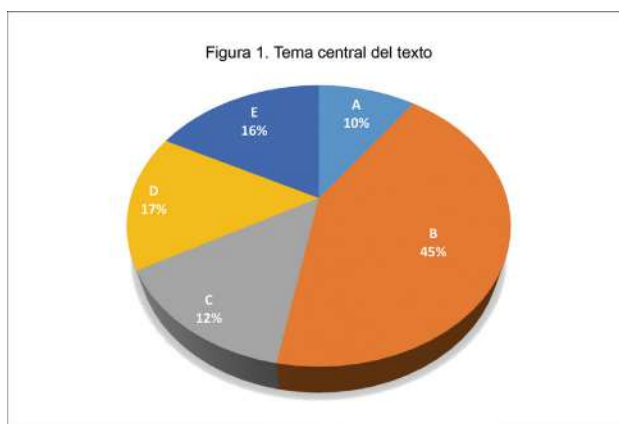
Componentes	Opciones A B C D E				
	1. ¿Cuál es el tema central del texto?	10%	45%	12%	17%
2. Determine la idea principal del texto.	10%	19%	16%	29%	25%
3. En el texto, la palabra DISPARAR implica el desarrollo de un proceso.	13%	8%	59%	10%	10%
4. La palabra "inhabilidad" connota.	31%	14%	20%	23%	12%
5. Resulta incompatible con la información textual afirmar que los individuos nomofóbicos.	23%	18%	16%	18%	25%
6. Es incongruente con lo señalado en el texto sostener que el público usado como objeto del experimento.	18%	22%	17%	28%	16%
7. Respecto de las personas que padecen nomofobia, se puede colegir que.	15%	20%	16%	33%	16%

Forma de administración: las docentes acudieron a las clases de los grupos seleccionados, explicaron el objetivo del ejercicio, taller que aplica el instrumento de lectura a fin de identificar el grado de la comprensión lectora y

la importancia de evidenciar una investigación de buenas prácticas pedagógicas en el aula. Se repartieron los cuestionarios impresos y se recogieron una vez cumplimentados. La encuesta se efectuó en los meses de enero a febrero del 2019. Proceso y análisis de datos: Los datos se encuadraron y procesaron con el programa Excel 2017 obteniendo los estadísticos descriptivos. La investigación es de tipo experiencial, exploratoria y descriptiva, con un enfoque cuali-cuantitativo, se aplicó un instrumento de lectura útil para identificar la prueba de comprensión lectora, la lectura compuesta por un bloque de 7 preguntas estaba orientada a cinco opciones de respuesta: A, B, C, D y E; considerada una de las opciones como respuesta correcta; en consecuencia se procedió a tabular los datos y a realizar su respectivo análisis estadístico, mismo que valida el objetivo planteado: identificar el grado de comprensión lectora de cara a la competencia mediática que dispersan los jóvenes universitarios en sus tareas académicas.

4. Resultados

A continuación, se presentan los datos correspondientes al grado de comprensión lectora. Los siete componentes que describen el texto sobre la nomofobia coligen la esencia de la comprensión lectora, este permitió detallar el porcentaje de aciertos y desaciertos, los cuales definen el grado de comprensión lectora a través del reconocimiento de: tema central del texto,



idea principal, inducción, deducción, sinónimos e ideas contrarias, todo este proceso lector con respecto al texto leído en el aula, arrojó como resultado que los 116 estudiantes correspondientes a los primeros niveles de las carreras de Psicología y Trabajo Social de la Uleam en el periodo 2018-2019 (2), poseen un grado de comprensión lectora del 31,77%, valor promedio de las siete opciones correctas, correspondientes a los siete componentes siguientes.

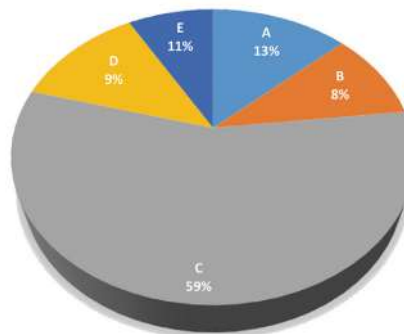
Componente 1. ¿Cuál es el tema central del texto? Según el interrogante sobre el tema central del texto, el 10% de los participantes expresaron la respuesta A, el 45% de los estudiantes respondieron

la letra B, el 12% de los participantes de los encuestados marcó la opción C, el 17% de los encuestados D y el 16% marcó la letra E. Se determinó que solo el 45% de los estudiantes, pudieron identificar el tema central del texto.

Componente 2. Determine la idea principal del texto. Según el interrogante número 2, sobre la idea principal del texto, el 10% de los estudiantes, expresaron la respuesta A, el 19% de respondieron la letra B, el 16% de los participantes marcó la opción C, el 29% de los encuestados D y el 25% marcó la letra E. Los resultados del segundo componente establecen que solo el 29% de los estudiantes optaron por la D, es decir, pudieron identificar la idea central.

Componente 3. En el texto, la palabra disparar implica el desarrollo de un proceso.

Figura 3. En el texto, la palabra disparar implica el desarrollo de un proceso

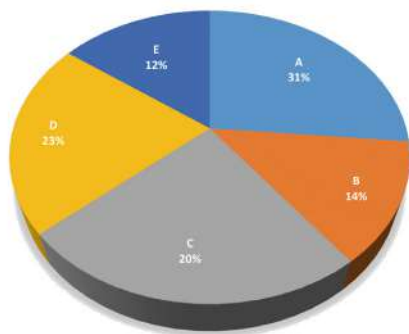


En el texto, la palabra disparar implica el desarrollo de un proceso, en este componente graficado, se estableció que, de los 116 estudiantes, el 13% optó por el literal A, el 8%, seleccionó la B, un 59% de estudiantes escogió la C, mientras que el 10% se alineó con la opción D y el 10% con la E. Estos resultados determinaron que, de los 116 estudiantes el 59% escogió la opción correcta C, es decir, contextualizó el significado de la palabra disparar y reconoció su sinónimo.

Componente 4. La palabra inhabilidad connota: de los 116 estudiantes, el 14% escogió la respuesta correcta B, es decir, contextualizó la palabra inhabilidad y encontró el sinónimo correcto.

La palabra inhabilidad connota. De los 116 participantes, el 31% escogió la respuesta A, el 14% seleccionó la B, el 20% la C, el 23% D y

Figura 4. La palabra inhabilidad connota



el 12% determinó que la respuesta correcta era textual afirmar que los individuos nomofóbicos. De los 116 participantes, en este componente, se estableció que el 23% optó por el literal A, el 18%, seleccionó la B, un 16% de estudiantes escogió la C, el 18% escogió la D y el 25% optó por el literal E, por lo que se determinó que solo el 25% de los estudiantes pudo inferir la incompatibilidad de la información textual.

Componente 6. Es incongruente con lo señalado en el texto sostener que el público usado como objeto del experimento.

Es incongruente con lo señalado en el texto sostener que el público usado como objeto del experimento. De los 116 estudiantes, el 18% se-

E. Componente 5. Resulta incompatible con la información

Figura 5. Resulta incompatible con la información textual afirmar que los individuos nomofóbicos

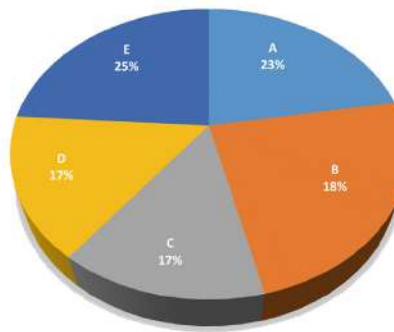
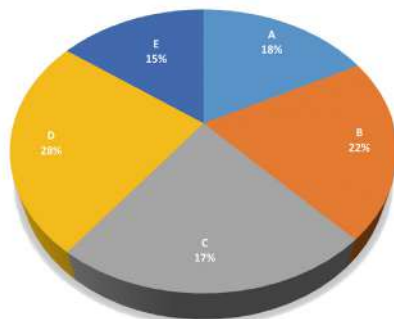


Figura 6. Es incongruente con lo señalado en el texto sostener que el público usado como objeto del experimento



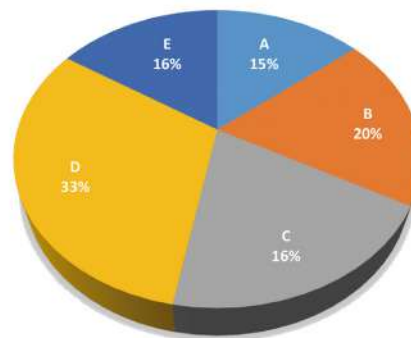
ñaló la opción A, el 22% escogió la B, el 17% optó por la C, el 28% por el literal D y el 16% por la opción E. Lo expuesto manifiesta que de los 116 participantes solo el 18% pudo determinar lo incongruente con lo señalado en el texto como objeto de estudio, es decir, presentan dificultades con el léxico, la contextualización y la inferencia.

Componente 7. Respecto de las personas que padecen nomofobia. Se puede colegir que de los 116 estudiantes, el 15% optó por el literal A, el 20% por el literal B, el 16% escogió la opción C, el 33% el literal D y el 16% el literal E. Es decir, que solo el 33 % pudo inferir lo que padecen las personas nomofóbicas.

Los resultados de los siete componentes establecen que con base en el objetivo de este estudio se determinó que, de la muestra utilizada, poseen un grado de comprensión lectora del 31,77%.

Por lo tanto, las buenas prácticas de la lectura como ejercicios de comprensión lectora en las aulas universitarias son imprescindibles para lograr una comprensión total de la información y comunicación; aprender los conocimientos que en ella se imparten y fortalecer un pensamiento crítico, de cara a la competencia mediática que los jóvenes universitarios enfrentan en las diversas actividades académicas.

Figura 7. Respecto de las personas que padecen nomofobia, se puede colegir que



5. Conclusión y discusión

Los resultados revelan la necesidad de prácticas pedagógicas modeladas y de instrumentos de formación y evaluación permanente de cara al desarrollo de la comprensión lectora. Los jóvenes universitarios se encuentran en el segundo nivel de lectura, solo alcanzaron un grado de comprensión lectora del 31,77%, su léxico es básico y no pueden contestar correctamente, porque no conocen el significado de las palabras y tampoco pueden contextualizar, asimismo descubrir un antónimo y un sinónimo se torna difícil en lecturas menos compleja como el texto referido a la “nomofobia”.

En estos primeros años de formación, la lectura es parte esencial de las prácticas pedagógicas en el aula para impactar positivamente al dominio de variadas habilidades transversales, entre otras, la comprensión lectora y mediática. La actividad conlleva una planificación más sistemática a partir de la micro y macro planificación; esta práctica enseñanza-aprendizaje abre el camino al estudiante a la etapa reflexiva que le permite avanzar a una nueva etapa de su formación; por tanto, no puede abandonarse a la buena intención. Los profesores pueden tomar decisiones precisas para ejercitar planes concretos y positivos en la vinculación de contenidos de investigación y práctica profesional.

Se identifica la necesidad de un acompañamiento pedagógico más preciso a los subtemas de formación y evaluación de la asignatura Aprendizaje de la Comunicación Humana en Uleam como Institución de Educación Superior del Ecuador.

Referencias

- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. [Digital reading and reading competence – The influence in the Z Generation from the Dominican Republic]. *Comunicar*, 52, 105-114. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- CEPRE (Ed.) (2019). *Comprensión de lectura. Examen de admisión universidad México*. Perú: Examen de Admisión Universidad San Marcos.
- Coscollola, M.D., & Agustó, M.F. (2010). Innovación educativa: Experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Píxel-Bit*, 36, 171-180. <http://bit.ly/2ktD2pr>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Guillemette, F., Leblanc, C., & Renaud, K. (2017-2019). *L'approche par compétences. Repéré dans l'environnement: Portail étudiant. Observatoire de la pédagogie en enseignement supérieur*. Université de Quebec de Trois Rivières.
- Guillemette, F., Leblanc, C., & Renaud, K. (2019). *Outil d'auto-observation du développement des compétences de Université de Quebec de Trois Rivières*. <http://bit.ly/2kdujHD>
- Libro blanco (Ed.) (2019). *Competencias mediáticas en Ecuador*. Ecuador: Editorial Pearson.
- OCDE (Ed.) (2006). *El programa PISA de la OCDE ha sido incluido en este programa*. Santillana.
- OCDE (Ed.) (2009). *Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. París: OCDE.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., Pérez-Rodríguez, M.A., & Björk, S. (2017). Desarrollo de lecturas de los videojuegos: Estado del arte. *Noticias: Revista de Estudios sobre lectura*, 16(1), 37-49. <http://bit.ly/2lK2w26>
- Mendoza, J. (2018). Aprendizaje de la comunicación humana, asignatura básica sobre la que se capacitaron varios docentes de la ULEAM. *Vida académica*, 14, 24. <https://bit.ly/2S6qNep>
- Vygotsky, L. (1927). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In *Obras escogidas*. Tomo I Madrid: Visor.





Enseñanza-aprendizaje

Competencia mediática y currículo en Colombia: El caso de los estándares básicos de competencia en Lenguaje *Media competence and curriculum in Colombia: The case of basic language proficiency standards*

Mgter. Arturo Arenas-Fernández

Corporación Universitaria Americana (Colombia)
arturoarenas@hotmail.com

Dr. Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva (España)
ignacio@aguaded.es

Dra. Yamile Sandoval-Romero

Universidad Autónoma de Occidente (Colombia)
fysandoval@uao.edu.co

Resumen

En pleno siglo XXI seguimos preocupados con asuntos parecidos a los que cien años atrás preocupaban respecto de los medios de esos tiempos: ¿qué incidencia tienen en las personas?, ¿qué tan preparados están niños, jóvenes y adultos frente a dichos medios?, ¿qué papel debe cumplir la institución escolar? En esta perspectiva se plantea la necesidad de trabajar en la denominada alfabetización mediática (media literacy) como estrategia para dotar a los ciudadanos de las competencias que les permitan una interacción más adecuada con los medios de comunicación en sus diversas manifestaciones. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha trazado una serie de lineamientos curriculares y ha definido unos estándares básicos de competencia para la educación básica y media que, entre otros aspectos, aborda el tema de los medios de comunicación, pero no es claro y preciso en desarrollar la competencia mediática en todas sus dimensiones, por lo cual nos propusimos indagar qué presencia tienen las competencias mediáticas en los estándares definidos por el Ministerio de Educación de Colombia para la educación básica y media.

Abstract

In the midst of the 21st century we remain concerned with issues resembling those that troubled us a hundred years ago in terms of the media of those times. What impact do they have on people? How prepared are children, youth and adults to face such media? What role should educational institutions play? In this sense, there is a need to work in the so-called media literacy as a strategy to provide citizens with the skills that enable them to have more appropriate interactions with the media in their various manifestations. In Colombia, the Ministry of National Education (MEN for its initials in Spanish) has drawn a series of curricular guidelines and defined basic standards of competence at the basic and secondary education levels that, among other aspects, address the issue of media, lacking precision in the development of media competence in all its dimensions. This is why we set out to study the presence of media competencies in the standards defined by the Colombian Ministry of Education for basic and secondary education.

Palabras clave / Keywords

Educación básica, educación media, currículo, competencia mediática, alfabetización mediática.
Basic education, secondary education, curriculum, media competence, media literacy.

1. Justificación

En medio del debate en torno a la relación de medios masivos, sujetos, sociedad y las influencias que pueden ejercer, se ha planteado la necesidad de que las personas tengan una alfabetización sobre los medios, que no solo les permita entender su lógica de constitución y funcionamiento, sino también que les provea herramientas para tomar posición frente a sus propósitos y contenidos. Incluso se ha planteado la posibilidad de que la población misma sea la que produzca contenidos para los medios de comunicación masiva.

Europa y Norteamérica han desarrollado una fuerte línea de educación en medios (media literacy), que también ha permeado otras regiones del mundo, incluida Latinoamérica, donde siempre ha habido una gran preocupación por estos asuntos. Por ello, desde la década de los 70 del siglo anterior (Trejo-Quintana, 2017), se desarrolla una línea de trabajo en esta perspectiva, con influencia de la teoría crítica, que los estudiosos agrupan bajo el término de formación en la recepción crítica.

En el presente trabajo se muestran los resultados obtenidos en una investigación que tuvo como propósito establecer la presencia de la competencia mediática en los lineamientos curriculares que ha definido el Ministerio de Educación de Colombia para la educación básica y media, específicamente en el estándar básico de competencia del Lenguaje.

La investigación se realizó a partir del análisis de contenido de los diez enunciados identificadores, y cuarenta y ocho subprocesos del factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos que están en dichos lineamientos curriculares. Estos se contrastaron con las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), a fin de identificar qué cantidad de estas quedan reflejadas en el material sometido a análisis.

1.1. El currículo como marco para las competencias

Como constructo social y cultural, el currículo escolar refleja en gran medida las aspiraciones que la sociedad y los grupos de poder tienen en la educación como escenario privilegiado para orientar la formación de los sujetos, de manera que sirva a los intereses de dicha sociedad (Grundy, 1987; Díaz-Barriga, 1994; Gimeno, 1996; Hoyos, Hoyos, & Cabas, 2004). En este sentido, el currículo es una forma de selección consciente de lo que una sociedad considera importante y necesario desarrollar y que, como expresa Stabback (2016), incide en la organización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, buscando no solo definir, sino garantizar ciertos niveles de logro de las competencias.

1.2. Competencias para el siglo XXI

Así como los avances en las tecnologías digitales de las últimas dos décadas han potenciado otras formas de aprendizaje, de relación e interacción en que los jóvenes pueden ejercer mayor control sobre qué, cómo y cuándo aprenden, también llama la atención y preocupa que el mayor acceso a la información no esté acompañado de una alfabetización mediática que brinde competencias acordes al momento actual.

La UNESCO (2012) plantea que las nuevas tecnologías pesan cada vez más en las perspectivas de empleo de los jóvenes y, sin embargo, en las pruebas PISA aparece un alto número de jóvenes con limitadas destrezas digitales, que en el caso de Colombia es cercano al 70%. Por ello indican que el desarrollo de competencias no solo es acertado, sino altamente conveniente como factor de mejora de la calidad de vida de los países. Así, las competencias surgen como un factor clave para el desarrollo y bienestar tanto individual como social, y se constituyen como elementos imprescindibles en la formación ciudadana actual (OCDE, 2017; 2018).

1.3. La alfabetización mediática

Hoy somos parte de un ecosistema comunicativo donde se presentan “intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas” (Scolari, 2008: 26), que amplía y extiende nuestras posibilidades de interacción, de comunicación y visibilización con un otro no siempre identificado e identificable (Vorderer, 2016). Las personas nos movemos en medio de una sobreabundancia de medios y lenguajes, lo cual hace que un mismo sujeto esté enfrentado a diversos materiales y variadas

tecnologías, que obliga a realizar diferentes tipos de lectura, combinando en una misma persona (y casi de manera simultánea) la condición de lector, oyente, espectador, pero también productor de contenidos. En este sentido y, de acuerdo con Stordy (2015), se ha transformado lo que significa estar alfabetizado y experimentar la alfabetización, y por ello habrá que reenfocar la alfabetización mediática (Hallaq, 2016). En este sentido, se hace necesario revisar y reestructurar las formas y propósitos de la educación mediática, en tanto que ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones (Siemens, 2004).

1.4. Competencia mediática

Es usual que cuando se habla de competencia mediática pareciera aludirse a todo tipo de medios de comunicación, pero también se suele encontrar la palabra competencia asociada a términos más acotados como lo audiovisual, lo televisivo, lo digital, lo informacional. Entonces se habla de competencia audiovisual, competencia televisiva, competencia digital, competencia informacional, lo cual hace necesario “una convergencia terminológica en consonancia con la convergencia de medios” (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012: 32),

La competencia mediática sería entonces la capacidad para actuar de manera activa, crítica y responsable frente a los diferentes contenidos circulantes por los diversos medios de comunicación, tanto tradicionales como contemporáneos (Sandoval & al., 2016; Manrique, Sandoval, & Arenas-Fernández, 2017).

En el caso de la competencia mediática, Ferrés y Piscitelli (2012) han desarrollado una propuesta para su análisis (pero también para su implementación), que consiste en articularla en torno a seis dimensiones básicas con sus respectivos indicadores en términos de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes. Estas dimensiones tienen que ver con dos grandes ámbitos de actuación de los sujetos, uno que alude al análisis y otro a la expresión.

“Como constructo social y cultural, el currículo escolar refleja en gran medida las aspiraciones que la sociedad y los grupos de poder tienen en la educación como escenario privilegiado para orientar la formación de los sujetos.

1.5. Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia

Colombia no ha sido ajena a la dinámica mundial de promover la alfabetización mediática, y de alguna manera el Ministerio de Educación Nacional ha acogido las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO para introducirla en las propuestas curriculares de la educación básica y media. Sin embargo, no se ha definido un área específica, sino más bien se ha construido como un componente al interior de otras áreas. En relación con la educación básica y media, el MEN ha definido lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia –EBC– en varios campos de conocimiento, según dice, con la pretensión de orientar a las instituciones en “la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos” (MEN, 2003: 11).

Los EBC pretenden servir de orientación en aquello que niños y jóvenes, a su paso por el sistema educativo colombiano, deben saber y saber hacer. Hasta el momento el MEN ha definido estándares para matemáticas, ciencias sociales y naturales, lenguaje, competencias ciudadanas, competencias en lenguas extranjeras: inglés especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11).

1.5.1. Estándar básico de competencia en lenguaje

Para el MEN (2006), esta competencia en Lenguaje alude tanto a la comunicación verbal como son todas las lenguas, así como a lo no verbal, referido a otros sistemas simbólicos como la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones. Para el desarrollo de las competencias en lenguaje, el MEN propone trabajar en seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las posibilidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía respon-

sable y el sentido de la propia existencia. El estándar de Lenguaje lo desagrega el MEN en cinco factores, 35 enunciados identificadores que lo identifican y expresan un saber y una finalidad de ese saber, y 77 subprocesos que se convierten en una especie de alcance de la competencia, de acuerdo con el grado de escolaridad en que se encuentra el estudiante. Uno de esos cinco factores denominado “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, es el que se ha seleccionado para el presente estudio, al tratarse del de mayor relación con la competencia mediática.

2. Objetivos

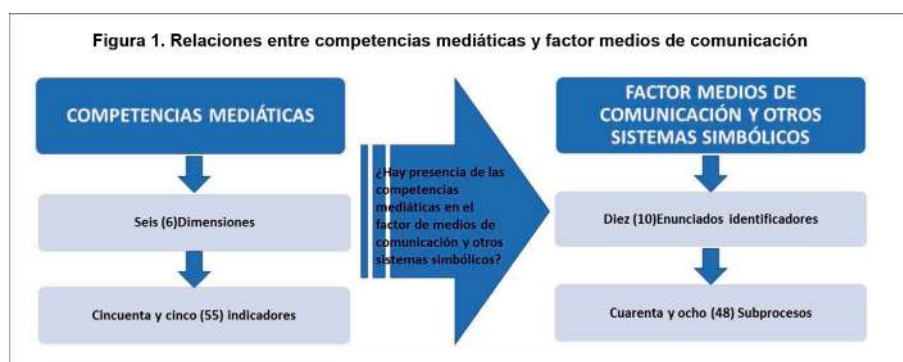
Para este trabajo nos hicimos la pregunta orientadora: ¿qué hay sobre competencia mediática en el Factor Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos del Estándar básico de competencia en Lenguaje definido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la educación básica y media? Ello nos planteó como fin último determinar la presencia de las dimensiones e indicadores de la competencia mediática en dicho Factor.

3. Diseño metodológico

Como metodología para el estudio, asumimos el análisis de contenido, entendiendo este como conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel-Ragada, 2002). Este análisis de contenido tiene un alcance exploratorio-descriptivo, en tanto que pretendemos hacer una indagación preliminar que catalogue e identifique (Piñuel-Ragada, 2002) en el factor de Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos la presencia de las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012).

En este análisis de contenido se analizaron y contrastaron las dimensiones e indicadores de la competencia mediática expresadas por Ferrés y Piscitelli (2012), así como los enunciados identificadores y subprocesos del Factor Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos del Estándar Básico de Competencia en Lenguaje, buscando relaciones de equivalencia (Figura 1).

Se establecieron unos criterios de búsqueda a través de palabras clave para establecer la existencia (o no)



de relaciones entre las dimensiones e indicadores de la competencia mediática con los enunciados y subprocesos del Factor Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos de los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (MEN, 2006). En el diseño de la investigación se establecieron unos proto-

colos para el registro y tratamiento de los datos, que permitió procesarlos posteriormente en datos de segundo y tercer orden (Piñuel-Ragada, 2002). Para el registro de la información se estructuró una tabla en la cual se consignaron los siguientes datos:

- Enunciados identificadores del factor.
- Palabras clave del enunciado identificador.

- Proceso al que alude el enunciado identificador (producción y/o comprensión).
- Subprocesos del factor.
- Palabras clave del subproceso.
- Proceso al que alude el subproceso (producción y/o comprensión).
- Grados a los que corresponde cada enunciado identificador y subproceso.
- Ámbitos de la competencia según modelo de Ferrés y Piscitelli (análisis y/o expresión).
- Dimensión de la competencia mediática.
- Indicador de la competencia mediática.

4. Resultados

A continuación, presentamos los hallazgos concernientes a la competencia mediática en el estándar básico de competencia en lenguaje (MEN, 2006). Nos enfocamos en el factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, mediante la revisión de contenidos de este factor y el contraste con el modelo de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012).

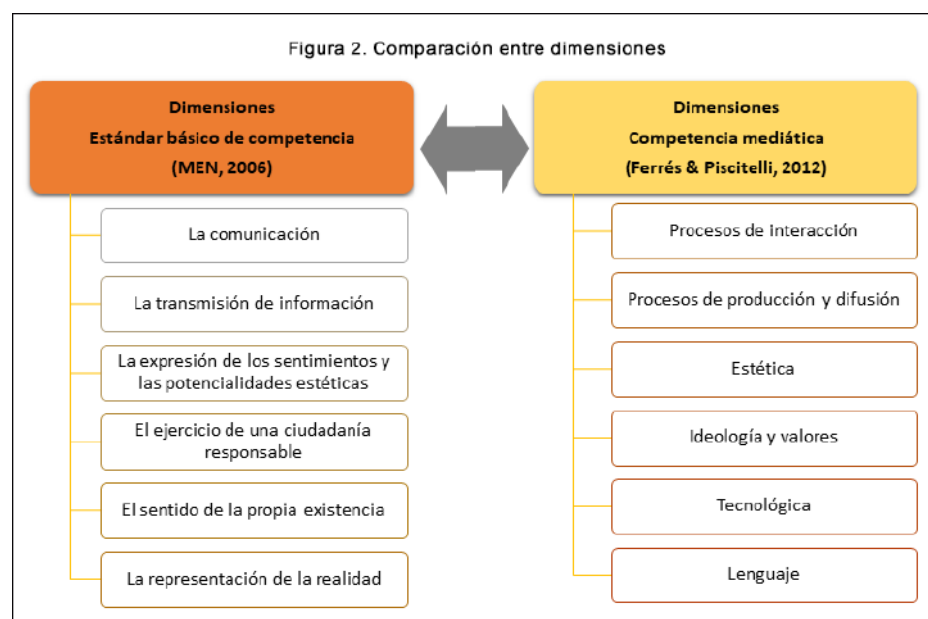
4.1. Dimensiones de la competencia

El MEN plantea seis dimensiones para el estándar básico de competencia en Lenguaje que no son iguales a las seis dimensiones de la competencia mediática de Ferrés y Piscitelli, por lo cual procedimos a compararlas para determinar el grado de equivalencia entre los enunciados de cada esfera (Figura 2).

- Entre la dimensión “Comunicación” (MEN) y “Procesos de Interacción”, podemos encontrar algunos elementos comunes, especialmente en lo que se refiere a la interacción/inte-

ractividad y a la capacidad de comprender/valorar.

- Entre la dimensión “Transmisión de información” (MEN) y “Procesos de producción y difusión”, podemos encontrar elementos comunes como la producción/elaboración de significados/mensajes.
- Entre la dimensión “Expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas” (MEN) y “Estética”, podemos encontrar elementos comunes como la necesidad de desarrollar/potenciar/sentido estético y el reconocimiento a diversas manifestaciones artísticas y mediáticas.
- Entre las dimensiones “Ejercicio de una ciudadanía responsable” y “Sentido de la propia existencia” (MEN) e “Ideología y valores”, podemos encontrar algunos elementos comunes como la comprensión de la diversidad/diferencia entre sujetos/representaciones de la realidad.



- Entre la dimensión “Representación de la realidad” (MEN) y “Lenguaje”, encontramos relación en la perspectiva de la capacidad requerida para organizar/estructurar/utilizar el lenguaje.
- La dimensión “Tecnología” no tiene un referente claro en las dimensiones del MEN.

Si bien la forma en que el MEN y Ferrés y Piscitelli (2012) plantean sus dimensiones y sus propósitos no permiten establecer una equivalencia individual, se pueden evidenciar elementos comunes. Resalta el hecho de que ambos casos están orientados a lograr que las personas puedan adquirir conocimientos y habilidades para analizar y comprender los diferentes contextos comunicativos. Se orientan de igual forma a la capacidad de interactuar con otros sujetos para crear y difundir sus propios contenidos. Hay que precisar, además, que el MEN hace sus planteamientos en torno a la categoría Lenguaje, en tanto que Ferrés y Piscitelli (2012) lo hacen en torno a lo mediático.

4.2. Enunciados identificadores y subprocesos vs dimensiones de la competencia mediática

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido realizado a los diez enunciados y 48 subprocesos del Factor Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos, mediante el cual se estableció la presencia de las dimensiones e indicadores de la competencia mediática expuesta por Ferrés y Piscitelli (2012).

De los 55 indicadores que tiene la competencia mediática, encontramos que 22 de estos indicadores (el 40%) están presentes en el factor analizado. Al revisar dimensión por dimensión, observamos cuántos indicadores tienen relación con los subprocesos del factor “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, encontrando lo siguiente:

- Lenguaje: cinco de sus ocho indicadores, o sea el 63%, tienen relación con los subprocesos.
- Ideología y valores: seis de sus 12 indicadores, el 50%, tienen relación con los subprocesos.
- Procesos de producción y difusión: cinco de sus 11 indicadores, el 46%, tienen relación con los subprocesos.
- Estética: dos de sus seis indicadores, el 33%, tienen relación con los subprocesos.
- Procesos de interacción: tres de sus 12 indicadores, el 25%, tienen relación con los subprocesos.
- Tecnología: uno de sus seis indicadores, el 17%, tienen relación con los subprocesos.

Lo anterior indica que existe una desigual presencia de las dimensiones de la competencia mediática en el factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos analizados. Mientras la dimensión de lenguaje está presente en un 63% de los subprocesos del factor, la dimensión ideología y valores en un 50%, y la dimensión procesos de producción y difusión en un 46%, hay otras tres dimensiones con una presencia menor como estética (con un 33%), procesos de interacción (25%) y tecnología con un 17%.

4.3. Dimensiones de la competencia mediática por grados de escolaridad

El MEN en sus estándares básicos de competencia en Lenguaje estableció cinco factores en los cuales desagrega tal estándar, uno de estos factores está referido a Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos el cual, como se dijo anteriormente, contiene 10 enunciados identificadores y 48 subprocesos. A continuación, se presentan los resultados del análisis de la presencia o no de las dimensiones de la competencia mediática en cada uno de los grupos de grados de escolaridad que propone el MEN para el estándar básico de competencia en Lenguaje

Al hacer el análisis para cada grupo de grados y ver la presencia que tienen las dimensiones de la competencia mediática encontramos que:

- Grados 1 a 3. Se trabajan 11 subprocesos, los cuales están relacionados con tres de las dimensiones de la competencia mediática: Lenguaje con ocho subprocesos asociados es el que tiene más peso y por tanto mayor equivalencia, le sigue Procesos de interacción con dos subprocesos y Procesos de producción y difusión con un subproceso. No hay ningún subproceso asociado a las dimensiones Estética, Ideología y valores y Tecnología.

- Grados 4 a 5. Se trabajan nueve subprocesos, los cuales están relacionados solo con dos dimensiones de la competencia mediática: Lenguaje con cinco y Procesos de producción y difusión con cuatro.
- Grados 6 a 7. Se trabajan ocho subprocesos, los cuales están relacionados con tres dimensiones de la competencia mediática: Lenguaje con cinco subprocesos asociados, Procesos de producción y difusión con 2 subprocesos asociados, Estética con un subproceso.
- Grados 8 a 9. Solo en este grupo de grados hay subprocesos asociados a todas las dimensiones de la competencia mediática, aunque con diferente peso: Ideología y valores con cinco subprocesos relacionados, seguida de Procesos de interacción y Procesos de producción y difusión, cada una con dos subprocesos asociados, luego están Estética, Lenguaje y Tecnología con un subproceso cada una.
- Grados 10 a 11. Se trabajan 8 subprocesos, los cuales están relacionados con dos dimensiones de la competencia mediática: Ideología y valores con seis y Lenguaje con dos subprocesos asociados.
- Se encuentra un mayor número de subprocesos asociados a la dimensión Lenguaje entre los grados 1 a 7; en contraste con lo anterior, entre los grados 8 a 11, el mayor número de subprocesos, once (11), lo encontramos asociado a la dimensión de la competencia Ideología y valores.
- El Ministerio de Educación Nacional colombiano ha establecido tres niveles en la educación formal: Pre-escolar, Educación básica primaria (1 a 5 grados) y básica secundaria (6 a 9 grados) y Educación media (10 y 11 grado). Siguiendo esta división, nos encontramos los siguientes resultados en el análisis:
- Educación básica primaria. Se trabaja en veinte (20) subprocesos que tienen relación con tres de las seis dimensiones de la competencia comunicativa. El mayor énfasis está en Lenguaje con 13 subprocesos asociados, le sigue Procesos de producción y difusión con cinco subprocesos y Procesos de interacción con dos subprocesos. Es de anotar que en este nivel es donde más se trabaja en la competencia de Lenguaje.
- Educación básica secundaria. Se trabaja en 20 subprocesos que tienen relación con todas las dimensiones de la competencia mediática. El mayor énfasis está en la competencia Lenguaje con seis subprocesos asociados, seguida muy de cerca por la competencia Ideología y valores con cinco subprocesos, luego Procesos de producción y difusión con cuatro subprocesos, Proceso de interacción con dos subprocesos, Estética y Tecnología cada una con un subproceso asociado.
- Educación media. Con ocho subprocesos es este nivel donde menos subprocesos se trabajan y se relacionan solo con dos dimensiones: Ideología y valores con seis subprocesos asociados y Lenguaje con dos subprocesos asociados.

“Tres dimensiones de la competencia mediática (lenguaje, ideología y valores, procesos de producción y difusión) tienen una presencia importante en los estándares básicos de competencia del MEN.

4.4. De los procesos a los ámbitos de la competencia

El lenguaje, tanto en su perspectiva verbal como en la no verbal, es entendido en una doble condición de realización: la producción y la comprensión.

La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística (MEN, 2006). En este mismo sentido expresa el MEN que, consecuente con esta perspectiva del lenguaje, los estándares básicos tienen como propósito desarrollar en los estudiantes tanto sus capacidades de expresión como de comprensión.

Es importante destacar que el MEN, cuando habla de comprensión y producción de lenguaje, no está limitado a lo oral o escrito, sino que también toma en consideración productos iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. En cuanto a los aspectos éticos de la comunicación, plantea que este es un factor transversal.

Estas capacidades de expresión y comprensión que plantea el MEN de Colombia (2006) como grandes propósitos de los estándares básicos de competencias, podemos relacionarlos con la propuesta de Ferrés y Piscitelli

(2012) en torno a los dos grandes ámbitos en que agrupan las dimensiones de la competencia mediática. Este planteamiento es un reconocimiento a la doble condición y potencialidad que tienen las personas como sujetos pasivos y activos en la comunicación. Al analizar los 48 subprocesos a la luz de los ámbitos que privilegian, nos encontramos que 30 están orientados a propiciar el análisis/comprensión en niños y jóvenes, en tanto 16 subprocesos están orientados a propiciar la producción/expresión, en 2 subprocesos es posible encontrar que propician tanto el análisis/comprensión como la producción/expresión.

5. Discusión de resultados y conclusiones

Los estudios sobre competencia mediática en Colombia son pocos y por ello es importante explorar, como en este caso, qué hay sobre dicho asunto en los lineamientos que ha trazado el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica y media, para ver como pudieran orientarse acciones en alfabetización mediática.

Las seis dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012) resultaron útiles para adelantar el análisis de contenido del Factor Medios de Comunicación de los Estándares básicos de competencia en Lenguaje (MEN, 2016), en la medida que se pudo identificar qué presencia había de las primeras en el segundo, pero no puede perderse de vista que el MEN no ha elaborado sus estándares en la perspectiva de la competencia mediática. Por lo anterior, es necesario considerar tanto las dimensiones de la competencia mediática como los estándares básicos de competencia, no como límites fijos y rígidos, sino como planteamientos flexibles y ajustables a los contextos en los cuales se requiera estudiar, por ejemplo, el nivel de las competencias en los estudiantes.

Los estándares básicos de competencia en Lenguaje (MEN, 2006) cuentan con cinco factores y 177 subprocesos, de los cuales hay un factor y 48 subprocesos dedicados al tema de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, que si bien no están estructurados bajo la lógica de las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012), brindan la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas en el contexto escolar para fortalecer la alfabetización en medios y por tanto el logro de competencias en los estudiantes. En el factor analizado encontramos que las seis dimensiones de la competencia mediática del modelo de Ferrés y Piscitelli están presentes en los subprocesos, aunque cada una con un peso distinto y por ende un nivel de desarrollo diferente, lo cual indica limitaciones en las posibilidades del pleno logro de la competencia mediática entre niños y jóvenes escolarizados.

Tres dimensiones de la competencia mediática (lenguaje, ideología y valores, procesos de producción y difusión) tienen una presencia importante en los estándares básicos de competencia del MEN. Sin embargo, existen otras tres dimensiones (procesos de interacción, tecnología y estética) con una escasa presencia, sugiriendo que los procesos de alfabetización mediática y las competencias de los estudiantes son deficientes.

Es relevante el reconocimiento que hacen los estándares básicos de competencia en Lenguaje del MEN a la idea de que las competencias involucran no solo las capacidades asociadas a la comprensión sino también a la producción, lo cual es un avance en el reconocimiento de los jóvenes como sujetos productores y no solo consumidores. No obstante, a pesar de lo anterior nos encontramos que el mayor énfasis sigue estando en los subprocesos asociados al ámbito del análisis con 63,7%, frente al de expresión con un 36,3%. La preponderancia que encontramos en los subprocesos hacia las dimensiones de lenguaje e ideología y valores muestra una cierta tendencia a los enfoques que privilegian la formación en la recepción crítica, muy en boga en América Latina.

Se encuentra un mayor número de subprocesos asociados a la dimensión Lenguaje entre los grados uno a siete, lo cual indica el énfasis que le ha dado el MEN a los temas asociados con los fundamentos y bases de la lengua española en la formación inicial e intermedia de niños y jóvenes. En contraste con lo anterior, entre los grados ocho a 11, el mayor número de subprocesos, once, lo encontramos asociado a la dimensión de la competencia Ideología y valores, lo cual indica que el MEN considera que en los grados superiores se debe enfatizar la formación crítica del estudiante.

Cuando se revisan los resultados por niveles educativos, encontramos que en educación básica primaria solo se trabaja en tres de las seis dimensiones de la competencia mediática, con un énfasis en Lenguaje y una menor presencia en Procesos de producción y difusión y Procesos de interacción, lo cual está influido por el hecho

de ser los primeros años de escolaridad, donde el énfasis se coloca precisamente en brindar competencias de base y una serie de prácticas asociadas a dichos aprendizajes, que luego sean soporte para otras competencias. En la educación básica secundaria, es el único nivel donde tienen presencia las seis dimensiones de la competencia mediática, con lenguaje como la de mayor énfasis, seguida muy de cerca por la competencia Ideología y valores, luego Procesos de producción y difusión, Proceso de interacción, Estética y Tecnología, estas dos últimas con tan solo un subproceso asociado. En estos años de escuela, parece que hay una mayor apertura a desarrollar diversas y variadas competencias que complementan las del nivel anterior y prepararían a los jóvenes para el último nivel formativo. En la educación media solo hay presencia de dos dimensiones de la competencia mediática, con un peso mayor de Ideología y valores, seguido de Lenguaje. Destaca en este nivel la apuesta por formación crítica.

Referencias

- Díaz-Barriga, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- 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>
- Gimeno, J. (1996). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Curriculum: Product or praxis*. Londres: The Falmer Press.
- Hallaq, T. (2016). Evaluating online media literacy in higher education: Validity and reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 62-84. <http://bit.ly/2kwnL7k>
- Hoyos, S., Hoyos, P., & Cabas, H. (2004). *Currículo y planeación educativa: Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Manrique, J., Sandoval, Y., & Arenas-Fernández, A. (2017). Competencia mediática em Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *Nexus Comunicación*, 21, 3-33. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.4730>
- MEN (Ed.) (2003). *Serie lineamientos curriculares: Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (Ed.) (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- OCDE (Ed.) (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*. París: OECD Publishing.
- OECD (Ed.) (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. [from digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Piñuel-Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Revista Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. <http://bit.ly/2kdMj4G>
- Sandoval, Y., Manrique, J., Arenas-Fernández, A., Martínez, M., Hernández, M. ...Serna, A. (2016). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para el diagnóstico. In Sandoval, Y., Manrique, J., Arenas, A., Martínez, M. C., Hernández, M. & Serna, A. (Eds). (2016) *Los jóvenes y la competencia mediática* (pp. 9-57). Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Siemens (Ed.) (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <http://bit.ly/2kIngXD>
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. OIE-UNESCO. <http://bit.ly/2IRWD2A>
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476. <https://doi.org/10.1108/jd-10-2013-0128>
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE Ediciones.

- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Píxel-Bit*, 51, 227-241. <http://bit.ly/21PWZHm>
- UNESCO (Ed.) (2012). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Luxemburgo: Ediciones UNESCO.
- Vorderer, P. (2016). Communication and the Good Life: Why and how our discipline should make a difference. *Journal of Communication* 66, 1-12. <http://bit.ly/21PXoJS>





Enseñanza-aprendizaje

Componentes curriculares y competencias mediáticas en la Educación Primaria en Bolivia *Curricular components and media literacy in Primary Education in Bolivia*

Mgter. Rigliana Portugal

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
riglianaximena.portugal201@alu.uhu.es

Dr. Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva (España)
aguaded@uhu.es

Resumen

La investigación se orienta a describir los componentes curriculares referidos a la comunicación audiovisual masiva y digital que se abordan dentro de la Educación Regular del nivel Primario en Bolivia, estableciendo si se consideran las competencias mediáticas. Los contenidos, la metodología, los procesos de evaluación y los productos señalados en el currículo de los seis grados son descritos en su relación con los medios (audiovisuales masivos digitales) considerando las dimensiones de la competencia mediática de Pérez-Tornero y Varis (2012). El tipo de investigación es descriptiva, con enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo. Se realizó el análisis del currículum (de Primero a Sexto) de Primaria, y de desarrollaron entrevistas a directores de unidades educativas públicas para conocer su percepción al respecto de la temática. Los resultados evidenciaron que la dimensión “Acceso y Uso” considera a los medios masivos audiovisuales en su empleo como recursos y soportes en el proceso de enseñanza, pero no como temas de conocimiento u objetos de estudio. La comunicación masiva digital está ausente en el abordaje a nivel metodológico dentro del currículo.

Abstract

This study is aimed at describing the curricular components related to mass and digital audiovisual communication that are addressed in the Regular Education for Primary level in Bolivia. It attempts to establish whether media competences are considered. The contents, the methodology, the evaluation processes and the products indicated in the curricula of the six grade levels are described in their relationship with the media considering the media competence dimensions proposed by Pérez-Tornero and Varis (2012). This is a descriptive study, using a mixed, quantitative and qualitative methodological approach. The analysis of the curriculum (from First to Sixth) of Primary school was carried out, and interviews were conducted with directors of public educational institutions to assess their perceptions of the subject. The results showed that the dimension “Access and Use” considers the mass media in its use as resources and supports in the teaching process, but not as topics of knowledge or objects of study for teaching. Massive digital communication is absent in the methodological approach within the curricula.

Palabras clave / Keywords

Curricular, comunicación audiovisual, digital, educación primaria, competencias.
Curricular, audiovisual communication, digital, primary education, competences.

1. Justificación

Vivimos en una vorágine mediática caracterizada por una avalancha de mensajes que circulan a través de los medios y que van impregnando nuestras formas y estilos de vida. A decir de Romero-Rodríguez y Aguaded (2018) lo que antes parecía ciencia ficción, ahora es parte de nuestra cotidianidad, expresada en “smartphones, tablets, phablets, ordenadores portátiles, “weareables”, asistentes personales digitales, dispositivos de domótica conectados a la red, robots que realizan labores complejas y análisis de sentimientos y hasta pulsómetros y contadores de pasos” que configuran transformaciones en las relaciones interpersonales y en los hábitos adquiridos.

El avance que se ha dado en el tema tecnológico, con soportes multimedia y contenidos que circulan a través de multipantallas, ha generado un panorama comunicativo en permanente cambio, donde la niñez y la adolescencia diversifica sus formas de interacción y comunicación. De hecho, afirman Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro-Pedreira (2015: 18), que “consumidores y audiencia, de cualquier edad, pero especialmente los niños y adolescentes, son objeto de la influencia y de la repercusión social de los mensajes difundidos por los medios y las tecnologías”. Sin embargo, aunque los niños, niñas y jóvenes viven en entornos que privilegian lo audiovisual, digital y multipantalla, es necesario conocer si tienen en los espacios de aprendizaje como las escuelas, una aproximación al conocimiento de la comunicación audiovisual, masiva digital y si desarrollan competencias mediáticas que permiten un uso crítico de los recursos digitales.

1.1. Competencia mediática

Para Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018: 13-18), el término competencia “entraña una visión holística y contextualizada de los aprendizajes”, donde “los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera interrelacionada y compleja, se ponen en práctica para intervenir eficazmente en situaciones concretas”; ambas investigadoras afirman que la competencia mediática expresa la convergencia de lo digital y audiovisual, así como de “los medios de comunicación clásicos”. La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012). Por su parte, los investigadores Pérez-Tornero y Varis (2012: 104) proponen que la competencia mediática es un conjunto de tres dimensiones: el “Acceso y Uso”, la “Comprensión Crítica” y la “Comunicativa y Producción Creativa”. Afirman que “la capacidad de usar operativamente los medios, de comprender críticamente –y poder evaluar la información– y finalmente, la capacidad para crear y para comunicar y participar se corresponden son competencias propias de la persona individual”.

Investigaciones demuestran que el nivel de las competencias mediáticas en la ciudadanía es bajo en casi todas sus dimensiones (Ferrés & al., 2011; Aguaded & al., 2011), al grado que “ni los centros educativos, ni las asociaciones cívicas, ni los medios de comunicación, han fomentado el desarrollo de la competencia mediática como eje para la conformación de la ciudadanía crítica y competente visualmente” (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz, & Caldeiro-Pedreira, 2015: 12).

1.2. Contenido curricular

El acceso y uso de los medios de comunicación audiovisual masiva, que se consideran tradicionales tal el caso de la televisión, el cine, principalmente; y digitales, expresados en las redes sociales, blogs, wikis, webs, etc. no se da de la misma manera y difiere de factores como la edad, el sexo, la procedencia social, el contexto geográfico, principalmente. En el caso de la niñez, esta se encuentra permanentemente expuesta a los medios masivos; a decir de Chomski (2012), los contenidos mediáticos acompañan a los menores a la escuela o al instituto, aportando una cultura propia, diferente a la institucionalizada.

Comprender el ámbito educativo y el currículum que se aborda en él, permite aproximarse al conocimiento de contenidos, metodologías y abordajes a los que acceden los alumnos, precisando si estos responden a las nuevas formas de comunicación que se desarrollan, con los consiguientes saberes y aprendizajes que demandan. Un estudio desarrollado por Ramirez-García y González-Fernández (2016: 49) afirma que “la revisión crítica de los currículos escolares y un consenso en el diseño y desarrollo de los mismos facilitarían una formación

común del alumnado y alejarían el fantasma de una posible exclusión mediática”. Por lo expuesto se justifica el interés de abordar en el ámbito educativo boliviano, el conocimiento del currículo vigente en el nivel primario de educación regular (dirigido a niños y niñas de 6 a 11 años) considerando si en este se incorporan contenidos referidos a los medios de comunicación masivos digitales, tomando en cuenta a su vez las dimensiones de las competencias mediáticas.

El presente estudio tiene como base el concepto de alfabetización que no solo debe restringirse a la lecto-escritura y al manejo de las operaciones aritméticas. Esta alfabetización es mediática, en una sociedad que en criterio de Ambrós y Breu (2011) se encuentra dominada por mensajes audiovisuales, cuyo dominio de su uso no es generalizado. Esta situación se complejiza pues como afirma Alabart (sf, citado en Borafull, 2014: 156), “el sistema educativo actual obliga a todos a pasar por un tubo de la homogeneización, no considerando talentos individuales e inculcando conocimientos de carácter genérico y no significativos”.

2. Objetivos

El problema de investigación planteado señala: ¿cuáles son los componentes curriculares referidos a la comunicación audiovisual masiva y digital que se abordan dentro la Educación Regular, en la formación de estudiantes de Primero a Sexto de Primaria en Bolivia, estableciendo si consideran en los mismos las dimensiones de las competencias mediáticas?

Los objetivos establecen: 1) Describir los componentes curriculares referidos a la comunicación audiovisual masiva y digital que se abordan dentro la Educación Regular en la formación de estudiantes de Primero a Sexto de Primaria en Bolivia, estableciendo si se consideran en los mismos las dimensiones de las competencias mediáticas; 2) Identificar las percepciones de las y los directores de seis Unidades Educativas respecto a la comunicación audiovisual masiva y digital, y su consideración por docentes de primaria que implementan el currículum en los seis grados.

3. Metodología y planteamiento

El estudio es de tipo descriptivo pues caracteriza los contenidos curriculares en comunicación audiovisual masiva y digital que se abordan en la Educación Regular de Primaria en Bolivia. El enfoque metodológico es cuantitativo y cualitativo, privilegiando el análisis del contenido en el área de Comunicación y Lenguajes dentro de los currículos de seis años de escolaridad en Primaria. Asimismo, las entrevistas aplicadas a directoras/es de seis unidades educativas públicas de la ciudad de La Paz, permitieron conocer sus percepciones sobre la temática. Finalmente, la observación no participante acompañó el proceso de obtención de información en los seis centros educativos (España, Bautista Saavedra, José Manuel Indaburo, Juana Azurduy de Padilla, San Martín de Porres, Eduviges Vda. de Herzogt y Abel Iturralde Palacios).

En Bolivia teniendo como base la Ley70 - Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el currículo de Educación Primaria se basa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y se divide en cuatro “Campos de Saberes y Conocimientos” (Ministerio de Educación, 2014). Al mismo tiempo, en todos de manera transversal, se ubican las dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir. Cada

Campos de Saberes y Conocimientos	Áreas
Comunidad y Sociedad	Comunicación y Lenguajes
	Artes Plásticas y Visuales
	Educación Musical
	Educación Física y Deportes
	Ciencias Sociales
Vida, Tierra y Territorio	Ciencias Naturales
Cosmos y Pensamiento	Valores, Espiritualidades y Religiones
Ciencia, Tecnología y Producción	Matemática
	Técnica Tecnológica

Nota. Ministerio de Educación, 2014.

Campo, contiene “Áreas” que corresponden a las asignaturas como se presenta en la Tabla 1. El estudio hace énfasis en el análisis del Campo denominado “Comunidad y Sociedad” porque dentro de él se sitúa el Área

de Comunicación y Lenguajes. La investigación se desarrolló en el primer trimestre de 2019. Los contenidos curriculares son reconocidos de forma oficial por el Ministerio de Educación y corresponden a los seis años de escolaridad que comprende la Educación Primaria Comunitaria Vocacional en Bolivia (Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto). En cada grado se analizaron los componentes: contenidos básicos, metodología general, evaluación y productos.

Tabla 2. Componente: contenidos y ejes articuladores en los 6 grados de Primaria

Currículo			
Componente	1° y 2° de Primaria	3° y 4° de Primaria	5° y 6° de Primaria
Contenidos y ejes Articuladores	Minimedios: feria, sociodrama, festivales. Formas y medios de comunicación en situaciones de la vida cotidiana. Com. masiva y personal a través del uso de tecnologías de su entorno.	Minimedios: afiches, cartas, periódicos murales, títeres, teatro. Com. interpersonal. Oratoria. Veracidad e imparcialidad de los medios de com. Narración: mitos y leyendas, cuentos regionales.	Libretos, cuñas radiales, spots y programas televisivos como medios identifican sustantivos. Analizar la estructura de periódicos de circulación nacional: géneros periodísticos. Producción oral.

La información fue analizada en relación a la presencia de la comunicación audiovisual, masiva y digital, desde las dimensiones de la competencia mediática formuladas por Pérez-Tornero y Varis (2012): “Acceso” y “Uso”, “Comprensión Crítica” y “Comunicativa y Producción Creativa”.

4. Resultados

A nivel de Contenidos y Ejes Articuladores en el currículo de Primaria (seis grados) destaca la prevalencia de minimedios (ferias, sociodramas, afiches, etc.), la comunicación oral y la narración (Tabla 2). Solo en Primer año se hace referencia a la comunicación masiva con uso de tecnología, pero como se verá más adelante, a nivel metodológico no se explicitan detalles sobre esta comunicación, ni tampoco se contempla la realización de labor práctica, por ende, no se puede hablar de que estén presentes las dimensiones de Pérez-Tornero y Varis (2012). En Cuarto año se hace referencia a los medios masivos vinculados a la veracidad, pero no se avanza en situaciones concretas que aporten en la comprensión. Si bien se hace mención a los medios masivos, no se alcanza la especificidad de la comunicación masiva audiovisual y menos digital.

En cuanto a las Orientaciones Metodológicas, el visionado de vídeos, la escucha de audios, el empleo de medios audiovisuales muestra cómo estos son empleados como recurso y soporte en el proceso de enseñanza,

Tabla 3. Componente: orientaciones metodológicas en los seis grados de Primaria

Currículo			
Componente	1° y 2° de Primaria	3° y 4° de Primaria	5° y 6° de Primaria
Orientaciones Metodológicas	Uso de vídeo, radio y televisión para enseñar contenidos. Características de los medios de com. que brindan servicios. Visita a medios de comunicación masiva y personal. Descripción de tecnologías de com. masiva.	Presentación teatro, títeres. Clasificación de medios de com. Valoración de las veracidad e imparcialidad de los medios de comunicación. Comunicación oral.	Medios audiovisuales para mostrar estilos de dibujo y pintura. Vídeo para mostrar la colonia. Audiovisuales para describir las formas de com. de personas ciegas. Vídeo para escuchar música autóctona. Vídeo para conocer la organización política de Bolivia. Uso de medios audiovisuales para ver movimientos sociales. Vídeo sobre invasión europea. Vídeos sobre calentamiento global.

pero no son considerados como temas de conocimiento u objetos de estudio para la enseñanza (Tabla 3). No se observan prácticas concretas que tengan relación con las dimensiones: “Acceso” y “Uso”, “Comunicativa y Producción Creativa”. En Cuarto de Primaria sí se desarrolla un contenido referido a valoración de la veracidad e imparcialidad de los medios de comunicación, abordando una postura crítica que puede situarse en la dimensión de “Comprensión Crítica”. La comunicación masiva digital está ausente a nivel metodológico.

Tabla 4. Componente: evaluación en los seis grados de Primaria			
Currículo			
Componente	5º y 6º de Primaria	3º y 4º de Primaria	5º y 6º de Primaria
Evaluación	Uso apropiado de medios tecnológicos y la importancia de la comunicación. Uso de medios audiovisuales para conocer derechos y deberes de ciudadanos.	No hay precisiones específicas sobre medios de comunicación masivos y digitales.	No hay precisiones específicas sobre medios de comunicación masivos y digitales.

El componente de Evaluación muestra aspectos concernientes a la dimensión de “Acceso y Uso” porque se orienta hacia un uso apropiado de medios audiovisuales y medios tecnológicos que son diferenciados. Sin embargo, en los grados que van desde Tercero a Sexto de Primaria, se carece de procedimientos y acciones que aporten al proceso de evaluación en el marco de los medios masivos digitales.

Tabla 5. Componente: productos en los seis Grados de Primaria			
Currículo			
Componente	Primero y Segundo de Primaria	Tercero y Cuarto de Primaria	Quinto y Sexto de Primaria
Productos	No hay precisiones específicas.	Minimedios (afiches, folletos, revistas, periódicos murales elaborados).	No hay precisiones específicas. Textos sistematizados inherentes a la intencionalidad comunicativa.

El Componente de Productos no presenta en Primero y Segundo de Primaria producción referida a medios masivos y digitales de comunicación. En Tercero y Cuarto destacan como productos los minimedios, mostrando una dimensión de “Comunicación y Creatividad”, a partir de la producción de afiches, folletos, revistas y periódicos murales. Finalmente, en Quinto y Sexto se hace referencia a la elaboración de textos verbales para identificar la intencionalidad de la comunicación, pero sin explicitar productos que aborden los medios audiovisuales masivos y digitales.

Destaca en el estudio la dimensión de “Uso” de los medios, pero como recurso para enseñar, no como tema a ser abordado. Esta situación es corroborada por los Directores de Unidades Educativas que manifiestan el valor que tienen los medios como recurso de enseñanza, procurando la comprensión de los temas, pero no como temática u objeto de enseñanza. Tal es el caso de la televisión, la radio y el vídeo principalmente, que junto al data display son utilizados como herramientas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas asignaturas.

Asimismo, si bien se aborda la comunicación masiva, esta no alcanza la especificidad de la comunicación masiva audiovisual digital. En ningún caso se hace referencia al ámbito digital de forma explícita.

La dimensión de “Comunicación y Creatividad” se orienta principalmente a la elaboración de mensajes en minimedios, no en medios masivos, ni tecnologías digitales. Como señalan los directores de los centros de enseñanza, no es obligatorio trabajar en temas vinculados a medios masivos audiovisuales digitales, por ello abordar esos contenidos es decisión de los docentes, siendo especialmente los del área de Computación quienes expresan su interés en hacerlo. La “Comprensión Crítica” se observa en la valoración respecto a la veracidad e imparcialidad de los medios, sin precisar específicamente si son masivos y digitales. Al observar el

componente de Productos destaca la limitada producción a nivel de la dimensión “Comunicación y Creatividad” que en criterio de los directores está vinculada con la falta de fortalecimiento de capacidades en materia de audiovisuales y digitales, tanto de docentes como de estudiantes.

En general falta coherencia e integralidad entre los contenidos, la metodología, la evaluación y los productos alcanzados, si se realiza un análisis desde la comunicación masiva audiovisual y digital.

5. Conclusión y discusión

Los objetivos han sido cumplidos por cuanto se ha desarrollado la descripción de los componentes curriculares referidos a la comunicación audiovisual masiva y digital que se abordan dentro de la Educación Regular de Primaria en Bolivia, durante los seis años que comprende los currículos, considerando en los mismos las dimensiones de las competencias mediáticas propuestas por Pérez-Tornero y Varis (2012). Como se ha evidenciado el gran ausente a nivel curricular en cuanto a contenidos, metodología, evaluación y productos, es la comunicación digital y si bien se hace referencia a la comunicación masiva, esta no explicita el ámbito audiovisual.

Por lo expuesto, el alumnado, siendo consumidor de medios, probablemente tiene limitaciones en el desarrollo de competencias mediáticas, lo cual constituye un interesante objeto de estudio para abordar en futuras investigaciones. Más aún cuando la denominada Generación Net (Tapscott, 1999), Millennials (Howe & Strauss, 2000), Generación digital (Prensky, 2001), Generación interactiva (Bringué & Sádaba, 2009), se encuentra expuesta al consumo diario de medios, sin que esto le garantice que tenga competencias mediáticas, ni que esté formada críticamente para el consumo.

Frente a la multiplicidad de medios y propuestas accesibles para los consumidores, es evidente que “el consumo de medios, no asegura la comprensión y apropiación inteligente” (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz, & Caldeiro-Pedreira; 2015: 18) de los contenidos; y por otro lado como afirma Ferrés (2018) (citado en Romero-Rodríguez & Aguaded, 2018: 11) “es una contradicción ser mediáticamente competente en la era del multimedia, hipermedia y transmedia, sin dominar la multiplicidad de códigos que hacen posible estos tipos de comunicación”.

Ante las constantes transformaciones que enfrenta el ecosistema mediático, por los avances tanto a nivel científico como tecnológico, los actores de la sociedad, de distintos grupos etarios, necesitan desarrollar competencias que les permitan enfrentar los retos del conocimiento, que van más allá de solo manejar un dispositivo o hacer uso de internet; considerando que este último como afirman Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro-Pedreira (2015: 19) no solo difunde información, sino “vehicula lenguajes, mecanismos de producción, almacenamiento, acceso y difusión que generan interacciones y situaciones de comunicación muy distintas a las que son objeto de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar”. El desarrollo de las competencias mediáticas debe considerarse a profundidad dentro los currículos de educación tanto de Inicial, Primaria, como Secundaria.

Con los hallazgos se infiere la importancia del desarrollo de competencias (conocimientos, actitudes y prácticas) para “interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte de nuestro hábitat cotidiano” (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz, & Caldeiro-Pedreira; 2015: 101), y que en el caso de los estudiantes de nivel Primario es constante precisamente por su permanente consumo mediático.

Un aspecto central a considerar es el fortalecimiento de capacidades que no solo debe orientarse a los estudiantes, sino también a los docentes, tomando en cuenta que los segundos son “una generación que no ha nacido entre los medios, pero que tiene como responsabilidad educar a los menores para convertirse en una ciudadanía democrática, respetuosa, comprometida, inclusiva y participativa en la sociedad digital” (Renés-Arellano, García-Ruiz, & Castro, 2018: 94).

En el caso boliviano, desde 2014, con el liderazgo del Ministerio de Educación se entregaron 138.910 computadoras (Kuaas) a estudiantes de unidades educativas públicas, para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el caso de docentes al 2018 a nivel nacional “la cobertura general alcanzó al 72,3%” (Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación Estado TIC, 2018: 229). Sin embargo,

la entrega de herramientas tecnológicas debe ir vinculada con el fortalecimiento de capacidades, destrezas y habilidades para su uso, así como la identificación de las actitudes que tienen los usuarios ante los medios y la tecnología. Este hecho también se sitúa en el marco de las competencias mediáticas a nivel de “Acceso” y “Uso”, “Comprensión Crítica”, “Comunicativa y Producción Creativa”.

Finalmente, un tema pendiente a nivel del contenido curricular de Primaria en Bolivia, es la necesaria ampliación de la base teórico conceptual de la alfabetización, “tradicionalmente vinculada a la lectura y escritura, que ahora requiere incluir nuevas fuentes de acceso a la información y ser capaz de decodificar y comprender sistemas y formas simbólicas” (Ramírez-García & González-Fernández, 2016: 51), sin dejar de considerar que la alfabetización en medios debe abordar los riesgos que también implican estos (Bringué, Sádaba, & Tolsa, 2011; Wan & Güt, 2011).

Referencias

- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación Estado TIC (Ed.) (2018). *Estado de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz: AGETIC.
- Aguaded, I., & al. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Ambrós, A., & Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en medios de comunicación: La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Borafull, I. (2014). El futuro de la educación vinculado a un nuevo modelo productivo en la sociedad de cambios disruptivos. *Revista de Humanidades*, 2, 150-165. <https://bit.ly/1HiF5Nt>
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Bringué, X., Sádaba, C., & Tolsa, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Chomski, D. (2012). *L'uso didàctic dels mitjans de comunicació i les TIC a l'educació infantil*. Barcelona: UOC.
- Delgado-Ponce, A., & Pérez-Rodríguez, A. (2018). La competencia mediática. In R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez & Á. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-25). Cuenca: Abya Yala.
- Ferrés J., & al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía española*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next greatest generation*. New York: Vintage Books.
- Ministerio de Educación (Ed.) (2014). *Educación Primaria comunitaria vocacional. Programas de Estudio*. La Paz. <http://bit.ly/2kIJVmd>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UNESCO, UAN Y ATEI.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 5(9), 1-6. <https://doi.org/10.4135/9781483387765.n6>
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. [Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain]. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Renés-Arellano, P., García-Ruiz, R., & Castro, A. (2018). La educomunicación y las TIC para la educación inclusiva. In L.M. Romero-Rodríguez & I. Aguaded (Eds.), *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes* (pp. 93-111). Salamanca: Comunicación Social.

Romero-Rodríguez, L.M., & 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). Salamanca: Comunicación Social.

Tapscott, D. (1999). Educating the net generation. *Educational Leadership*, 5(56), 6-11. <http://bit.ly/2kxJsrx>

Wan, G., & Güt, D.M. (2011). Objetivos en los procesos formativos. El caso de los adolescentes chinos y estadounidenses. *Infoamérica*, 5, 83-97. <http://bit.ly/2kwubDu>





Enseñanza-aprendizaje

Educación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: Sus significados, valores y expresión crítica *21st century media education in Ibero-American pedagogy: Its meanings, values and critical expression*

Dra. Paula Renés-Arellano

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

Sandra-Ruperta Pérez-Lisboa

Universidad de Playa Ancha (Chile)
sandra.perez@upla.cl

Dra. Mónica Hinojosa-Becerra

Universidad Nacional de Loja (Ecuador)
decanato.feac@unl.edu.ec

Dra. M. Carmen Caldeiro-Pedreira

Universidad de Santiago de Compostela (España)
mcarmen.caldeiro@usc.es

Resumen

La realidad hipermedia actual requiere de nuevos replanteamientos éticos, sociales y educativos, que promuevan principios democráticos, críticos y responsables. Por ello, los profesionales de la educación deben poseer el conjunto de conocimientos que les permitan promover proyectos humanizadores que integren contenidos audiovisuales y herramientas digitales en la práctica diaria. En este trabajo, se plantea una metodología descriptiva sustentada en la revisión de materiales sobre la educación en medios en el contexto español y chileno. El objetivo fundamental es descubrir las iniciativas sobre educación mediática y su repercusión educativa en ambos contextos. Además, se invita a reflexionar sobre los futuros elementos que podrían vertebrar el proceso de alfabetización mediática en la nueva ciudadanía global y digital. Se finaliza con propuestas pedagógicas y educativas sobre la educación en medios, los valores, el desarrollo de la autonomía moral y la necesidad de formar personas críticas y autónomas para una ciudadanía mediática.

Abstract

The current hypermedia reality requires new ethical, social and educational rethinking that promotes democratic, critical and responsible principles. Therefore, education professionals must have all the knowledge that has been achieved by humanizing projects that integrate audiovisual content and digital tools in daily practice. In this paper, a descriptive methodology based on the review of materials on media education in the Spanish and Chilean contexts is presented. The main objective is to discover the media education initiatives and their instructional impact in both contexts. In addition, we put forth an invitation to reflect on future elements that can structure the literacy process within new global and digital citizenship. The paper ends with pedagogical and educational proposals on media education, values, the development of moral autonomy and the need to train people in media citizenship.

Palabras clave / Keywords

Recursos digitales, pedagogía, actitud crítica, valores, educación.
Digital resources, pedagogy, critical attitude, values, education.

1. Justificación

La sociedad líquida a la que se ha referido Bauman (2000) está protagonizada por una ingente cantidad de medios y pantallas que transmiten los contenidos audiovisuales de forma inmediata y permiten que la información fluya, en ocasiones, de modo desordenado. Este contexto hipermedia exige de una capacitación que posibilite el alcance de la actitud crítica. Una formación a lo largo de toda la vida o “life long learning” (Longworth, 2005), centrada en la actualización permanente de la persona. En este sentido, la realidad certifica la necesidad de un cambio en la estructura académica, una transformación en los niveles educativos inferiores, superiores y entre los agentes educativos. Por otra parte, estas deben estar formadas tecnológicamente y cognitivamente para contribuir a la tarea que se desarrolla en el aula. En esta línea de colaboración el docente debe conocer cuáles son las herramientas digitales que su alumnado utiliza a diario y ha de proponerse integrarlas adecuadamente en el aula. Para facilitar en la medida de lo posible esta tarea existen diferentes proyectos a nivel europeo y en Latinoamérica centrados en el diseño de estrategias que permiten el alcance de la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013) y el desarrollo de la autonomía moral crítica (Caldeiro-Pedreira, 2014).

Esta investigación parte de la contextualización de la situación mediática actual, realizando un acercamiento al entorno legislativo de las políticas educativas y de las Recomendaciones del Parlamento Europeo (2009) que apuestan por la alfabetización mediática de la ciudadanía para el desarrollo de la libertad de expresión y la recepción crítica, reflexiva y participativa de contenidos audiovisuales.

Por último, se presentan las herramientas y estrategias didácticas que se están desarrollando en el contexto mencionado y se justifica la necesidad de aplicación a la educación, una exigencia que se ejemplifica en el caso chileno con la aplicación de un aula didáctica en el Campus de San Felipe perteneciente a la Universidad de Playa Ancha.

1.1. Contextualización de la sociedad actual: educación en medios, valores y expresión crítica

La realidad social actual gira en torno a la sociedad digital, hipermedia o multipantalla. Diferentes estudios como el emitido por el “Common Sense Media” (2016) señalan que los niños pasan alrededor de nueve horas frente a las pantallas. Una situación que resulta si no alarmante, cuando menos, llamativa (Figura 1). Además,

Figura 1. Multiplicidad de pantallas a un clic



la interactividad acerca las culturas, ideologías y valores que se difunden a través de los distintos medios.

Desde el ámbito educativo se centra el interés en la disminución de la escisión de la brecha que, a priori, se establece entre la vida académica y la de fuera de los muros (Carpenter & McLuhan, 1974). En este contexto la realidad pedagógica debe dar un giro que contribuya a la resolución de las necesidades emergentes al docente del siglo XXI, empoderando a la audiencia y dotándola de conocimientos que le permitan contar con las habilidades mínimas para desenvolverse en la sociedad mediática. El docente actual debe contribuir a la alfabetización digital, favoreciendo la capacitación del alumnado quien se convierte en sujeto activo capaz de recibir contenidos y procesarlos de forma crítica y autónoma (San-Miguel, Hinojosa-Becerra, & Marín-Gutiérrez,

2017). La realidad multipantalla requiere no solo de meros receptores, sino de productores de información a los que Sánchez-Carrero y Contreras-Pulido (2012) denominan “prosumer”. Es decir, sujetos capaces de recibir, analizar y producir información de modo responsable y autónomo. A ello contribuye de forma determinante la alfabetización mediática entendida, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo (2009), como el proceso formativo que hace posible el alcance de sujetos competentes, críticos y reflexivos ante los contenidos mediáticos. En este ecosistema mediático actual la alfabetización resulta determinante en tanto que, permite al sujeto alcanzar la capacidad de consultar, comprender y apreciar críticamente los contenidos, al tiempo que favorece su creación autónoma y responsable (Marín-Gutiérrez, Díaz-Pareja, & Aguaded, 2013).

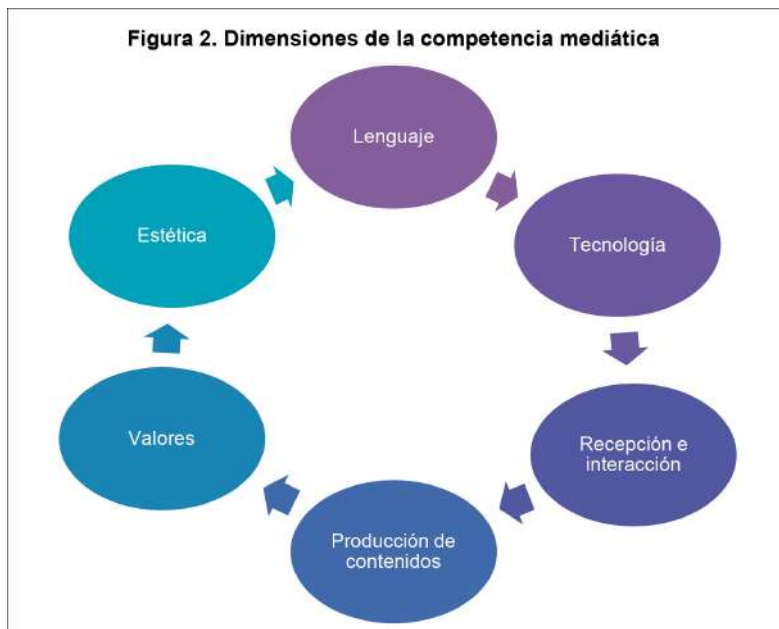
La totalidad de argumentos certifican la necesidad de que la ciudadanía alcance el nivel más elevado de competencia mediática entendida, según señala Ferrés (2007) y posteriormente Ferrés y Piscitelli (2012) como la habilidad que engloba las seis dimensiones básicas e interdependientes que la conforman (Figura 2).

La competencia mediática con base en la comunicativa y la audiovisual focaliza el interés en el desarrollo de la dimensión del lenguaje que permite la adecuada decodificación de los contenidos audiovisuales. En esta línea, la dimensión de la tecnología permite al receptor utilizar de forma adecuada las herramientas que pueblan el entorno digital actual. Más allá de un uso estrictamente tecnológico persigue la correcta utilización de los dispositivos y su aplicación al ámbito cotidiano y por extensión al académico. Por tanto, el cultivo de esta dimensión resulta fundamental especialmente cuando la formación a distancia se erige como una de las formas más relevantes de enseñanza en la sociedad digital. Parafraseando a San-Millán y Mazzucchelli (2016) hoy en día el adecuado uso de la tecnología redonda en un amplio aprovechamiento de los recursos y favorece el aprendizaje. Para ello, conviene destacar el valor de las dimensiones de la estética y la axiología que conforman la mencionada competencia. Ambas contribuyen al análisis de los contenidos desde una óptica crítica y autónoma. Asimismo, en la decodificación de su significado la dimensión de la estética trasciende el valor de la imagen o el plano y se centra en el significado de ambos. Por su parte, la axiología focaliza el interés en los valores y contravalores que imperan en la sociedad actual y permite el alcance de la dimensión de recepción y análisis.

Teniendo en cuenta las seis dimensiones que componen la competencia mediática, esta busca, por un lado, empoderar al ciudadano frente a los contenidos audiovisuales y, por otro, su adecuada participación en el mundo digital e interactivo. Para el alcance de tal objetivo, adquiere un valor determinante la comunicación que está regulada por una legislación internacional y nacional y que constituye el marco de acción que requiere de una revisión del lugar que ocupan los medios en la sociedad y la repercusión de sus contenidos (Caldeiro-Pedreira & Rodríguez-Vázquez, 2014). En este contexto y ante la necesidad de formación debe estar presente una serie de medidas base para la elaboración de los contenidos mínimos que han de llevarse a cabo en las escuelas.

Sería deseable que tanto la legislación chilena como la española respaldasen los contenidos audiovisuales que posee una leve presencia en los contenidos curriculares hoy en día como una enseñanza única. La realidad curricular actual muestra que determinadas carreras universitarias de los diferentes países cuentan con disciplinas relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) o, en el caso español con la recepción de contenidos. En España, la legislación referida a los estudios preuniversitarios contempla la asignatura de TIC. Sin embargo, en la mayoría de las titulaciones universitarias están ausentes estos contenidos a excepción del área de Ciencias Sociales. En este sentido, en el caso chileno la presencia de asignaturas relacionadas con esta temática resulta escasa salvo en las carreras de Comunicación o de Pedagogía. En este último caso resulta relativamente importante dado que las carreras de pedagogía constituyen el nicho en el cual se forman los futuros maestros encargados de enseñar a los menores a lo largo de sus primeros años.

En el caso chileno la presencia de asignaturas relacionadas con esta temática resulta escasa salvo en las carreras de Comunicación o de Pedagogía. En este último caso resulta relativamente importante dado que las carreras de pedagogía constituyen el nicho en el cual se forman los futuros maestros encargados de enseñar a los menores a lo largo de sus primeros años.



Tentativamente se puede afirmar que desde la actualidad hasta el 2020 se incluirán estos contenidos de forma creciente como puede apreciarse en el Informe emitido por la UNESCO (2010) que lleva por título “Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades”.

1.2. El formador y el proceso de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI

Actualmente, el conocimiento se produce y desarrolla en la llamada sociedad tecno digital protagonizada por una ingente cantidad de pantallas que transmiten la realidad a la que Villa (2006) caracterizaba por poseer un notable exceso de información. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que la información y la tecnología no garantizan el conocimiento si no que su cultivo corresponde únicamente a la educación (Marina, Joyanes, Toharia, Bartolomé & Martín, 1999). No obstante, las TIC favorecen la propagación y la capacidad de compartir las identidades sociales y culturales de cada comunidad al mismo tiempo, siguiendo a Ortega-Carrillo (2004), contribuyen a la internacionalización de la educación y la difusión de aprendizajes en el tiempo y el espacio, permitiendo el acceso a la educación de los hasta entonces excluidos.

La situación tecnológica actual justifica un nuevo cableado neuronal referido a cambios en los hábitos, valores y formas de relacionarnos e interactuar.

La brecha digital implica una brecha cognitiva relacionada con las distintas formas de procesar la información y contenidos audiovisuales y con su comprensión (Small & Vorgan, 2008). En este sentido, llama la atención el proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por ser continuo y estar ligado a los cambios tecno digitales que certifican la necesidad de alcanzar un fin claro: la formación de una audiencia activa y de públicos críticos, capaces de distinguir entre la realidad y la ficción, entre la veracidad y la creación (Buckingham, 2002).

Para ello, se requiere de la integración de las formas de comunicación propias del momento en el aula y se propone un nuevo tipo de aprendizaje: el conectivismo que pretende explicar el aprendizaje complejo en un mundo social digital en rápida evolución. Este permite la integración de los principios explorados por el caos de la Red, y la complejidad y las teorías de la auto-organización. Centra el interés en la capacidad de establecer distinciones entre la información importante y la que no es vital y en la capacidad de reconocer cuando la nueva información altera el paisaje.

Esta teoría no solo se propone como idónea y apta para el desarrollo de la educación en la e-sociedad (Aguaded & Cabero, 2013), sino que, además, permite la aplicación y puesta en práctica del aprendizaje colaborativo basado en la cooperación y la teoría entre iguales. Asimismo, este tipo de aprendizaje se concibe como una forma de convivencia democrática que puede llevarse a cabo on-line y que permite la construcción de la identidad digital a través de la adopción de una serie de valores presentes en el ciberespacio.

Su desarrollo se ha facilitado gracias a las nuevas aplicaciones y herramientas TIC, como YouTube (Ruiz-San-Miguel, Hinojosa-Becerra, & Marín-Gutiérrez, 2016), que nos han permitido el desarrollo de situaciones didácticas que ayudan al desarrollo de este tipo de aprendizaje, gracias a los entornos virtuales. En este sentido, en España, a lo largo de los últimos 25 años, el Grupo Comunicar desarrolla una amplia tarea en pro de la educomunicación entendida como la forma de enseñar a la audiencia a consumir y a producir contenidos audiovisuales. De igual forma, el proyecto de investigación de I+D+i “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales” busca detectar necesidades y carencias que repercutan en un déficit en la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía. Además, se ha diseñado una serie de herramientas adaptadas a los niveles educativos inferiores que persiguen el alcance de la competencia mediática de los más pequeños como El Monosabio (<https://goo.gl/X2pQ>), Guías didácticas (<https://goo.gl/MB5Cz6>); o Bubuskiski: (<https://goo.gl/9JWPrb>). Todos ellos, buscan despertar en el receptor, independientemente de su edad o conocimiento, la competencia crítica (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2015), una habilidad con base en la competencia mediática que persigue el entendimiento presencial y virtual entre los usuarios de la red y la tecnología.

En el caso de Chile y pese a no haber un amplio desarrollo del término competencia mediática ni un marco teórico que lo refuerce están presentes ejemplos como el de la Fundación Mediabus que de la mano de Escuela+ trabajan en la educación en medios y la alfabetización como ejes fundamentales de su trabajo. Según figura en la web de Mediabus pretenden “Contribuir activamente al proceso de aprendizaje, la calidad y equidad

educativa de los estudiantes de edad preescolar, básica y media del país a través de la alfabetización mediática y la producción audiovisual” (<https://goo.gl/Bn82d2>). Por otra parte, la Universidad de Playa Ancha en Chile se ha trabajado la dimensión de la tecnología en el sentido de que cuentan con herramientas como pizarra digital o aulas didácticas a donde acuden los niños de cinco años para aprender diferentes contenidos. Este tipo de iniciativas confirma el interés de los pedagogos en introducir las TIC en su quehacer diario de un modo práctico y funcional (Robalino-Campos & Körner, 2005). En este sentido, en el Campus de San Felipe viene desarrollándose, a lo largo de los últimos años, una iniciativa consistente en llevar a los niños de colegios municipalizados a la universidad donde cuentan con un aula didáctica y el alumnado universitario en prácticas trabaja con los niños de infantil.

“La brecha digital implica una brecha cognitiva relacionada con las distintas formas de procesar la información y contenidos audiovisuales y con su comprensión.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de este trabajo es descubrir las iniciativas sobre educación mediática y su repercusión educativa en un contexto iberoamericano, el chileno, y otro europeo, el español. Además, se invita a reflexionar sobre los futuros elementos que podrían vertebrar los procesos de alfabetización mediática en la nueva ciudadanía global y digital.

3. Metodología y planteamiento

La necesidad de adquirir la conciencia crítica que permite discernir contenidos veraces de otros subjetivos y parciales ha llevado a utilizar una metodología descriptiva centrada en la revisión y análisis de los materiales existentes. Se han revisado páginas web, informes y artículos científicos que permiten dar cuenta de la situación en el contexto iberoamericano desde la óptica chilena en comparación con la española. Permite descubrir las iniciativas que con base en España se han extendido a otros contextos como el Latinoamericano y por otro, analizar los casos concretos de España y Chile.

El estudio pretende mostrar, de forma general, la situación iberoamericana, analizando los casos de España y el surgimiento del término competencia mediática (Ferrés, 2007). Asimismo, se explica el caso de Chile donde comienzan a verse proyectos vinculados al desarrollo de la mencionada competencia. En ambos casos se aprecian importantes investigaciones y grupos de profesionales interesados en la temática de la alfabetización mediática y el alcance de la actitud crítica, reflexiva y creativa.

4. Resultados

La competencia mediática según se ha definido no figura de forma explícita en el currículo de pedagogía en España ni en Chile. Sin embargo, en ambos casos se aprecia una preocupación real a la hora de formar sujetos que desarrollen actitudes críticas y responsables. La educación en medios, educomunicación y alfabetización mediática comparten una filosofía similar: la capacitación del sujeto para recibir de los contenidos audiovisuales y la necesidad de empoderarlo para analizarlos de forma reflexiva y autónoma (Caldeiro-Pedreira, Aguded, & Pérez-Rodríguez, 2019).

En el caso español, adquieren gran importancia las políticas educomunicativas dictadas por la UNESCO o por los principales organismos europeos, así como los dictámenes y recomendaciones de los diferentes consejos de comunicación y la legislación educativa. Tanto la realidad chilena como la española son similares en el sentido de que los contenidos educativos mínimos están dictados por el ministerio, aunque cada institución puede adaptarlos, en cierta medida, a su experiencia concreta.

En este proceso de adaptación entra en juego la importancia de la tarea que desarrollan organismos como Escuela plus o Mediabus, en Chile y el Grupo Comunicar o el Gabinete de Comunicación en España. Además, adquiere un valor determinante la Red Temática Alfamed formada por académicos de diferentes países

que trabajan a favor de la alfabetización y su aplicación en la educación; y el Observatorio Latinoamericano y del Caribe, que cuenta con recursos formativos presenciales y virtuales para capacitar a las personas sobre contenidos audiovisuales.

5. Conclusión y discusión

La realidad mediática condiciona la forma de pensar y el comportamiento de la audiencia e implica un cambio en el modo de impartir docencia del profesorado. La pedagogía no puede seguir utilizando únicamente herramientas ni estrategias propias de contextos anteriores, dado que, emulando las palabras del pedagogo John Dewey (1995), si enseñamos con las herramientas del pasado truncamos la forma de expresarse del discente y le abocamos a vivir fuera de su época. Por ende y para que esto no suceda, en el contexto iberoamericano, están llevándose a cabo diferentes iniciativas como las descritas en la investigación, que buscan el alcance de la autonomía crítica y reflexiva de la audiencia.

En el alcance de estos objetivos la educación por competencias ha supuesto un hito importante en la educación europea y concretamente en la española. Si bien buscamos similitudes en el contexto latinoamericano observamos casos como el de Chile donde comienzan a implantarse desde una óptica relativamente diferente. En este ambiente donde, siguiendo a Campos-Domínguez y Redondo-García (2015), la transparencia mediática no siempre se cumple, adquiere gran importancia la formación de la audiencia. En este sentido, destacan la multiplicidad de proyectos que apuestan por la capacitación en medios como una estrategia de crecimiento.

Por otra parte, y en este sentido, al margen de los documentos teóricos que se encargan de constatar la realidad, han de tenerse en cuenta las herramientas y materiales que pueden consultarse en acceso abierto, y sirven al profesorado como materiales de apoyo para fomentar la expresión crítica entre su alumnado. Hoy en día es posible que los “nativos digitales” (Prensky, 2005) tengan más conocimientos tecnológicos que los “inmigrantes digitales”, si bien ello no implica un mayor grado de desarrollo de la dimensión del lenguaje o la producción de contenidos. Por su parte, la necesidad formativa se amplía y contribuye al alcance de prosumers, personas capaces de analizar y producir contenidos de forma reflexiva.

En la sociedad líquida adquiere un valor relevante el desarrollo de la competencia mediática que se vincula de forma directa con el manejo de herramientas tecnológicas y la emisión de contenidos por los diferentes sectores de la población, tanto los “residentes” como los “visitantes digitales” (White & Le-Cornu, 2011). Los primeros, usuarios habituales y, los segundos, ocasionales, han de poseer las habilidades que confirman su completa alfabetización y el alcance de la mirada crítica en la sociedad multipantalla. En este sentido, surge la necesidad de que los “nativos digitales” (Fernández-García, Blasco-Duatis, & Caldeiro-Pedreira, 2016), es decir, los nativos y los visitantes convivan en el ecosistema digital y mediático de forma oportuna.

Según indicaba el Informe de Unicef (2012), los estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 14 años que trabajan y están escolarizados muestran tasas de asistencia menor que los que no lo hacen. Además, en algunos países los niños y niñas afro-descendientes atraviesan con frecuencia situaciones de ingreso tardío y fracaso escolar. Pese a los cambios que se han ido experimentando la realidad certifica las dificultades que se suman a la situación formativa actual. Por ende, en el referido contexto es necesario implementar conocimientos tecnológicos y actitudinales acordes al entorno en el que ha de realizarse la tarea. La dificultad se incrementa debido principalmente a que, en Latinoamérica no están presentes las Recomendaciones del Parlamento y la Comisión Europea sobre alfabetización (DOUE, 2009). Por tanto, la situación se complejiza más; no obstante, se constata una ligera y creciente inclusión de contenidos en el ámbito académico e investigativo. Una inclusión que comienza a dar sus frutos en ejemplos como el que recogen Zapata, Hincapié, Díaz-León y Mesías (2014) cuando analizan los contenidos digitales como forma de reactivación del patrimonio.

En este sentido en Chile, se ha pretendido la inclusión de las TIC en el ámbito educativo. Tal pretensión se ha venido desarrollando desde la década de los 90 del siglo XX con el programa Enlaces y continúa en la actualidad. En esta línea de inclusión se encuentran los materiales didácticos que han sido diseñados en las escuelas, la inserción de estos contenidos en el currículo y su evaluación. Asimismo, focaliza el interés, el incremento del uso de la tecnología y el acceso a Internet que, a lo largo de los últimos años del siglo XX y primeros del siglo XXI, se ha desarrollado en Chile. Según mostraba el Informe OCDE (2006), el uso que hace unos años

se hacía de Internet en las escuelas en Chile era similar al que el alumnado realizaba en sus casas en países como Finlandia. En este sentido y conforme ha ido transcurriendo el tiempo se han constatado avances como el que refleja el Informe de la UNESCO (2013) que recoge enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y El Caribe. La investigación hace referencia a las políticas públicas e indica que “en educación y TIC deben basarse en enfoques contextuales e integrales” (UNESCO, 2013: 51). Por tanto, conviene subrayar el valor no solo del acceso a la tecnología y la formación sino, además, a “los mecanismos necesarios que garanticen el derecho a la privacidad e intimidad de todos, especialmente los menores de edad, el respeto de los derechos de autor, el cuidado y la promoción de las culturas locales, y el reciclaje del equipamiento, entre otras” (UNESCO, 2013: 51).

La totalidad de objetivos guardan estrecha relación con el alcance de la autonomía moral y la ciudadanía mediática que se forjan sobre la base de la competencia mediática. En esta línea y según recoge la página Web de Enlaces (<https://goo.gl/vaHWH>), no solo existen cursos de capacitación para docentes que nivelan los conocimientos y los generan en quienes carecen de ellos, sino que se está implantando el uso de las tabletas en las aulas. Una iniciativa similar a la que se ha desarrollado en el aula didáctica del Campus de San Felipe donde acuden niños y niñas de escuelas a aprender ciencia con TIC. Además, para favorecer el alcance de la competencia mediática y crítica cuentan con programas de desarrollo de habilidades TIC. Iniciativas que pueden considerarse el germen sobre el cual florecerán, potencialmente, las mencionadas competencias. Como colofón puede afirmarse que la introducción de las TIC en la pedagogía se ha convertido en una necesidad general, porque se hace necesaria una sociedad que promueva valores sociales y personales sustentados en la corresponsabilidad social (Renés-Arellano, 2019). En esta línea, cabe subrayar que el desarrollo de la competencia mediática como forma de expresión crítica requiere de un mayor grado de desarrollo en los diferentes contextos analizados.

Referencias

- Aguaded, I., & Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: FCE. <http://bit.ly/2lIX0wx>
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2019) Educomunicación y buenas prácticas en los nuevos escenarios tecnológicos: Análisis del caso gallego (España). *Hamutay*, 6(1), 96-111. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1577>
- Caldeiro-Pedreira, M.C. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía mediática. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo* (Galicia). <http://bit.ly/2lRNGGx>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., & Aguaded, I. (2015). Estoy aprendiendo, no me molestes: La competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com*, 12. <http://bit.ly/2lKeTLA>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., & Rodríguez-Vázquez, A.I. (2014). *Políticas públicas educomunicativas y formación mediática de docentes y discentes*. <http://bit.ly/2lQBzcO>
- Campos-Domínguez, E., & Redondo-García, M. (2015). Meta periodismo y transparencia informativa en el periodismo del siglo XXI. *OBETS*, 10(1), 185-209. <http://bit.ly/2me3unq>
- Carpenter, E., & McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Common Sense Media (Ed.) (2016). *2015-2016 Annual Report. Common Sense*. <http://bit.ly/2mbdNIN>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DOUE (Ed.) (2009). *Recomendación de la Comisión sobre alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. <http://bit.ly/2lQ7bzC>
- Fernández García, N., Blasco-Duatis, M., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2016). Comunicación y educación en transmedia. Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros de educación secundaria de Europa. *Cuadernos Artesanos de Comunicación*, 108. La Laguna: La Latina.

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. [Competence in media studies: its dimensions and indicators]. *Comunicar*, 29, 100-107. <http://bit.ly/2ILsqLY>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gozálvez, V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Marina, J.A. Joyanes, L., Toharia, A. R., Bartolomé, A. R., & Martín, E. (1999). *Educación e Internet. 1º Congreso Educación e Internet*. Educnet 99. Madrid: Santillana.
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui*, 124, 41-47. <http://bit.ly/21Qu59K>
- OCDE (Ed.) (2006). *Pisa 2006. Rendimiento de estudiantes*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ortega-Carrillo, J.A. (2004). La alfabetización digital: Perspectivas creativas y éticas. In Aguiar, M.V., & Farray, J.I. (Eds.), *Sociedad de la información y cultura mediática*. A Coruña: Netbiblo.
- Parlamento Europeo (Ed.) (2009). *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. <http://bit.ly/2m8cslX>
- Premsky, M. (2005). Engage me or enrage me. What today's learners demand. *Educause Review*, 40(5), 60-65. <http://bit.ly/21S695O>
- Renés-Arellano, P. (2019). La escuela en la sociedad red: Un espacio de encuentro con los valores. *Hamutay*, 6(1), 112-123. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1578>
- Robalino-Campos, M., & Körner, A. (2005). *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ruiz-San-Miguel, F.J., Hinojosa-Becerra, M., & Marín-Gutiérrez, I. (2016). Teaching with videos on YouTube: Case study of the subject technical and editing still image. In *11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521384>
- Ruiz-San-Miguel, F.J., Hinojosa-Becerra, M., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Use of tools 2.0 in students of the faculty of communication sciences of the University of Malaga. In *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975751>
- San-Millán, N., & Mazzucchelli, P.C. (2016). De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia Roads MOOC, como viaje educucomunicativo de transformación personal y social. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 81-97. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.17>
- Sánchez-Carrero, J., & Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono14*, 10(3), 62- 84. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). *El cerebro digital: Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Uran.
- UNESCO (Ed.) (2010). *Metas educativas 2021. Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- UNESCO (Ed.) (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/UNESCO.
- UNICEF (Ed.) (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. <http://bit.ly/2kIliFw>
- Villa, A. (2006) El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7-8. <http://bit.ly/2meRthB>
- White, D., & Le-Cornu, A. (2011). *Visitantes y residentes: Una nueva tipología para el 'enganche online'*. <http://bit.ly/2kxM1Gb>
- Zapata, M.I., Hincapié, E.M., Díaz- León, C., & Mesías, C. (2014). Generación de contenidos digitales para la reactivación del patrimonio arquitectónico: Estudio de caso: plaza de mercado de techo cubierto de Guayaquil, Medellín. *Anagramas*, 13(25), 145-166. <http://bit.ly/2kG6VTp>



Comunicación digital: Creación de contenidos

Gamificación como herramienta de optimización y evaluación publicitaria

Gamification as an advertising optimization and evaluation tool

Dr. Ángel Torres-Toukourmidis y Dr. Luis Álvarez-Rodas

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
atorrest@ups.edu.ec; lalvarez@ups.edu.ec

Dr. Isidro Marín-Gutiérrez

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
imarin1@utpl.edu.ec

Resumen

En este estudio se busca realizar un análisis comparativo sobre la visión tradicional y moderna de la gamificación en la publicidad. La primera de ellas, se aproxima a la estructura de los videojuegos, pero sin configurarse bajo una tipología específica, en este caso, está representada por los advergames, in-game y around-game. Mientras que la segunda vertiente postula a la gamificación como una nueva disciplina que se orienta al desarrollo de mecánicas de juego correlacionada con la experiencia del usuario. Respecto a los modelos de evaluación, la visión tradicional evidencia una separación entre la marca y el juego. No obstante, en la visión moderna, las mecánicas de juego están imbuidas en la marca.

Abstract

This study seeks to comparatively analyze the traditional and modern views of gamification in advertising. The first of these views approaches the structure of video games but is not configured under a specific typology. In this case it is represented by advergames, in-game and around-game. While the second aspect postulates gamification as a new discipline that is aimed towards the development of game mechanics correlated with user experience. In terms of evaluation models, the traditional view shows a separation between brand and game, however, in the modern view, game mechanics are imbued in the brand.

Palabras clave / Keywords

Gamificación, videojuegos, publicidad, comunicación, modelos de evaluación, optimización.
Gamification, videogames, advertising, communication, evaluation models, optimization.

1. Justificación

La capacidad multimedia, los servicios en la nube, los gráficos 3D y las pantallas táctiles han condicionado la portabilidad de los juegos aumentando de ese modo el alcance a múltiples sectores de la sociedad, optimizando la accesibilidad a través de las nuevas tecnologías (Soliman, Rezgui, Soliman, & Manea, 2013). Actualmente, los videojuegos en el sector del entretenimiento han superado en audiencia e ingresos a la música y a la industria cinematográfica (Seiffert & Nothhaft, 2015). Para muestra de ello, el mercado de los videojuegos de China en el 2011 rondaba los \$USD 27,15 billones, un año más tarde superaba los \$USD 360 billones, es decir, tan solo en un año aumentaron casi 1255,8% (Ström & Ernkvist, 2014), por su parte en Latinoamérica se estima que el incremento progresivo anual es menor, aunque a partir del 2014 se evidencia sobre el 18% (Penix-Tadsen, 2016).

Asimismo, la mayoría de los usuarios conectados al entorno de las nuevas tecnologías comparten indicios cercanos a los “analfanautas”, es decir, carecen de capacidad de filtrado informativo concibiendo más contenido del que pueden procesar cognitivamente, emergiendo así las características propias de la sobresaturación informativa (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015; Romero-Rodríguez, Torres-Toukouridis, Pérez-Rodríguez, & Aguaded, 2016). En otras palabras, los videojuegos constituyen parte del escenario “inofensivo” de la mediamorfosis predisponiendo la necesidad de poseer una serie de competencias digitales básicas que les permitan hacer uso de las plataformas digitales lúdicas (Romero-Rodríguez, Torres-Toukouridis, & Aguaded, 2017).

Por su parte, la perspectiva clásica ya hacía referencia sobre la importancia de los juegos para la sociedad. Huizinga (1955) mediante un estudio etnográfico, admite que los juegos condicionan la capacidad de imbricar a los juegos en el devenir de los procesos civilizatorios asentando las bases de la reproducción de cambios en la cultura. Mientras que Roberts, Arth y Bush (1959) consideraban que los juegos establecen patrones de comportamiento que sistematizan la interacción de los miembros de una determinada comunidad. En el Hype Cycle de Gartner (2014) la gamificación se presenta como una tecnología emergente con una proyección de avance entre 2 a 5 años. Un año más tarde la gamificación había desaparecido de este ciclo. Esta omisión se produce por el hecho de que la gamificación se traslada de tecnología emergente a una tecnología fija en sector productivo.

De acuerdo a los resultados sobre la gamificación, en el sector empresarial se enfocan principalmente hacia las corrientes del marketing y publicidad en un “proceso de mejora de un servicio a través de experiencias lúdicas con el fin de apoyar la creación del valor global de un producto y servicio para el usuario” (Huotari & Hamari, 2012: 19), es decir, se presenta como una herramienta enfocada a incrementar los ingresos, diseñada para la “práctica de los vendedores y consultores que buscan construir y explotar una oportunidad de beneficio” (Bogost, 2015). Sin embargo, la gamificación no solamente ha estado presente en el sector comercial también ha repercutido en el sector social, adoptando una estructura fundamentada en la definición expuesta por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke que refiere “el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos” (2011: 2), surgiendo valoraciones sobre su impacto en sectores de la sociedad como en el caso de la educación específicamente en enseñanza online mediante la implementación en MOOCs (Torres-Toukouridis, Ramírez-Montoya, & Romero-Rodríguez, 2018), taxonomías propias de la gamificación (Bunchball, 2010; Zichermann & Cunningham, 2011; Werbach & Hunter, 2012), seguridad vial (Shi, Lee, Kurczal, & Lee, 2012) salud (King, Greaves, Exeter, & Darzi, 2013; Lister, West, Cannon, Sax, & Brodegard, 2014; Hartin, Nugent, McClean, Cleland, Tschanz, Clark, & Norton, 2014), entre otros. Independientemente si la finalidad es diagnosticar el VIH (Muessig, Manali, Bauermeister, Bull, & Hightow-Weidman, 2015), enseñar matemáticas (Faghihi & al., 2014), o reducir los accidentes de tráfico (Rodríguez, Ibarra, Roa, Curlango, Bedoya, & Montes, 2014), la gamificación se orienta al incremento de la motivación y compromiso de la participación de las personas en las experiencias (Landers & Callan, 2011; Simões, Redondo & Fernández-Vilas, 2012; Kapp, 2012). Un alto grado de estímulo puede determinar que una persona le incorpore mayor significado en alcanzar una actividad (Muntean, 2011: 324). Para alcanzar esta la plenitud de esta situación, Deci y Ryan (2000) consideran que debe sumarse acciones que afecten tanto la motivación extrínseca como la motivación intrínseca, la primera de ellas, lleva a realizar una actividad únicamente por su valor superficial buscando cumplir

objetivos, mientras que la motivación intrínseca se resume en la sensación de diversión al participar en una actividad. De hecho, el estudio empírico realizado por Mekler, Brühlmann, Opwis y Tuch (2014) comprueban que la motivación extrínseca y la motivación intrínseca pueden servir de forma equilibrada y simbiótica en el proceso de gamificación.

Indistintamente de las valoraciones que se estimen correctas, se demuestra que la repercusión de los elementos de gamificación relacionados con la motivación extrínseca ha llevado a que se interprete como Puntificación haciendo referencia al uso de sistema de puntos y recompensas como primer recurso lúdico (Zagalo y Oliveira, 2014).

“La gamificación no solamente ha estado presente en el sector comercial, también ha repercutido en el sector social.

2. Objetivos

La finalidad de esta investigación es realizar un análisis exhaustivo basado en una comparativa sobre la visión tradicional y moderna de la gamificación en la publicidad, para ello, los objetivos específicos se enfocan en identificar tanto el uso de la gamificación para optimizar los procesos publicitarios y determinar la utilización de la gamificación en la evaluación de marcas y publicidad digital.

3. Metodología y planteamiento

El desarrollo de los juegos ha generado un debate dentro del ámbito de la psicología, en el que se cuestiona si la clave está en hacer énfasis en la enmarcación del contexto junto a las mecánicas de juegos o valorar como prioritario el uso de mecánicas de juego independientemente del contexto. En el análisis realizado por Lieberoth (2015) se analiza, por una parte, los denominados juegos, también vislumbrados con el paliativo gamificación tradicional, los cuales tienden a presentar un contexto sumamente delimitado y un conjunto de mecánicas, por el contrario, la denominada gamificación, también vista como gamificación moderna, posee una serie de mecánicas, pero sin ordenarse hacia un contexto específico. Lieberoth (2015) considera que la enmarcación del contexto es un modo eficiente para motivar el compromiso de las personas, entretanto, las mecánicas obtienen un rol secundario en el impacto psicológico. Esto implica que, respecto a los cambios de comportamiento, la gamificación tradicional tiene mayor efecto que la gamificación moderna. Siguiendo la línea de Lieberoth (2015), la gamificación en la publicidad puede vislumbrarse desde dos vertientes. En primer lugar, la perspectiva tradicional, la cual se adapta al entorno académico y que defiende “Journal of Advertising” y “Journal of Advertising Research”, conceptualizado como un sistema de formato de juego orientado hacia un comportamiento específico (Shin, 2013). Por el contrario, la perspectiva moderna vislumbra la gamificación como un fenómeno particular orientado al diseño de mecánicas del juego hacia un fin común (Werbach & Hunter, 2012).

4. Resultados

Dentro de la perspectiva tradicional, la gamificación en la publicidad puede clasificarse de la siguiente forma (Conde-Pumpido, 2014; Ruiz, 2009):

- Advergames: Se crea un juego con la finalidad exclusiva de promocionar una marca.
- Publicidad in-game: Posiciona productos y servicios de una marca en el desarrollo de un juego.
- Publicidad around-game: Se refiere a la publicidad fuera del desenvolvimiento del juego. Similar a las pausas comerciales en TV.

La gamificación pretende crear oportunidades publicitarias, ofreciendo a las empresas datos sobre la motivación, compromiso y tiempo de respuesta de los nuevos consumidores hacia la marca (Estanyol, Montaña, & Lalueza, 2013).

En cambio, desde la gamificación moderna se toma en cuenta la utilización de mecánicas de juego en entornos no lúdicos para solucionar problemas. El marketing digital (Huotari & Hamari, 2012; Robledo, Lucena, & Arenas, 2013), los recursos humanos (Deterding, 2012; Kumar, 2013), la educación (Kapp, 2012; Simões &

al., 2013) y el turismo (Borrero, Muñoz, & González, 2015; Xu, Weber, & Buhalis, 2013) destacan como los sectores ubicados a la vanguardia de su aplicación. Mientras que en la gamificación tradicional la finalidad radica en el valor resultante del vínculo producto o servicio con el cliente, la gamificación moderna se en-

“Se puede esgrimir que los juegos en la publicidad se presentan como recursos incidentales dispuestos por las marcas con la finalidad de aumentar la rentabilidad.

foca en la participación del cliente, en la generación de un valor personalizado del bien o del servicio, dificultando así su medición. En resumen, la gamificación tradicional valora el rendimiento, el efecto del juego en el cliente, y la gamificación moderna toma en cuenta la retroalimentación del cliente en la experiencia “gamificada” (Torres-Toukourmidis, Ramírez-Montoya, & Romero-Rodríguez, 2018). Sabiendo a priori que la gamificación moderna se orienta hacia la experiencia, las taxonomías de elementos de juego son las encargadas de configurar la participación del consumidor.

En primera instancia, Bunchball (2010) tiene el objetivo de servir de guía para valorar los elementos de juego y cómo la integración en los productos y servicios de la comunidad y empresa puede influir en el comportamiento conduciendo a la participación:

- Mecánicas: Uso de recompensas basadas en la interacción y en la experiencia.
 - a. Sistemas de recompensa (PBLBv): Junto a los puntos, medallas, tablas de posiciones y bienes virtuales se configura en forma de retribución a los logros alcanzados.
 - b. Niveles: Sección o parte del juego.
 - c. Retos: Hazañas propuestas para lograr los objetivos del juego.
- Dinámicas: Sumatoria de los comportamientos en el juego.
 - a. Status: Aumento de la posición social en el grupo producido al alcanzar las metas.
 - b. Logro: Sensación producida al lograr los objetivos
 - c. Auto-expresión: Libertad de emitir y proponer nuevas formas de interacción
 - d. Competición: Bien conocido por Caillois (1961) como Ilinx, la disputa entre jugadores y lucha frecuente por objetivos comunes también afecta la interacción directa al juego.
 - e. Altruismo: En contraparte a los espacios competitivos, el altruismo se alimenta de valores colaborativos entre los participantes.

La segunda taxonomía de elementos de gamificación es aquella presentada por Zichermann y Cunningham (2011), en el que se describe las mecánicas y las dinámicas que conforman el proceso:

- Mecánicas: Herramientas utilizadas para guiar las acciones del jugador.
 - a. Puntos: sistema de recompensa que determina la valoración cuantificada de un logro.
 - b. Niveles: Indicadores de progreso, señalan la experiencia del usuario hacia una actividad determinada.
 - c. Barra de progresión: Se utilizan como herramienta de monitoreo para alcanzar un objetivo.
 - d. Tabla de posiciones: Lista ordenada en la que se visualiza la puntuación y los nombres de los participantes, motivando la competitividad.
 - e. Medallas: Incentivar la promoción social de productos y servicios, mostrar la terminación de una tarea y marcar el progreso de juego.
 - f. Onboarding (a bordo): Patrón más repetido que siguen los jugadores: acción, recompensa, acción, acción, recompensa, registro, invitación a los amigos.
 - g. Retos y misiones: Fomenta la toma de decisiones de los jugadores.
 - h. Social Engagement loops: Mecanismos de reforzamiento positivo que invita a los jugadores a tomar acciones adicionales.
 - i. Personalización: Adaptación a los intereses y necesidades del usuario.
 - j. Feedback: Respuesta, reacción que envía la interface para mantener la continuidad del jugador después de realizar una acción.
- Dinámicas: Resultado de la interacción con las mecánicas de gamificación.
 - a. Determinar patrones: Satisfacción por parte de los jugadores al revelar sistemas y guías del juego.

- b. Coleccionar: La recopilación de objetos de una misma clase induce diferentes tipos de comportamientos.
- c. Sorprender: Las experiencias inesperadas aumenta el compromiso hacia una actividad.
- d. Flirtear: Manera agradable de interactuar con los demás jugadores.
- e. Reconocimiento de logros: Respuesta hacia los sistemas de recompensa.
- f. Liderar a otros: Conjunto de habilidades para influenciar a los demás participantes.
- g. Tener la atención, fama: Alcance social que puede tener una actividad determinada.
- h. Ser un héroe: Protagonismo que permite reclutamiento de nuevos jugadores y de promoción de la experiencia.
- i. Ganar status: Adquisición de medallas y trofeos, logro de niveles, alcance de bienes limitados.
- j. Criar y crecer: Manutención que expresa responsabilidad de los jugadores hacia la actividad.
 - Estética: Respuesta emocional derivada de la experiencia.

La segunda taxonomía de elementos de gamificación más común es la presentada por Werbach y Hunter (2012):

- Dinámicas: Son las emociones, relaciones, narrativa producidos por los mecanismos, componentes y estética.
- Mecánicas: Son los logros, retos, feedback, transacciones que afectan las acciones de los usuarios durante el juego.
- Componentes: Son los puntos, medallas, rankings, misiones que se agregan a la experiencia gamificada.
- Estética: Todo el material audiovisual o físico que incorpora a la experiencia gamificada.

En definitiva, se evidencian tres taxonomías de gamificación: Bunchball (2010), Zichermann y Cunningham (2011), y Werbach y Hunter (2012). En las tres taxonomías se evidencia que las piezas fundamentales para la construcción de una experiencia gamificada son las mecánicas y las dinámicas. Las mecánicas son el conjunto de herramientas, procedimientos y reglas que determinan las acciones del jugador y las dinámicas son el comportamiento generado por las mecánicas llevadas a cabo por el jugador. Sin embargo, la taxonomía de Zichermann y Cunningham (2012) al derivar del modelo MDA, mecánicas, dinámicas y estética de Hunnicke, Leblanc y Zubek (2004) incorpora la estética que reúne los elementos visibles que condicionan el diseño de la experiencia de gamificación. En última instancia, la taxonomía de Werbach y Hunter (2012) además de incluir la estética, fracciona las mecánicas, denominando “componentes” a la partícula de los sistemas que la conforman, en tanto que, denomina mecánicas a los sistemas que sintetizan tales componentes, en otras palabras, los puntos, medallas, tabla de posiciones, bienes virtuales son componentes de la mecánica predispuesta como sistema de recompensa.

En cuanto a los modelos de evaluación de juegos en publicidad se ordenan también en base a las dos vertientes. La visión tradicional corresponde a los modelos propuestos por Terlutter y Capella (2013); y Waiguny, Nelson y Terlutter (2013) y la visión moderna Jiménez (2013); y You-Kai (2014). Las diferencias principales entre los modelos de ambas vertientes pueden resumirse que la visión moderna posee mayor repercusión mediática y está dirigida hacia un marco centralizado al jugador, mientras la visión tradicional además del jugador, también valora la marca y el juego, actuando como parte del back-stage dentro de un estudio de mercado. El primer modelo de la visión tradicional corresponde al expuesto por Terlutter y Capella (2013) valorando las estrategias de promoción de la marca respecto a la percepción resultante en el consumidor. Las directrices de dicho modelo son las siguientes:

- Regulaciones: Adaptación a la normativa del sector emitida a nivel regional, nacional y supranacional.
- Características de la marca y del juego: temática, plataforma tecnológica, retórica, exposición, interactividad, novedad.
- Respuesta psicológica hacia la marca y el juego: Intencionalidad del jugador. Recordar o reconocer una marca, aprenderse el contenido, tener la propensión de comprar, recomendar o criticar.
- Comportamiento resultante hacia la marca y el juego: Acto llevado a cabo por el jugador. Compró un producto de dicha marca, la recomendó, la criticó, repitió la experiencia.
- Factores individuales y sociales del jugador: Entre los individuales está la actitud, susceptibilidad, nivel

de madurez (niño, adolescente, adulto), por su parte, los sociales corresponde al nivel de interacción, comunicación, influencia familiar, valoración por los líderes de opinión.

Por su parte, el modelo de Waiguny, Nelson y Terlutter (2013), se enfoca a la predicción de los efectos del contenido de los videojuegos en las actitudes hacia la marca, otorgando particular protagonismo a la relación usuario-videojuego.

- Contenido: Se refiere a los gráficos, narrativa y reglas.
- Razonamiento proposicional del juego: Grado de asociación ubicado entre el umbral de entretenimiento e irritación de jugador.
- Atributos del juego: Escala semántica de siete puntos: llamativo/no llamativo; placentero/ no placentero; monótono/dinámico; atractivo/no atractivo; entretenido/aburrido; beneficioso/depresivo.
- Actitud implícita hacia la marca: Es el resultado de la exposición a un determinado estímulo.
- Actitud explícita hacia la marca: Son juicios del jugador que resulta de razonamiento proposicional.

Por su parte, en la visión moderna de la gamificación los modelos de mayor preeminencia son: Jiménez (2013); y You-Kai (2014). El primer modelo se denomina Gamification Model Canvas, es una herramienta ágil, flexible y sistemática creada para ayudar a encontrar y evaluar soluciones basadas en el juego para desarrollar comportamientos en entornos no lúdicos. La misma está compuesta por las siguientes variables:

- Abstract.
- Plataformas: Plataforma sobre la cual se implementan las mecánicas de juego.
- Mecánicas: Reglas del juego junto a los componentes necesarios para crear las dinámicas del juego.
- Componentes: Características del juego para crear feedback entre los jugadores.
- Dinámicas: Comportamiento del jugador hacia las mecánicas.
- Estética: Respuesta emocional del jugador al interactuar con el juego.
- Comportamiento: Acciones necesarias adscritas al desarrollo del juego.
- Jugadores: Personas proclives al cambio de comportamiento.
- Costos: Inversión para el desarrollo del juego.
- Ingresos: Retorno social y económico de la solución incorporada.

El modelo de You-Kai (2014) denominado Octalysis es una estructura para el análisis de la motivación humana. Se presenta en la aplicación de las unidades básicas de comportamiento que motivan a un usuario para completar una tarea de manera más eficiente a través de una experiencia interactiva. Se compone de ocho variables:

- Significa épico y llamado a la acción: Relacionado con el sentido de pertenencia, sensación de contribuir hacia un beneficio general.
- Desarrollo y logro: Desarrollo de habilidades, superar y dominar una actividad en particular. Entre los elementos se identifican los puntos, medallas y tabla de posición:
- Empoderamiento de la creatividad y retroalimentación: Grado de involucramiento y sensación de inmersión de la actividad.
- Sentido de la posesión: Control y apropiación de cierta habilidad que facilita el logro de metas.
- Influencia social: Aceptación social, compañerismo, competencia, entre otros conducen la motivación dentro de una interface interactiva.
- Impaciencia y escasez: La exclusividad y la inmediatez sirve de acicate para la consecución de recompensas.
- Curiosidad y falta de predictibilidad: Está centrada en la detección de patrones regulares establecidos, prestando especial atención a movimientos inesperados.
- Pérdida y evitación: Cambio de comportamiento motivado por el miedo a la pérdida de oportunidades.

5. Conclusión y discusión

De acuerdo con Romero-Rodríguez, De-Casas-Moreno y Torres-Toukourmidis (2015), el buen uso de los canales mediáticos determina las conductas y los valores que se pueden obtener a partir de su visionado, asegurando la participación de la audiencia, el respeto, la identidad cultural y la educación. Adaptado al contexto de

estudio, la publicidad en los videojuegos supone un nicho que las empresas están utilizando para su posicionamiento comercial. Este nuevo formato multimedia conforma un nuevo espacio publicitario vinculado con la interactividad, lo cual supone que el usuario puede obtener una experiencia más cercana con el producto o servicio, por tanto, se supone que el usuario debe estar preparado al influjo informativo y comercial desplegado a través de este formato. Asimismo, se puede esgrimir que los juegos en la publicidad se presentan como recursos incidentales dispuestos por las marcas con la finalidad de aumentar la rentabilidad, buscando trasplantar motivación intrínseca producida por la experiencia lúdica en la imagen de la marca.

Por último, en este análisis comparativo se observa que la gamificación tradicional está conformada por menor número de variables, pero las evalúa con mayor profundidad. De igual manera, este tipo de gamificación se caracteriza por estar conectada directamente a los juegos, necesitar mayor inversión y visualizarse en formatos multimedia. Por otro lado, la gamificación moderna es más pragmática y, aunque el repertorio de elementos es mayor, necesita menor inversión social y económica, estando conectada con el marketing experiencial. Este estudio da pie a futuras investigaciones sobre análisis de casos dirigidos a los dos tipos de gamificación, donde se pueda visualizar la interrelación de sus elementos de juego con la percepción del usuario hacia una marca específica.

Referencias

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la Infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. [Mediamorphosis and misinformation in the infosphere: Media, digital and information literacy face of changes in information consumption habits]. *Teoría de la Educación*, 16(1), 44. <http://bit.ly/2kh0mXi>
- Bogost, I. (2015). *Why gamification is bullshit. The gameful world: Approaches, issues, applications*. <https://bit.ly/2mgH5py>
- Borrero, F., Muñoz, P.C.S., & González, G.R. (2015). Gamification techniques in tourism, application test. Casa Mosquera Museum. *Sistemas y Telemática*, 13(33), 63-76. <http://bit.ly/2m9ilPS>
- Bunchball (Ed.) (2010). *Gamification 101: An Introduction to the use of game dynamics to influence behavior. White Paper*. <http://bit.ly/2kIBqYN>
- Conde-Pumpido, T. (2014). *Persuasive structures in advergames. Conveying advertising messages through digital games*. Nederland: Utrecht University.
- De-Sousa-Borges, S., Durelli, V.H., Reis, H.M., & Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing* (pp. 216-222). ACM.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. <http://bit.ly/2lMPvoi>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.
- Estanyol, E., Montaña, M., & Lalueza, F. (2013). Comunicar jugando. Gamificación en publicidad y relaciones públicas. *Breaking the Media Value Chain*, 171-172. <http://bit.ly/2kdYPBc>
- Faghihi, U., Brautigam, A., Jorgenson, K., Martin, D., Brown, A., ...Maldonado-Bouchard, S. (2014). How gamification applies for educational purpose specially with college algebra. *Procedia Computer Science*, 41, 182-187. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.11.102>
- Gartner, INC. (2014). *Gartner's 2014 hype cycle for emerging technologies maps the journey to digital business*. <https://gtnr.it/2kh2pL1>
- Hartin, P.J., Nugent, C.D., Mcclean, S.I., Cleland, I., Tschanz, J., ...Norton, M.C. (2014). Encouraging behavioral change via everyday technologies to reduce risk of developing Alzheimer's disease. In *Ambient assisted living and daily activities* (pp. 51-58). Springer International Publishing.

- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Hunicke, R., Leblanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI (Vol. 4)*. <http://bit.ly/2md8UPA>
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 17-22). ACM. <http://bit.ly/2kG2GHv>
- Jiménez, S. (2013). *Gamification Model Canvas*. *Game on lab*. <https://bit.ly/2G6CfCi>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- King, D., Greaves, F., Exeter, C., & Darzi, A. (2013). 'Gamification': Influencing health behaviours with games. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 106(3), 76-78. <https://doi.org/10.1177/0141076813480996>
- Kumar, J. (2013). Gamification at work: Designing engaging business software. In *International Conference of Design, User Experience, and Usability* (pp. 528-537). Springer Berlin Heidelberg.
- Landers, R.N., & Callan, R.C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In *Serious games and edutainment applications* (pp. 399-423). Springer London.
- Lee, J.J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146. <http://bit.ly/2m6NK5t>
- Lieberoth, A. (2015). Shallow gamification testing psychological effects of framing an activity as a game. *Games and Culture*, 10(3), 229-248. <https://doi.org/10.1177/1555412014559978>
- Lister, C., West, J.H., Cannon, B., Sax, T., & Brodegard, D. (2014). Just a fad? Gamification in health and fitness apps. *JMIR serious games*, 2(2). <https://doi.org/10.2196/games.3413>
- Mekler, E.D., Brühlmann, F., Tuch, A.N., & Opwis, K. (2015). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Montserrat, B., Lavoué, E., & George, S. (2013). Toward personalized gamification for learning environments. In *4th Workshop on Motivational and Affective Aspects in Technology Enhanced Learning (MATEL 2013) in conjunction with EC-TEL 2013*.
- Muessig, K.E., Nekkanti, M., Bauermeister, J., Bull, S., & Hightow-Weidman, L.B. (2015). A systematic review of recent smartphone, internet and web 2.0 interventions to address the HIV continuum of care. *Current HIV/AIDS Reports*, 12(1), 173-190. <https://doi.org/10.1007/s11904-014-0239-3>
- Muntean, C.I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. In *Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL* (pp. 323-329). <http://bit.ly/2kxPx3l>
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. *Games, Learning, Society*, 8(1), 1-7. <http://bit.ly/2kIQAx9>
- Ormrod, J. (2008). *Human Learning*. New Jersey: Pearson Education.
- Penix-Tadsen, P. (2016). *Cultural code: Video games and Latin America*. Massachusetts: MIT Press.
- Roberts, J.M., Arth, M.J., & Bush, R.R. (1959). Games in culture. *American Anthropologist*, 61(4), 597-605.
- Robledo, J.L.R., Lucena, F.N., & Arenas, S.J. (2013). Gamification as a strategy of internal marketing. *Intangible capital*, 9(4), 1113-1144. <https://doi.org/10.3926/ic.455>
- Rodríguez, M.D., Ibarra, J.E., Roa, J.R., Curlango, C.M., Bedoya, L.F., & Montes, H.D. (2014). Ambient gamification of automobile driving to encourage safety behaviors. In *Ubiquitous Computing and Ambient Intelligence. Personalisation and User Adapted Services* (pp. 37-43). Springer International Publishing.
- Romero-Rodríguez, L.M., Torres-Toukoumidis, A., & Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educar*, 53(1), 109-128. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.846>
- Romero-Rodríguez, L., Torres-Toukoumidis, A., Pérez-Rodríguez, M., & Aguaded, I. (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: Ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Fonseca*, 12(12), 11-25. <https://doi.org/10.14201/fjc2016121125>

- Romero-Rodríguez, L.M., De-Casas-Moreno, P., & Torres-Toukoumidis, A. (2015). Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: Programa “Corazón” de TVE. Alteridad. *Revista de Educación*, 10(1), 31-43. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n1.2015.03>
- Ruiz, D.S. (2009). El videojuego como herramienta de comunicación publicitaria: Una aproximación al concepto de advergaming. *Comunicación*, 7, 141-166. <http://bit.ly/2lQFeY6>
- Seiffert, J., & Nothhaft, H. (2015). The Missing Media: The procedural rhetoric of computer games. *Public Relations Review*, 41(2), 254-263. <http://bit.ly/2kigvf8>
- Shi, C., Lee, H.J., Kurczal, J., & Lee, A. (2012). Routine driving infotainment app: Gamification of performance driving. In *Adjunct Proceedings of the 4th International Conference on Automotive User Interfaces and Interactive Vehicular Applications* (pp. 181-183).
- Shin, J. (2013). Utilizing mobile social game as a gamification advertising platform. *The Journal of the Korea Contents Association*, 13(4), 86-96. <https://doi.org/10.5392/jkca.2013.13.04.086>
- Simões, J., Redondo, R.D., & Vilas, A.F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>
- Soliman, O., Rezgui, A., Soliman, H., & Manea, N. (2013). Mobile cloud gaming: Issues and challenges. In *International Conference on Mobile Web and Information Systems* (pp. 121-128). Springer Berlin Heidelberg.
- Ström, P., & Ernkvist, M. (2014). Product and service interaction in the chinese online game industry. *Technology Innovation Management Review*, 4(5), 6-17. <https://doi.org/10.22215/timreview789>
- Terlutter, R., & Capella, M.L. (2013). The gamification of advertising: Analysis and research directions of in-game advertising, advergaming, and advertising in social network games. *Journal of Advertising*, 42(2-3), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00913367.2013.774610>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). Modelo teórico integrado de gamificación en ambientes e-learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 129-145. <https://doi.org/10.5209/rced.52117>
- Torres-Toukoumidis, A., Ramírez-Montoya, M.S., & Romero-Rodríguez, L.M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. *Education in the Knowledge Society*, 19(4), 109-128. <https://doi.org/10.14201/eks2018194109128>
- Waiguny, M.K., Nelson, M.R., & Terlutter, R. (2013). The relationship of persuasion knowledge, identification of commercial intent and persuasion outcomes in advergaming. The role of media context and presence. *Journal of Consumer Policy*, 37(2), 257-277. <https://doi.org/10.1007/s10603-013-9227-z>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Pennsylvania: Wharton Digital Press.
- Xu, F., Weber, J., & Buhalis, D. (2013). Gamification in tourism. In *Information and Communication Technologies in Tourism 2014* (pp. 525-537). Springer International Publishing.
- Zagalo, N., & Oliveira, S. (2014). Perspectivas sobre a Gamificação: Um fenómeno que quer gerar envolvimento. *Abordagens da Narrativa nos media*, 97-108. <http://bit.ly/2kGa0mr>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Massachusetts: O'Reilly Media, Inc. <http://bit.ly/2kIE7JT>





Comunicación digital: Creación de contenidos

El uso de la gamificación para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico

The use of gamification for the development of logical and critical thinking

Dr. Augusto-David Beltrán-Poot y Dr. José-Israel Mendez-Ojeda

UADY (México)

dbeltran@correo.uady.mx; isra6996@hotmail.com

Resumen

El objetivo de la investigación fue describir las experiencias de los diferentes actores (docente-discente) sobre la asignatura Pensamiento lógico y crítico, así como conocer los retos o dificultades que enfrentaron para alcanzar las competencias de los cursos gamificados. Los participantes fueron 120 estudiantes y la profesora de la asignatura. Se recabaron los datos por medio de reportes, tareas y narrativas que desarrollaba tanto el docente como los estudiantes durante el curso. Los resultados encontrados fueron que el proceso de gamificación favoreció no solo en motivar a los estudiantes sobre el aprendizaje, sino que también generó compromiso a la hora de las tareas y permitió el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la construcción y evaluación de argumentos, así como la toma de decisiones relacionadas con su vida diaria.

Abstract

The objective of this study was to describe the experiences of different actors (teacher-student) about the subject Logical and Critical Thinking. As well as the challenges or difficulties that they faced to acquire the competences of gamified courses. The participants were comprised of 120 students and their teacher. Data was collected through reports, tasks and narratives that the teacher and the students developed during the course. The results found that the process of gamification favored student motivation towards learning, generating commitment in task completion and enabling the acquisition of knowledge, skills, attitudes and values related to the construction and evaluation of arguments, as well as making decisions related to daily life.

Palabras clave / Keywords

Gamificación, pensamiento crítico, pensamiento lógico, educomunicación, comunicación en el aula.

Gamification, critical thinking, logical thinking, educommunication, communication in the classroom.

1. Justificación

Según Valencia-Flores (2013), la enseñanza de la lógica en México data de 1880, cuando Ignacio Mariscal, ministro de Justicia e Instrucción Pública de ese año, toma la decisión de usarla como guía intelectual de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Desde entonces, existe un fuerte debate tanto de las personas encargadas de la Secretaría de Educación Pública como de los mismos docentes. Dicha discusión tiene como temas principales la utilidad de la disciplina, la manera en cómo debe ser impartida, hasta la relevancia que debe tener en comparación de las demás asignaturas.

Habrà que considerar que, en ese tiempo, la lógica significaba enseñar filosofía, además del estudio de los silogismos tradicionales, anotaciones metódicas, esbozos de teorías del conocimiento, análisis de ciertos conceptos generales, entre otros (Abbagnano, 1985). Dichos contenidos respondían a las ideologías, necesidades sociales y políticas de ese tiempo. Se planteaba entonces la posibilidad de que por medio de la lógica era posible construir una ciudadanía que favoreciera al país, considerando que esta disciplina ayudaba a la formación de un pensamiento que posibilitaba el acercamiento y desarrollo de la ideología positivista, un pensar práctico y científico.

Por otra parte, la enseñanza de la lógica en México se inicia en el nivel medio superior, considerando que en la etapa de la adolescencia comienzan los procesos de reflexión más profundos, lo que llevaría a pensar que ya están listos para iniciarse en la toma de decisiones que condicionarán su vida futura. Sin embargo, los cambios biológicos, psicológicos y sociales que vive el estudiante no siempre lo predisponen a prestar atención a la toma de decisiones.

De igual forma, los adolescentes son considerados pieza clave para los diferentes movimientos políticos, sociales o mercadológicos que se presentan en los medios de comunicación, ya que son vulnerables y adoptan sin cuestionar dichas ideologías, conductas u objetos. Razones por las cuáles existe interés de tener asignaturas como estas en la malla curricular en el nivel Medio Superior.

En la actualidad, la discusión sobre la enseñanza de la lógica encuentra más matices. La disciplina es considerada como una herramienta clave para el desarrollo de la personalidad; pues por medio de ella, no solo se desarrolla el pensamiento crítico, sino se generan actitudes favorables para la solución de problemas sociales, no solo se agiliza la reflexión sobre las diferentes ideologías o modos de vida influenciados por el consumismo u otras ideologías, además de permitir que el estudiante sea consciente de su desarrollo y estilo de vida.

Sin embargo, a lo largo de esta discusión no se ha logrado concretar sobre qué y cómo se debe enseñar la lógica. Se perciben situaciones en las que el docente está más preocupado por cumplir los contenidos de su asignatura, que se centran en promover la enseñanza de las teorías correctas y completas, olvidándose de promover las habilidades de análisis y el desarrollo de pensamiento crítico que requieren los estudiantes. De tal forma, que para la enseñanza de la lógica no basta con saber los contenidos, sino también reconocer la didáctica adecuada para la transmisión, reflexión y construcción de conocimientos.

Por otra parte, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en el 2012 aprueba tanto para los programas de bachillerato, licenciatura y posgrado un nuevo Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), con el que se pretende responder de forma pertinente al compromiso social de la Universidad, esto con base a seis ejes: educación centrada en el estudiante, educación basada en competencias, responsabilidad social, innovación, flexibilidad e internacionalización (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012).

La Preparatoria Yucatán, “Mons. Luis Miguel Cantón Marín” incorporada a la UADY, con la finalidad de responder a los ejes mencionados, ha estado realizando acciones que le permitan manifestar su compromiso con el nuevo Modelo. Ejemplo de esto, es el caso de la asignatura Pensamiento lógico y crítico, cuyo interés de la profesora es identificar una estrategia innovadora que le permita desarrollar no solo la competencia de la asignatura, sino fomentar en el estudiante el compromiso y la motivación por aprender.

La asignatura Pensamiento lógico y crítico busca desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la construcción y evaluación de argumentos, aplicables a la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de la vida del estudiante. Con el uso de la gamificación, se pretendió, por una parte, que el alumno desarrolle habilidades cognitivo-lingüísticas, que le permitan describir, definir, explicar, justificar y

argumentar, un objeto, concepto o situación social. Pero por otra, que a partir de lo anterior sepa discernir la opción viable y confiable entre una gama de alternativas que se le presentan. Del mismo modo, el nuevo modelo MEFI estipula que los docentes deben de asumir los nuevos retos para adaptar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las necesidades y preferencias de sus estudiantes. Los maestros deben recurrir a metodologías innovadoras con la finalidad de asegurar que los estudiantes participen, se motiven y se comprometan con su propio aprendizaje.

Con la gamificación, se predisponía a la docente a ir más allá de la transmisión de contenidos, pues se reconocía que debía ser consciente de buscar modos o maneras, en los cuáles el estudiante movilizará sus saberes, adquiridos por sus experiencias y contenidos de la asignatura, con la finalidad de conocer, analizar, conceptualizar y resolver los distintas situaciones o problemas que se le presentaran.

Los procesos de gamificación son una buena opción, considerando que es una estrategia adecuada, ya que al introducir las dinámicas de un juego dentro del contexto educativo el estudiante cambia su percepción de la forma que aprende. Además, que por medio de los principios de recompensa, estatus, interacción o competitividad que la estrategia promueve, el estudiante fortalece las habilidades, actitudes y acciones que se describen en las competencias genéricas de la asignatura, todo en un ambiente de tolerancia, responsabilidad y participación.

En palabras de Del-Moral (2014), la gamificación remite a aquellas iniciativas orientadas a incrementar la motivación de los discentes a partir de la propuesta de experiencias de juego en contextos formativos, propiciando un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes de diverso tipo, minimizando el esfuerzo cognitivo que pudieran conllevar y, sobre todo, buscando una mayor implicación de los sujetos a partir de un clima de competitividad y/o cooperación orientado al logro de objetivos educativos determinados, de modo semejante a como lo hacen los videojuegos.

1.1. Estructura del curso

El curso de pensamiento crítico y lógico se transformó en un escenario denominado Generación Zombie, en el que se sumergió al estudiante en la historia de que en la primera década de los 90's, se tomó la decisión de implantar un dispositivo a todo niño que naciera. Dicho dispositivo le dotaría de ciertas habilidades cognitivas que le permitirían tener una enorme capacidad de conocimientos, ser más crítico, autónomo y ágil a la hora de resolver problemas (ver <https://youtu.be/SXqRguNwgjE>).

Sin embargo, algo pasaba cuando estos niños llegaban a la adolescencia. Los cambios biológicos y psicológicos provocaron que el dispositivo falle, haciendo de los adolescentes con este problema, seres pasivos, depresivos y sin interés por su mundo. Por consiguiente, era necesario ser tratados, con la finalidad de identificar si el dispositivo que tenían estaba fallando o no.

El proceso del tratamiento antizombie estaba integrado por tres fases, cada una de ellas estaba integrada por diagnósticos y tratamientos, que permitirían al estudiante saber si sus dispositivos tenían algún fallo (ver <https://bit.ly/2kzcPG4>). Las fases que integran el curso son:

- 1) Fase del pensamiento: esta consistía en identificar si el estudiante logra argumentar clara y coherentemente su proceso de conocimiento en situaciones cotidianas.
- 2) Fase de estructura de conocimiento: el alumno logra explicar de manera estructurada y sistemática las formas de pensamientos que están presentes en su vida cotidiana.
- 3) Fases de aplicación de las estructuras del pensamiento: El estudiante aplica lógica y sistemáticamente los métodos demostrativos proposicional y cuantificacional en situaciones reales.

Figura 1. Insignias del curso



Figura 2. Méritos del curso



trabajo colaborativo en las distintas actividades.

- **Habilidad solución de problemas:** se relaciona con haber logrado el 80 % de las actividades satisfactoriamente, situación que evidencia el desarrollo de las habilidades anteriores.

En cuanto a los méritos, estos refieren a objetos o elementos de apoyo que le permiten al estudiante sobrellevar las actividades del curso (Figura 2) y son ganados al cumplimiento de manera satisfactoria de algunas actividades:

- **Tiempo de recuperación:** Este mérito permite al alumno entregar una actividad de aprendizaje (ADA) que ya venció la fecha de entrega, siempre y cuando no exceda la fecha de la siguiente ADA.
- **Revaloración:** Este mérito permite al estudiante subir de calificación en una prueba que haya tenido un puntaje bajo, siempre y cuando cumpla con las mejoras solicitadas.
- **Cambio de dosis:** Este mérito permite al alumno cambiar una ADA por otra acción. La acción dependerá de la especialista y de las necesidades que deba acreditar el estudiante.
- **Reposo:** Obtener este mérito para el estudiante representaba la opción de no realizar una ADA, pero si obtener lo puntos de está.

En el transcurso del semestre se consideró una penalización denominada cuarentena, cuya finalidad era detener el avance de los estudiantes en algunas actividades, por no haber acreditado o entregado tareas específicas. Para salir de este estado deberían acreditar las tareas faltantes más alguna adicional establecida por la profesora. Cabe aclarar que esta penalización surge con el propósito de advertencia o de una consecuencia no esperada en el estudiante.

2. Objetivos

Para el desarrollo de la investigación se plantearon los siguientes objetivos:

- Describir las experiencias de los diferentes actores (docente-discente) sobre la asignatura Pensamiento lógico y crítico.
- Describir los retos o dificultades que enfrentan tanto alumnos como docente para alcanzar las competencias de los cursos gamificados.

3. Metodología y planteamiento

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, considerando el diseño de investigación-acción, siendo el docente y la institución educativa conscientes de una práctica educativa que deseaban innovar y por ende mejorar. Por otra parte, fue el profesor, junto con los demás actores (administrativos y alumnos) quienes tomaban decisiones durante el curso, esto con la finalidad de lograr las metas y competencias propuestas.

Por consiguiente, la propuesta metodológica de la investigación consistió, por un lado, en el Diseño de la asignatura Pensamiento lógico y crítico bajo la modalidad de gamificación. Para ello, se recurrió a entrevistas con el docente y análisis de documentos (carta descriptiva, programa y estrategias de enseñanza que el

Para el desarrollo del curso se generaron cuatro insignias y cuatro méritos. Con respecto a los primeros, estos surgen de las habilidades que se deseaban formar durante el curso (Figura 1):

- **Habilidad conceptual:** estaba relacionada con saber definir, describir, un objeto, concepto o situación social.
- **Habilidad reflexiva:** está relacionada con la explicación, justificación y argumentación un concepto, argumento o situación social.
- **Habilidad social:** se vincula con el

docente realizaba en años anteriores) con la finalidad de reconocer los contenidos y habilidades que el mismo docente pretendía desarrollar en los estudiantes con la asignatura. De manera paralela, se diseñó la asignatura, considerando las actividades y experiencias del profesor a cargo. Es importante describir que la asignatura corresponde al primer semestre de preparatoria, bajo la modalidad mixta. Participaron 120 estudiantes integrados en cuatro grupos de treinta alumnos cada uno, cuya edad oscilaba entre los 15 y 17 años, además de la profesora encargada de impartir la asignatura, cuya experiencia impartiendo la materia y en la institución educativa es de 12 años. El estudio se realizó durante el periodo agosto-diciembre 2018.

Se analizaron 505 documentos elaborados tanto por los estudiantes como por el profesor durante el curso, de lo cuales 40 (8%) fueron relatos, en los que describían de manera espontánea sus experiencias sobre el curso. Por otra parte, se obtuvieron 345 (68%) informes parciales, en estos los estudiantes describían sus aprendizajes, recursos o personas que les ayudaron a realizar los tratamientos. Al final, se recabaron 120 (24%) autoevaluaciones de los estudiantes, información de interés, pues en ella se describe la percepción final del curso y de la dinámica de gamificación.

Los resultados de las actividades en el aula y la plataforma fueron considerados como evidencia de los aprendizajes obtenidos. Cabe aclarar que, para fines del estudio, son reconocidas solo aquellas mencionadas en los documentos anteriores, tanto por el profesor como por los estudiantes, al ser apreciadas como representativas o significativas. La información recabada fue tratada bajo el análisis de datos cualitativos, por lo que se generaron categorías y subcategorías relacionadas con los objetivos del estudio. Para ello, se utilizó el programa Atlas.ti, aplicación especializada para el análisis de datos cualitativos.

Se consideraron como aspectos éticos la solicitud de permiso a las distintas instancias involucradas, así como el manejo de la información con la finalidad de salvaguardar la integridad tanto de la institución como de los participantes.

4. Resultados

En las siguientes líneas se describirán los resultados obtenidos en el estudio. Se parte de la idea de describir la percepción general de la asignatura, para después ir describiendo las dificultades y la forma de cómo fueron resueltos por los estudiantes y por el profesor.

4.1. En cuanto a la asignatura en general

En relación con la percepción que tuvo la profesora sobre la asignatura, ella describe que se da cuenta de dos aspectos importantes, uno hace referencia al número de reprobados que tuvo en esta ocasión en comparación al año anterior. Y el otro se refiere a que percibió una nueva forma de enseñar y aprender tanto de ella como de los estudiantes.

Con respecto al índice de reprobados, la profesora se percata que, aunque el porcentaje de reprobados es muy parecido (Tabla 1), en el 2018 atendió más estudiantes y reprobaron con mejor calificación, pues se acercaba a la calificación aprobatoria. Así lo describe ella: “Me parece interesante comparar los resultados de los chicos de este año (2018) con los del año pasado (2017), aunque el porcentaje parece ser el mismo, las calificaciones y los estudiantes representan otra cosa, pues muchos de ellos obtuvieron notas más cercanas a la aprobatoria, inclusive los mismos chicos son más conscientes del porque reprobaron, lo que permite tener otra actitud al tratar de aprobar la asignatura en el acompañamiento”.

Para la docente existe una actitud diferente en los estudiantes, ella considera que se debe a la forma en la que se impartió la clase. Se percata que la asignatura no fue impartida con la intención de enseñar solo los contenidos, más bien logro centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico. Así lo refiere ella: “Yo tenía la espinita de enseñar la asignatura de lógica de otra forma, pero no

Tabla 1. Índice de reprobados 2017-2018. Pensamiento lógico y crítico

Año	Aprobado		Reprobados		Total
	No.	%	No.	%	No.
2017	98	80	25	20	123
2018	114	81	26	19	140

Tabla 2. N° de menciones sobre la percepción final del curso

Percepción del estudiante	N°	%
Divertida	24	12
Complicada	23	11
Práctica	43	22
Lúdica	14	8
Interesante	29	14
Diferente	28	13
Interactiva	25	12
Disfrute	17	8
Total	203	100

sabía cómo, pues siempre lo había hecho desde los contenidos, lo que ocasionaba que el estudiante tuviera desinterés al no lograr relacionarlo con la vida práctica. En esta ocasión, tuve que salirme de mi área de confort, pues era para mí algo nuevo, costó trabajo, pero los resultados fueron buenos, ya que los chicos fueron más autodidactas, reflexivos y se les veía motivados por aprender la información de los recursos creados”.

Por otra parte, salirse del área de confort para la maestra representó reflexionar sobre su quehacer docente y aprender nuevas formas de interactuar con sus alumnos. La docente describe: “Fue un gran reto la asignatura. En primer lugar, comprender en qué consistía la gamificación y crearme la historia que se contaba en el curso. En segundo, la implementación de este, pues habría que entregar insignias, méritos y llevar el control de estos, no fue sencillo. Pero también me di cuenta de que el uso del método de aula invertida favorece a este tipo de trabajo, pues el estudiante es más consciente de lo que se espera de él. Pude reconocer otras habilidades mías, así como otras formas de relacionarme con los estudiantes dentro del salón de clases...”.

En el caso de los estudiantes, de las 120 autoevaluaciones y de los 40 reportes elaborados por los estudiantes, se obtuvo un total de 203 menciones sobre la percepción general del curso (Tabla 2). Para el cumplimiento de esta comunicación nos referiremos a las tres percepciones que consideramos más relevantes.

En la Tabla 2 se describe que el término práctica tiene el 22% (43) del total de las menciones. Dicha palabra se utiliza por los participantes como una representación de la relación que tiene la asignatura y la temática de gamificación con la vida cotidiana del estudiante. Los actores describen que logran engancharse con la asignatura, no solo por la aplicación de los aprendizajes, sino por la vinculación o cercanía de la historia de gamificación con la vida real. Así lo declara Ricardo: “Esta materia es muy buena, te ayudará en ciertas cosas o situaciones, que, aunque no lo parezcan (considerando el chip) si suceden... es por medio de la lógica que le das sentido a las cosas”.

Por otra parte, Isabel describe: “Esta materia me gusta porque no solo te hace prestar atención en la escuela o en las clases, sino también te ayuda enfocarte en las cosas más importantes ... reconoces que estas infectado por un virus zombi, que afecta tu forma de pensar, de convivir y que la lógica te permite sanar”.

Con respecto al término interesante, los estudiantes hacen referencia a la historia en la que se circunscribe la asignatura, los casos ficticios que se le representan, así como lo cercano que pueden ser algunos contenidos con la vida diaria. Por ejemplo, Juan menciona: “La historia y los casos de lógica (refiriéndose a la asignatura) son interesantes, la historia de la materia se derivan muchas cosas de la vida diaria, pues todo lo que hacemos, pensamos y decimos necesita una base lógica para ser entendible... la lógica es necesaria para poder transmitir el mensaje que queremos”.

Esto concuerda con María, al referirse que: “Fue muy interesante la clase de lógica, hay muchas cosas de ella que las uso en la vida diaria; por ejemplo, las falacias o juicios de valor, los encontramos en todos lados, como anuncios, comerciales o hasta en nosotros mismos, es importante analizarlos pues no siempre nos damos cuenta, ya que se hace algo tan normal en la vida”.

Por otra parte, cuando el estudiante refiere al término complicado, hace énfasis a la forma de trabajo, al tipo de ejercicios que se realizan en las unidades de aprendizaje, así como su participación en el curso. Brenda mendocina: “Para mí, la materia fue un poco complicada, era muy distinta a las demás clases y los ejercicios requerían más esfuerzo de nuestra parte. La falta de experiencia me hizo cometer algunos errores, pero me di cuenta que no tomaba apuntes. Luego corregí esto y fui entendiendo mejor la dinámica que la maestra pedía”. Héctor la experimentó de la siguiente forma: “Para mí fue muy complicado, es una materia que te hace pensar, la lógica no es fácil, tienes que leer, entender y resolver los casos o ejemplos que te ponen. Yo no estaba acostumbrado a ello, necesitaba prestarle mucha atención, hacer apuntes, resolver dudas y muchas cosas más”.

Sergio concuerda con sus compañeros, pero resalta la importancia de la complejidad de la asignatura, así lo describe: “Yo considero que todo lo que vimos en esta materia tiene un propósito, es compleja y eso es bueno, pues nos permite esforzarnos ya que los temas vistos nos ayudan a hablar con claridad y reconocer fácilmente cuando estamos hablando de silogismos, falacias, es más nos ayuda en la toma de decisiones que podemos tener en nuestra vida diaria”.

4.2. Retos o dificultades del curso gamificado

En el siguiente apartado se describen las dificultades que a su vez representaron retos para los actores, consideraron que son ellos mismos los que se percataron de la situación y generaron mecanismos para solventar dichos hechos. En el caso de la docente, las dificultades se encuentran en el uso del recurso tecnológico, la implementación de las insignias y méritos del curso gamificado, así como el tiempo para el desarrollo de algunas actividades o evaluación de algunos aprendizajes.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos, es importante mencionar que se recurre al uso de la plataforma Geneal.ly para el desarrollo de los recursos didácticos del curso, además del uso de la plataforma Moodle en la organización de los contenidos didácticos. Otras plataformas utilizadas fueron Socrative, YouTube, entre otras, para la divulgación de información y en los procesos de evaluación.

La docente, durante el curso se percató que el uso de la tecnología no siempre le resultaba funcional, pues en ocasiones existía fallas en la red, los estudiantes no tenían accesos en sus casas o en los procesos de evaluación se saturaba la plataforma o la aplicación, lo que no les permitía cumplir con lo establecido. Así lo menciona ella:

“La tecnología no es mi fuerte, los recursos son muy interesantes, creativos e interactivos, pero los chicos al no estar acostumbrados, tenían que dedicarles tiempo, bueno, esto para las primeras sesiones, pues después ellos trabajaban solos. Lo que sí me dio lata, fueron las evaluaciones o el uso de la plataforma, pues no siempre había tantas computadoras o el internet fallaba, fuimos solucionándolo, pidiendo a aquellos chicos que tengan computadoras que las lleven y en el caso de las evaluaciones, llevaban exámenes impresos.”

En el caso de algunos componentes de la gamificación, la maestra menciona que le resultó muy complejo llevar el control de las insignias y méritos, esto debido al número de estudiantes que tenía.

Sin embargo, sacó tiempo y fue tomando decisiones conforme se presentaban los distintos casos. Así lo describe: “Una de las dificultades fue organizar los méritos y las insignias, es cierto que teníamos un carnet en el que los chicos iban llenando por medio de estampas o etiquetas, pero

estas se despegaban, así llevar el control resultaba complejo, fui considerando acciones, como registrarlos por medio de la lista, pero el tiempo para registrar o hacer los canjes no resultaba tan cómodo”.

Con respecto a los estudiantes, se obtuvieron 134 menciones que referían a las dificultades. En la Tabla 3, se describen las principales. Estas fueron integradas en tres categorías, dificultades de conocimiento relacionadas con los contenidos de la asignatura, acciones personales, aquellas que refieren al comportamiento del estudiante y acciones relacionadas con las actividades de aprendizaje.

En la Tabla 3, se puede apreciar que las dificultades relacionadas con los contenidos de la asignatura fueron los más frecuentes. Sin embargo, las acciones personales se relacionan con la anterior dificultad, pues los estudiantes argumentan que la dificultad radicaba por la falta de elaborar apuntes, aclarar sus dudas, leer o estudiar. Roberto, describe la situación de la siguiente manera:

“Hay temas muy complejos como las tablas de verdad o los diagramas de Venn, pero me di cuenta de que no le estaba dedicando el tiempo necesario, así que me dediqué a estudiar los recursos de la plataforma y fue comprendiendo mejor”.

En el caso de Martha, sus dificultades fueron solucionadas por medio de los apuntes y la relación con sus

Tabla 3. N° de menciones sobre las dificultades durante el curso

Dificultad	N°.	%
Conocimientos	72	54
Acciones personales	35	26
Acciones relacionadas con las ADAs	27	20
Total	134	100

compañeros, pues ellos fueron clarificando las dudas y le ayudaron a estudiar: “A mí, se me dificultaron los silogismos y diagramas, no vayan a creer que enseguida los comprendí, obviamente no. Fue gracias a mis apuntes que había hecho, también mis compañeros me ayudaron a resolver mis dudas, los retos eran grupales y eso me ayudo, pues al escucharlos comprendía mejor”.

En el caso de las dificultades relacionadas con las actividades de aprendizaje, estas se encuentran en el primer semestre, siendo el primer acercamiento con los recursos creados con la plataforma o la aplicación Geneally. Gerardo describe que: “Al principio se me dificultaban los recursos, pues no entendía lo que se tenía que hacer, ya después, le agarré la onda y era más fácil”.

Adriana, considera que algunas actividades eran complicadas, pues uno tenía que leer, ver vídeos y analizarlos, entre otras cosas, situación que a ella no le gustaba. Así lo menciona: “Las adas son muy complicadas, son muchas cosas que leer y ver, además de pensar y compartir con tu equipo de trabajo, es mucho”.

5. Conclusión y discusión

Los resultados permiten evidenciar que la gamificación genera experiencias de aprendizaje tanto del docente como de los estudiantes. En este contexto, resulta relevante considerar que por medio de los retos y actividades de aprendizaje la profesora logra impartir la asignatura de lógica con una intención distinta a la de comunicar solo contenidos.

En el caso de los estudiantes, se percibe el logro de la competencia de la asignatura, desarrollar el pensamiento crítico, considerando que dentro de sus comunicaciones se percibe un proceso metacognitivo que les permite conocer su participación en la asignatura, así como identificar acciones que les permitan mejorar su desempeño. Además de la toma de decisiones que esto representa.

Por último, es indispensable hacer consciente las dificultades que se puedan enfrentar en los procesos gamificados, sobre todo cuando se aplica a un gran número de estudiantes, considerado el tiempo de sesión que se tiene y el tipo de contenidos que se promueven.

Referencias

- Abbagnano, N. (1985). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del-Moral, M.E. (2014). Advergaming & edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando. In F. Revuelta, M.R. Fernández, M.I. Pedrera & J. Valverde (Eds.), *Ponencia Inaugural del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 2013)* (pp. 13-24). Cáceres: Universidad de Extremadura. <http://bit.ly/2mdxS1g>
- Universidad Autónoma de Yucatán (Ed.) (2012). *Modelo educativo para la formación integral*. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán, UADY.
- Valencia-Flores, A. (2013). Debate en torno a la enseñanza de la lógica en 1880: Una experiencia histórica. *Innovación Educativa*, 13(63), 41-60. <http://bit.ly/21R6pSC>



Comunicación digital: Creación de contenidos

Postcomunicación: Reemergencias y desacuerdos

Postcommunication: Reemergences and disagreements

Dra. Yamile Haber-Guerra

Universidad de Oriente (Cuba)

yhaber@uo.edu.cu

Resumen

El texto sistematiza hitos en los estudios sobre la comunicación social durante el desplazamiento de la transmisión de datos hacia la producción de contenidos transmedia. Devela fragmentación y fisuras epistemológicas. El hipertexto contrasta con la massmediación, necesaria pero insuficiente para entender que cualquiera con acceso a las herramientas de producción, reproducción y distribución de información, (se) comunique. Explorar y describir para clasificar, raramente para teorizar, definir, modelar, argumentar. ¿Es posible desarrollar teorías unificadoras de la comunicación independientemente de los canales o soportes y, más, legitimarlas? Propone: recontextualizar las contribuciones a la teoría y el método de la información y la comunicación; sintetizar principios epistemológicos universales y enfoques antropológicos; demarcar una teoría de las causas de la comunicación como proceso social mediante categoremata y géneros heterológicos y discursivos, y definir los megaconceptos actuales de las Ciencias Sociales y Humanísticas sobre los que una teoría de la comunicación social podría erigirse.

Abstract

This paper systematizes the milestones in studies on social communication and journalistic information of the past twenty-five years. It reveals epistemological gaps. The hypertext contrasts with mass-mediation, necessary but insufficient to understand how anyone with access to technological tools for the production, reproduction and distribution of information is able to communicate. Is it possible to develop unifying theories of information and communication regardless of the channels or means and, furthermore, legitimize them? The proposal for a new theory of communication is thus: to recontextualize the contributions to the theory and method for information and communication; to synthesize universal principles and anthropological approaches; to delineate a theory of the causes of communication as a social process by means of categorizations as well as heterological and discursive genres; and to define the current mega-concepts of Social and Humanistic Sciences over which a social media theory could be constructed.

Palabras clave / Keywords

Teoría de la comunicación, epistemología de la comunicación, lenguajes, medios, periodismo.
Communication theory, communication epistemology, languages, media, journalism.

1. Justificación

La post-mediación, la texto-diversidad y la modificación de la experiencia tempo-espacial han tenido en los estudios sobre la comunicación y el periodismo un correlato prescriptivo-normativo de exploración, diagnóstico, descripción y clasificación. A ello se suma la profusión de términos densos para designar áreas cuyo ámbito ontológico, en muchos casos todavía embrionario, se emborronan continuamente ante el desarrollador avance de las tecnologías. La constante ruptura de paradigmas de la comunicación (Canavilhas, 2007; Franco, 2008; Orihuela, 2011; Porto & Flores, 2012) contrasta con visiones feudales y autopoieticas, y manuales pergeñados acerca de una comunicación refuncionalizada y compleja con un canon muy dúctil.

2. Objetivo

Demostrar la urgencia de un giro epistemológico en comunicación.

3. Metodología y planteamiento

Siguiendo el estado del arte como metodología de la investigación cualitativo-documental de carácter crítico interpretativa (Gómez-Vargas, Galeano-Higueta, & Jaramillo-Muñoz, 2015), encontramos que los procesos conocidos como cibermediación, re-mediación, hipermediación, transmediación y metamediación, pensados a partir del modelo de los medios a las mediaciones (Martín-Barbero, 1987), refuerzan la afirmación (Haber-Guerra, 2005) de que aún hoy no existe una correspondencia entre la con-fusión de discursos mediáticos y el discursar de/sobre la comunicación.

Es así que tenemos, en una aproximación sistemática preliminar (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016):

- La pionera teoría general de la información (Benito, 1976).
- La abarcadora teoría general de la información y la comunicación (Escarpit, 1977).
- La adelantada teoría general de los sistemas y la ciencia de la comunicación en su relación con el periodismo (Rivadeneira-Prada, 1977):
- Las primeras actitudes de subjuntivo en –elementos para– una teoría de los medios de comunicación (Enzensberger, 1974), el panorama latinoamericano de la teoría e investigación en comunicación descrito por Marques-de-Melo (1983) y la –introducción a– la ciencia de la comunicación (Beth & Pross, 1989).
- El ambicioso tratado de estructura de la información (Sánchez-Bravo, 1981).
- Los tempranos cuestionamientos, desde América Latina, acerca de la existencia de una teoría de la comunicación (Piccini, 1983).
- Las mixturas explícitas y arriesgadas en la producción social de la comunicación (Martín-Serrano, 1986; 2013).
- El estudio de la comunicación de masas (“y por tanto de la comunicación con finalidad persuasiva”) (Eco, 1986).
- Las notas críticas y metodológicas a los medios de difusión (Sánchez-Ruiz, 1992).
- Los “datos, relatos y ritos” de una teoría general de la información (Abril, 1997).
- La sociología de los medios (Reese, 2001).
- La fenomenología de los medios (Groys, 2008).
- La geología de los medios (Haber-Guerra, 2015; Parrika, 2012).
- La comunicación transmedia (Scolari, 2008), pasando, claro está, por los elementos de economía política de la comunicación y la cultura (Del-Valle-Rojas, Nitrihual-Valdebenito, & Mayorga-Rojel, 2012).

Precisamente cuando hay un desplazamiento desde la transmisión (analógica) de información, hacia la producción (digital) de contenidos transmedia, en un contexto en el que la comunicación es a la vez privada y pública, extendida y almacenable, como consecuencia de lo cual, tiene lugar un trastorno de los esquemas habituales de medición, representación y control cultural, distintivo de la connivencia de viejas y nuevas hegemonías, se produce un reforzamiento del culto a la cantidad y a la simultaneidad abstracta: la pornografía de la información y la comunicación que para Baudrillard (1994: 19) “ya no es la obscenidad de lo oculto, reprimido, oscuro, sino la de lo visible, de lo más visible que lo visible, la obscenidad de lo que ya no tiene

secreto”. Los albores de lo que se definió como metadiscurso y concomitancias (Haber-Guerra, 2007), se remontan posiblemente 109 años atrás cuando Max Weber sugirió una Sociología del Periodismo –que en la literatura al uso se encuentra referida, indistintamente, como (para una) sociología de la prensa y sociología del periodismo–, para ahondar en las que ya se avizoraba ilimitadas funciones de la prensa, y que permitiera estudiar el contenido de los periódicos, lo que consideraba un estudio genuinamente científico. Fue el también sociólogo Paul Lazarsfeld, uno de los padres fundadores de la Teoría General de la Información (TGI), en 1944, quien reconociera esta como la disciplina de la investigación sobre comunicación.

Aquellas disciplinas reconocidas por Foucault (1980) como Ilustradas y encargadas de algún área del saber humano: Medicina, Psicología, Derecho, en cambio, no eran ni la Información ni la Comunicación. Prueba del desde entonces fallido intento de Neurath (1973) por crear una jerga universal y una ciencia unificada. La TGI se apropia del todavía socorrido y resemantizado concepto de gatekeeper (Loo-Vázquez, Gámez-Paz, & Lamarque-Vega, 2015): guarda-barreras, guarda-esclusas, guarda-vallas, portero, con lo cual acuña un término atribuido a la Teoría de Campo que en Psicología Social definió Kurt Lewin, también considerado fundador de la TGI. Con Harold Lasswell, científico político y Carl Hovland, psicólogo experimental, Wilbur Schramm completa la cuarteta de los que bautiza como académicos de la TGI. Aparece aquí una de las primeras y más notorias rupturas. Entman (1993: 52) reemplaza “gatekeeping” por framing. “Enmarcar esencialmente incluye selección y saliencia. Enmarcar es seleccionar ciertos aspectos de una realidad percibida y hacerlos más salientes en un texto de comunicación, para promover una definición particular de un problema, una interpretación causal, una evaluación moral y/o una recomendación de cómo tratarlo”.

De 1959 es la teoría de la sociedad de masas de Kornhauser (1969), en la que las minorías son accesibles y las mayorías son manipulables; y su correlato, la comunicación de masas. Masas (mass), aludía tanto a los nuevos medios de difusión como a los posibles auditorios masivos y en la literatura al uso ha sido uno de los términos más borrosos. “Mass communications” devino cultismo que, si bien no estuvo de moda en la década de 1930, cobró especial significación en la de los años 50 del pasado siglo en forma de Mass Communication Research para responder a las siguientes preguntas clásicas de Lasswell (vid supra): ¿quién dice qué en qué canal a quién y con qué efecto? Más adelante, sostiene Escarpit (1977) que comunicación de masas es:

Cualquier forma de comunicación, en la que las expresiones o enunciados se facilitan públicamente (por lo tanto, sin un campo de recepción limitado o personalmente definido); por medios técnicos de difusión (medios); indirecta (por lo tanto, entre los partners de la comunicación hay distancia espacial o temporal o espacio-temporal) y unilateralmente (por lo tanto, sin intercambio entre el que emite las expresiones y el que las recibe) a un público disperso (por lo tanto, un grupo no homogéneo, en el que se dan relaciones no siempre exactamente calculables). Mientras, comunicación pública se refiere a: “toda comunicación que se desenvuelve en el campo perceptivo de un tercero entre los polos de la identificación y la privación... no necesita estar pensada con este tercero. No necesita dirigirse a él” (Beth & Pross, 1989: 68). En ambos casos los subrayados son de esta autora para marcar otra ruptura y colegir que la comunicación hipermedia, predominante en los actuales escenarios de universalidad postmediática, no sería ni de masas ni pública.

La espiral del silencio (Noëlle-Neumann, 1995) noción a medio camino, validaría clima de opinión (espacio y tiempo como el concepto de campo de Kurt Lewin), sobre opinión pública de Rousseau. Pero desde mucho antes se había reconocido que la opinión pública no existe, sino opiniones constituidas, movilizadas, grupos de presión movilizadas en torno a un sistema de intereses explícitamente formulados, disposiciones, algo que puede formularse discursivamente con una cierta pretensión de coherencia (Bourdieu, 2004). Este aserto ha cobrado inusitada fuerza desde la llamada primavera árabe, cuando las redes sociales on line no han hecho sino

“La post-mediación, la texto-diversidad y la modificación de la experiencia tempo-espacial han tenido en los estudios sobre la comunicación y el periodismo un correlato prescriptivo-normativo de exploración, diagnóstico, descripción y clasificación.

encuadrar, seleccionar aspectos percibidos de la realidad y acentuarlos. Además de confirmar la pujanza de los nuevos lenguajes, se refuerza la tradición periodística de la relevancia y la prominencia, y el establecimiento de agendas (Muñiz & Fonseca, 2017). El vertiginoso avance de las tecnologías no espera por la reactividad de las ciencias sociales y humanísticas, los referentes intelectuales más cercanos a la comunicación. Mientras estas

“La tecnología, aun óptima, no determina la interpretación. Puede haber ambigüedad (ruido semántico) si se sitúan en diferentes perspectivas emisor y receptor; ruido pragmático si el receptor interpreta de manera diferente a lo que había previsto el emisor, o presuposiciones pragmáticas.

continúan su vieja e interminable pugna en dos direcciones aparentemente opuestas: las primeras, por el mensaje (sistema social), las segundas por el texto y el discurso (contexto), ignorando que ambos están en lenguajes, la comunicación y sus soportes y medios irrumpen en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, CTS (Kreimer, 2017). El dilema es visible, sobre todo, en algunas metodologías de vieja data como Análisis de efectos y Usos y gratificaciones, que descansarían sobre las Ciencias Sociales; los Estudios Culturales en la tradición humanista; los de Recepción, en ambas, al igual que el Análisis del Discurso en sus múltiples variantes (crítico, ideológico, cultural).

En los años 70 y 80 del siglo XX, lector fue un término muy usado que evoca los Estudios Culturales, pero también la Semiótica y la Hermenéutica. Cuando algunos exponentes de los Estudios Culturales y los análisis de Recepción hicieron suyo el término placer, ya lo había legitimado Barthes (1973) al defender el placer del texto. Se adelanta, incluso, cuando se refiere al texto del lector (Barthes, 1980), al cibernauta prosumidor, que al consumir mientras se informa, produce texto, o la del productor usuario (“produser” en inglés), pragmáticamente emparentadas, en nuevos procesos semióticos de reconfiguración identitaria y de transfiguración verbal e icónica del enunciador: “son personas conversando con personas y creando vínculos con personas. Gente hablando, escuchando y respondiendo. Twitter es personal y es comunidad” (Orihuela, 2011: 78).

Para superar la permeabilidad del concepto de audiencia (apropiación y empoderamiento de la información no es recepción) y la taxonomía de Maletzke (1965: 33): intérprete, descifrador, descodificador, destino, destinatario, receptor, perceptor, público, comunicante, consumidor, se ha reconocido (Haber-Guerra, 2010; 2014) la figura del enunciatario: destinatario del mensaje que al propio tiempo enuncia y da sentido. De este modo, se siguen los propios postulados de Shannon y Weaver (1949), quienes en su teoría Matemática de la Comunicación, ponían énfasis no solo en la parte técnica propiamente dicha, sintáctica, de la información, sino también en la cuestión semántica: el significado y la efectividad con que una información llegaría a su destino.

No soslayar que ya los teóricos clásicos de la información defendían el papel activo de las audiencias. La relación emisor-receptor debía estar presidida por una interactividad (feedback entonces) que garantizara la comunicación fluida en ambos sentidos. Este fue el modelo que Schramm había presentado en 1954, y la aportación que DeFleur realizase en 1966 al modelo comunicacional de Shannon y Weaver, con lo cual salvaba la excesiva unidireccionalidad y unilateralidad de la fórmula de Lasswell (1948). Lo que posteriormente la una semiótica estudia como relaciones estructurales –sintaxis– y funcionales –semántica– entre los signos; la pragmática como las relaciones entre el signo y la fuente: el uso, el efecto, y que ha llegado a traducirse (Abril, Lozano, & Peña-Marín, 1984) como semiótica y de la Comunicación de masas. Otra como semiosis. “Por semiosis se entiende una acción, una influencia que sea o suponga una cooperación de tres sujetos, como, por ejemplo, un signo, un objeto y su interpretante, una influencia “tri-relativa” que en ningún caso puede acabar en una acción entre parejas. [...] La semiosis encontrará su esencia en las tres vertientes que condicionan todo valor sígnico: la sociedad, el individuo y el sistema del signo mismo” (Peirce, 1987). En las actuales condiciones de opulencia comunicacional e hiperinflación de la información, la resignificación (los sujetos empíricos comunicándose) es un proceso ininterrumpido e inacabable del cual es casi imposible discernir el principio del fin: es semiosis infinita (Verón, 1987). El agotador debate, a veces más semántico que epistemológico, podría acortarse si se asumiera los medios como conductos, lenguajes y ambientes (Lakoff &

Johnson, 1980). Revisitándolos, tendríamos: como conductos, en cuanto a contenido stricto sensu (construcción del referente); como lenguajes, en cuanto a gramática de producción textual (construcción del sentido) –aquí cabrían las llamadas nuevas gramáticas hipermediales, tuits, por ejemplo, fenotextos que transgreden las leyes sintácticas, morfológicas, ortográficas, de puntuación, pero que textos, al fin y al cabo, “están en lenguaje” (Shleirmacher, citado en Palmer, 2002: 67-71), y ambiente, en cuanto escenario; aquí entrarían los análisis de la comunicación y la información en los entornos virtuales, la posibilidad de reconocimiento a un tercer entorno o “re-comunicación” como nuevo habitus, y de internet como medio. Las tecnologías, como se sabe, junto con la retórica (hasta finales del siglo XVII y principios del XVIII con Aristóteles y su concepto de persuasión), ordenaron pre-científicamente el campo de la información y la comunicación. El auge de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación no han hecho más que consolidar las ideas de Anthony Smith (1983: 23): las nuevas tecnologías son extensiones de las antiguas. Cada revolución mental producida en la era de una nueva técnica (creada por interacción de viejas y nuevas oportunidades) es una suma a la experiencia humana. Reconocía tres hitos o revoluciones: la escritura alfabética, la imprenta y el uso de ordenadores para el procesamiento de la información.

No huelga distinguir técnicas de tecnologías; las primeras anteceden a las segundas, y son tan antiguas como infinitas; ahí están, por ejemplo, el lenguaje oral y escrito. Tal ha sido el poder cultural y el valor simbólico de las segundas que han generado en nuestro ámbito posiciones desde tecnofóbicas hasta tecnofílicas (comunicación interpersonal mediada por tecnologías), pasando por los teóricos de la tecnología mediática, sin términos medios. La democracia electrónica inaugurada por el primer presidente de la televisión (Kennedy), legitimada en 1960 como el principal instrumento del discurso político, y coronada por el primer presidente 2.0 (Obama, a quien sucedieron en vertiginoso ascenso de la “tuiploMACy”, connotados líderes de todas las geografías y tendencias, para todo tipo de usos y discursos). La democracia semiótica, que legitima los mensajes polisémicos (Fiske, 1987), transfiere la responsabilidad sobre los significados, la reproducción simbólica y la influencia social a los receptores. Es, en palabras de Benito (1976): la tecnificación del diálogo social, que, hasta la actualidad, no ha tenido su correspondiente antropológico.

La tecnología, aun óptima, no determina la interpretación. Puede haber ambigüedad (ruido semántico) si se sitúan en diferentes perspectivas emisor y receptor; ruido pragmático si el receptor interpreta de manera diferente a lo que había previsto el emisor, o presuposiciones pragmáticas (Eco, 1983). En cualquier caso, entropía social (Pierce, 1962: 302) acentuada por circunstancias que instauran la velocidad como valor en un contexto conectivo: contagios masivos (tú me sigues, yo te sigo en las redes sociales on line; los patrones de respuesta, me gusta en Facebook, o la medición del impacto social mediante el impacto técnico: un acceso es igual a lectura y aceptación); encantamientos (uso de redes sociales por sectas); imágenes de villanos; manipulación percibida; trampas sociales.

Esto trae, al menos, tres efectos concatenados de marcada índole filosófica: primero, la extensión de los sentidos; segundo, las transformaciones que los medios ejercen sobre la percepción, y, tercero, la transformación, no ya de los modos de representación, sino del propio estatuto de la realidad que construyen los medios mediante actos objetivantes. Las percepciones siguen siendo infinitas; la comunicación sigue descansando sobre la base de palabras egocéntricas: “las cuatro palabras fundamentales de esta especie son –precisamente– ‘yo’, ‘esto’, ‘aquí’ y ‘ahora’” (Russell, 1950: 112). El autor enumera otras palabras egocéntricas sin las cuales sería imposible cualquier comunicación, a saber, cerca-lejos, pasado, presente, futuro, fue, será. Estas dependen de la percepción, y cada una de sus partes (nos) son presentes o co-presentes mediante un aspecto o perspectiva lo que supone un cierto grado cognitivo y con presencia del otro (Husserl, 1967: 208). Precisamente uno de los escollos que enfrenta actualmente la teoría de la comunicación es la modificación de la experiencia espaciotemporal: el tiempo real hace creer que un mismo acontecimiento está sucediendo al mismo tiempo en muchos lugares; los tiempos y espacios representados en el discurso condicionan los espacios y tiempos de la recepción. Re-examen no es siempre re-fundación. Detenidos en el mundo de la imprenta, se ha confundido el objeto de estudio de la comunicación con el lugar de estudio. Para revertir la vulnerabilidad de la comunicación como canon, es necesario reconocer la complejidad como principio estructurante de todo saber comunicacional. La reflexividad o investigación de segundo grado organizaría los saberes y los supuestos cognitivos que han

sustentado la comunicación hasta el presente, superaría la obsolescencia del objeto empírico y la parcelación y fragmentación de sus referentes epistemológicos; lograría que no fuera simplemente objeto de investigación, sino encrucijada de investigación, encrucijada semiótica de hibridaciones culturales y codeterminación. La salida para la comunicación son los juegos del lenguaje que no tienen reglas universales. Pero en los juegos de lenguaje, como prefiere considerar Wittgenstein (1988), quien maneja la caja, tras un período de entrenamiento, está capacitado para reconstruir su orden y para manipular las distintas herramientas en función de construir lenguajes sencillos que respondan a una situación pragmática específica. Los axiomas metacomunicacionales de la TGI (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1985: 49-71) advertían que, primero que todo, no podemos no comunicar y, segundo, que cada comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación, de forma que esta clasifica al primero y es, por tanto, una metacomunicación. Asimismo, que la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias comunicativas entre los actores; que los seres humanos comunican tanto digital como analógicamente, y que todos los intercambios comunicativos son o simétricos, o complementarios, dependiendo de si están basados en la igualdad o en la diferencia.

4. Resultados

Sin haber sido nunca disciplina ilustrada ni ciencia pura, la comunicación entra en una nueva etapa: la del redescubrimiento de su esencia, enigma metodológico que implica modificar las coordenadas epistémicas ya establecidas mediante la discreta inserción en el campo epistémico de otros saberes, y la reflexión transparadigmática. Eso supone, primero, recuperar críticamente algunas perspectivas tradicionales, recontextualizarlas según corresponda y proponer un nuevo marco conceptual. Segundo, desplazar el centro del discurso teórico de la máquina al sujeto gnoseológico y abordar lo virtual antropológico como terreno a donde se entra mediante un dispositivo ponible para encontrarse con otros, donde se reside para comunicar(se) y de donde se sale (o no). Es necesario un sistema axiomático abierto contra el monismo ontológico: pasar de aquellos axiomas a una concepción combinatoria que articule imprevisibilidad y juegos del lenguaje; que tienda puentes teóricos de cooperación y expansión sobre guetos teóricos de confrontación. Suscribimos, pues, esas potencialidades objetivamente subversivas de los medios electrónicos (Enzensberger, 1974) en su reversibilidad y poder movilizador; que los medios electrónicos no deben su irresistible poder a ningún artificio engañoso, sino a la fuerza elemental de profundas necesidades sociales, y los posibles usos emancipatorios de la tecnología (Enzensberger, 1974; 1991).

5. Conclusión y discusión

El ideal gnoseológico al que debe tenderse respetará el principio de la completitud y cubrirá los ejes semántico, sintáctico y pragmático. En una noción de comunicación anclada en el concepto de red y de interfaz debe entrecruzar más que abstraer, separar o deslindar; asumir los (nuevos) procesos productivos de la información como lugar epistemológico y metodológico, desde la transdisciplinariedad que articule los niveles de la realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad, donde coexistan, no solo tecnologías, poderes y lenguajes, sino varias lógicas, y donde se integren viejas y nuevas competencias y habilidades. Para demarcar una teoría de las causas de la comunicación como proceso social, hay que usar categoremata en vez de categorías, y géneros heterológicos y discursivos. Para llegar a una filosofía de la comunicación que no sea simple trámite fenomenológico, primero hay que sistematizar las contribuciones a la teoría y el método de la información y la comunicación desde y hacia toda la ciencia; sintetizar principios universales y enfoques antropológicos, y encontrar los megaconceptos actuales de las ciencias sociales y humanísticas sobre los que una teoría social de los medios pudiera erigirse: palabra, legitimidad, conflicto, significación, sostenibilidad, ciudadanía.

Referencias

- Abril, G., Lozano, J., & Peña-Marín, C. (1984). *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Abril, G. (1997). *Teoría general de la información*. Madrid: Cátedra.

- Aguinaga, E. (2001). El periodista en el umbral del siglo XXI. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 7, 157-170. <http://bit.ly/2kJmqKb>
- Barthes, R. (1980). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1973). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1994). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Benito, A. (1976). *Teoría general de la información*. Madrid: García Blanco.
- Beth, H., & Pross, H. (1989). *Introducción a la ciencia de la comunicación*. La Habana: Editorial Pablo.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature*. London: Sage 2016.
- Bourdieu, P. (2004). *Intervenciones 1961-2001. Ciencia social y acción política*. Guipúzcoa: Hiru Hondarribia.
- Canavilhas, J. (2007). *Webnoticia, propuesta de modelo periodístico para la WWW*. Lisboa: Universidade da Beira Interior.
- Del-Valle-Rojas, C., Ntrihual-Valdebenito, L., & Mayorga-Rojel, A.J. (2012). Elementos de economía política de la comunicación y la cultura. Hacia una definición y operacionalización del mercado de los medios. *Palabra Clave*, 15(1), 82-106. <https://bit.ly/2oziOMX>
- Eco, U. (1983). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Entman, R. (1993). Framing: Toward a clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(3), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Enzensberger, H.M. (1974). *The consciousness industry: On literature, politics and the media*. New York: Seabury Press.
- Enzensberger, H.M. (1991). *Mediocridad y delirio*. Barcelona: Anagrama.
- Escarpit, R. (1977). *Teoría general de la información y la comunicación*. Barcelona: Icaria.
- Fiske, J. (1987). *Television culture*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar*. Madrid: S/E.
- Franco, G. (2008). *Cómo escribir para la web. Centro Knight para el Periodismo en las Américas*. <http://bit.ly/2lR4Zri>
- Gómez-Vargas, M., Galeano-Higueta, C., & Jaramillo-Muñoz, D.A. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <http://bit.ly/2mfuyP>
- Groys, B. (2008). *Bajo sospecha. Una fenomenología de los medios*. Madrid: Pre-textos.
- Haber-Guerra, Y. (2005). El texto periodístico en la era digital. Hacia un nuevo estatuto epistemológico del periodismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 11, 45-52. <https://bit.ly/328y3Li>
- Haber-Guerra, Y. (2007). Repensar el periodismo. Metadiscursos y concomitancias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 13, 83-90. <http://bit.ly/2kHnRZK>
- Haber-Guerra, Y. (2010). De los medios a la mediamorfosis. ¿Qué significa noticiar? *Palabra Clave*, 2, 357-368. <https://doi.org/10.5294/pacla.2010.13.2.8> (31-01-2016)
- Haber-Guerra, Y. (2014). ¿Tecnofilia, alternidad o pensamiento ácrata? Metamediación y periodismo complejo. *Pauta Geral - Estudos em Jornalismo*, 2, 3-21. <https://doi.org/10.18661/2318-857X/pauta.geral.v2n1>
- Haber-Guerra, Y. (2015). *Política, tecnología y lenguaje: El periodismo, territorio de frontera. XXI Congreso de la Sociedad Española de Periodística (SEP)*. Universidad de San Jorge, Zaragoza, 19-20 de junio, 152-169. <http://bit.ly/2lMpsY>
- Haber-Guerra, Y. (2017). Quién dice qué a quién. Necesidad de una nueva teoría de la comunicación. *Intercom*, 40(2), 187-199. <https://doi.org/10.1590/1809-58442017211>
- Haber-Guerra, Y. (2019). Re-presentar el periodismo. El sinuoso camino hacia la ciencia normal. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 267-281. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63728>
- Husserl, E. (1967). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Selecta Revista de Occidente.
- Kornhauser, A. (1969). *Aspectos políticos de la sociedad de masas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kreimer, P. (2017). Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología: ¿Son parte de las ciencias sociales? *Revista Teknokultura*, 14, 143-162. <https://bit.ly/2OABCpz>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lasswell, H.D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas* (pp. 37-51). New York: Harper and Row.
- Loo-Vázquez, J.R., Gámez-Paz, D., & Lamarque-Vega, E. (2015). Del gatekeeper al content curator: Cambiar algo para que no cambie nada. *Razón y Palabra*, 92, 1-23. <http://bit.ly/2meDDvC>
- Maletzke, G. (1965). *Sicología de la comunicación colectiva*. Quito: CIESPAL.
- Marques-de-Melo, J. (1983). *Teoría e pesquisa em comunicação*. Panorama Latinoamericano. São Paulo: Cortez.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martín-Serrano, M. (1986). La producción social de la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 5(9), 45-57.
- Martín-Serrano, M. (2013). Mediaciones del conocimiento y de la información que humizan y deshumanizan. In *Conferencia Magistral en el Aula Magna de la Universidad de La Habana*. <http://bit.ly/1zy8HRn>
- Muñiz, V., & Fonseca, R. (2017). Condiciones contingentes y establecimiento de la agenda mediática en provincias cubanas: El caso de Santiago de Cuba. *Signo y Pensamiento*, 70, 132-154. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.ccea>
- Neurath, O. (1973). *Fundamentos de las ciencias sociales*. Madrid: Taller de Ediciones J.B.
- Noëlle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: Nuestra piel social*. Barcelona: Paidós.
- Orihuela, J.L. (2011). *Mundo Twitter. Una guía para comprender y dominar la plataforma que cambió la red*. Barcelona: Alianza.
- Palmer, R.E. (2002). *¿Qué es la Hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco/Libro.
- Parrika, J. (2015). *A geology of media*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Peirce, C.S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- Piccini, M. (1983). *¿Existe una teoría de la comunicación social? Cuadernos de TICOM*. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Xochimilco.
- Pierce, J.R. (1962). *Símbolos, señales y ruidos. Naturaleza y proceso de la comunicación*. Madrid: Revista de Occidente.
- Porto, D., & Flores, J. (2012). *Periodismo transmedia*. Madrid: Fragua.
- Reese, S. (2001). Framing public life: A bridging model for media research. In S. Reese, O. Gandy & A. Grant (Eds.), *Framing public life. Perspectives on media and our understanding of social world* (pp. 7-31). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410605689>
- Rivadeneira-Prada, R. (1977). *Periodismo: La teoría general de los sistemas y la ciencia de la comunicación*. México: Trillas.
- Russell, B. (1950). *El conocimiento humano. Su alcance y sus limitaciones*. Madrid: Revista de Occidente.
- Sánchez-Bravo, A. (1981). *Tratado de estructura de la información*. Madrid: Editorial Latina.
- Sánchez-Ruiz, E. (1992). *Medios de difusión y sociedad. Notas críticas y metodológicas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Smith, A. (1983). *Goodbye, Gutenberg: The newspaper revolution of the 1980s*. Oxford: Oxford University Press.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo.



Comunicación digital: Creación de contenidos

Las narrativas transmediales como herramienta de apoyo en la gestión del conocimiento

Transmedia narratives as support tools in knowledge management

Dr. Iván-Neftalí Ríos-Hernández
Universidad de Medellín (Colombia)
irios@udem.edu.co

Resumen

Este escrito con énfasis en revisión de tema trata de explicar la manera en que las narrativas transmediales pueden ser una herramienta de apoyo innovadora para la gestión del conocimiento en el aula de clase. La discusión del tema se centra en ofrecer una mirada reflexiva sobre la importancia que tiene para el proceso de formación académica la integración de nuevas estrategias didácticas atemperadas a las exigencias del alumno moderno y la cultura digital. Se proponen varias ideas sobre algunos de los aspectos que debería tener un modelo didáctico que pretenda integrar las narrativas transmediales dentro del aula de clases como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que el uso de modelos didácticos que atiendan dentro de sus lineamientos las narrativas transmediales puede aportar a la transformación pedagógica requerida hoy día por el alumno moderno, la convergencia y la cultura digital.

Abstract

This literature review paper focuses on explaining how the transmedia narratives can be innovative support tools for knowledge management in the classroom. The discussion is centered on offering a reflective view on the importance for the contemporary training process to integrate new didactic strategies adjusted to the demands of the 21st century student and the digital culture. Several ideas are proposed regarding some of the underlying aspects of any possible didactic model whose intention is to integrate the transmedia narratives within the classroom under the conception entailed by teaching-learning processes. The conclusion reached was that the use of didactic models that address transmedia narratives within their guidelines can contribute to the pedagogical transformation required by the contemporary student and the digital culture.

Palabras clave / Keywords

Narrativas transmediales, gestión del conocimiento, modelos didácticos, cultura digital, convergencia digital. Transmedia narratives, knowledge management, didactical models, digital culture, digital convergence.

1. Justificación

La integración de las narrativas transmediales en la gestión del conocimiento es un tema actualmente debatido, de manera transversal, por académicos y expertos de las ciencias sociales. El desarrollo continuo de las tecnologías y las nuevas alternativas didácticas disponibles para la gestión del conocimiento en el aula de clases, ha propiciado reflexiones importantes sobre la manera en que las narrativas transmediales pueden ser una herramienta de apoyo innovadora para el maestro en la formación de saberes. El movimiento hacia una cultura digital ha propiciado que múltiples instituciones de educación (primaria, secundaria o universitaria) se replanteen la manera de educar a sus alumnos considerando la integración de nuevas formas pedagógicas apoyadas por la teoría y por métodos de evaluación específicos.

Para las instituciones de educación, esta realidad sociohistórico cultural representa un gran reto que requiere de análisis exhaustivos fundamentados en la comprensión de las diversas subjetividades que permean en la era de la mediatización y cultura digital. Además, sugiere la necesidad de proponer alternativas pedagógicas atemperadas a las exigencias del alumno contemporáneo que se considera culturalmente adaptado al mundo de las tecnologías y procura ser partícipe de las diversas formas de interacción social en continuo surgimiento. La consideración de nuevos modelos didácticos que propongan dentro de sus características distintas formas de interacción social, es una opción que ha generado diversos análisis desde numerosos puntos de vista. Sin embargo, se considera importante profundizar en el desarrollo de alternativas didácticas innovadoras y aplicables a diversos contextos académicos que propongan de forma sustantiva la manera en que las narrativas transmediales pueden ser una importante herramienta de apoyo en la formación de saberes.

Entre las justificaciones que sustentan el desarrollo de este escrito se encuentra la posibilidad de aportar teóricamente al desarrollo de nuevas avenidas de pensamiento sobre el tema en discusión y al fortalecimiento de postulados ya propuestos por otros autores. Además, puede servir de apoyo al desarrollo metodológico de estudios posteriores relacionados con el tema de esta investigación y que contemplen la revisión de tema como estrategia principal de análisis. Finalmente, desde la perspectiva práctica tendría la posibilidad de servir de guía de acción estratégica para las instituciones académicas y docentes en busca de nuevas oportunidades y metodologías didácticas innovadoras que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje ante el nuevo contexto histórico que enfrentan.

2. Objetivos

A través de esta investigación de revisión de tema se pretende analizar las oportunidades que proveen las narrativas transmediales en el desarrollo de nuevo conocimiento. Se vislumbra ahondar sobre la manera en que dichas narrativas pueden ser un factor importante para el aprendizaje colaborativo. Por último, se procura proponer varias ideas sobre algunos de los aspectos que debería considerar un modelo didáctico que pretenda integrar las narrativas transmediales dentro del aula de clases como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en los objetivos instruccionales que se espera sea promovido en la gestión de nuevo conocimiento.

3. Metodología y planteamiento

La metodología utilizada para la revisión del estado del arte se centra en indagar un conjunto de fuentes con énfasis en libros y artículos científicos a tono con los objetivos de la investigación. Luego se procede con una lectura discriminatoria para identificar aquellos aspectos fundamentales en cada uno de los escritos y que permiten ahondar en el tema central de este estudio de manera innovadora. Los escritos se seleccionan por su calidad investigativa, rigurosidad metodológica y aportes distintivos de sus autores. La identificación de los documentos se lleva a cabo con el apoyo de algunas bases de datos reconocidas entre las que se destacan: Ebsco, Scopus Elseiver, Web of Science y Google Scholar.

Se utilizó la técnica esgrimida por Gareca y Colombo (2013) para la búsqueda de los documentos, la que establece entre sus características la identificación del conocimiento específico expresado en las lecturas y la presencia de las palabras clave que han sido previamente determinadas por el investigador: narrativas

transmediales, gestión de nuevos conocimientos y modelos didácticos. Se consideran bases de datos con escritos en español e inglés y fuentes de prestigio internacional. Una vez seleccionadas las lecturas se procede a colocar la información bibliográfica de cada escrito en unas fichas que fueron diseñadas para este estudio. Posteriormente, se selecciona la información relevante de cada escrito con las aportaciones significativas que el investigador pudo identificar durante el proceso de lectoría. Los textos (N=28) fueron clasificados por idioma, área temática, lugar y año de publicación. Como parte de los resultados obtenidos del análisis, se propone en su parte final algunas ideas que podrían aportar de manera innovadora al desarrollo futuro de modelos didácticos que integren las narrativas transmediales dentro de sus estrategias didácticas para una óptima gestión del conocimiento en el alumno contemporáneo.

3.1. Contexto

Enseñar y aprender con el uso de las nuevas formas de interacción social ha generado investigaciones y debates continuos con la finalidad de proveer una mirada crítica y reflexiva sobre esta realidad que ha impactado al aula de clases tradicional. La integración de varias herramientas tecnológicas y de socialización en el aula de clases ha generado diversas perspectivas de pensamiento que merecen ser atendidas por su posible influencia en la gestión del conocimiento y en el aprendizaje colaborativo. Los ambientes de aprendizaje apoyados por las TIC u otras plataformas interactivas permiten una socialización más activa del alumno, logrando como resultado una mayor interactividad, sincronía y flexibilidad en los procesos de gestión del conocimiento.

De acuerdo con Dussel (2010: 16):

Mucho de lo que ofrece la escuela como institución pública de transmisión cultural debe ser recuperado y reorganizado tomando en consideración la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción del conocimiento a lo que llaman los “sistemas de autoría” en la generación de saberes.

La realidad histórica que atraviesa el aula de clases sugiere que los procesos de formación académica estén sustentados por las demandas que emanan de la cultura digital, ya que de esta manera se pueden atemperar y comprender mejor los procesos de aprendizaje dialógicos para beneficio del alumno. Castells, Latour y Lévy (citados por Amado, 2013: 13) proponen que:

Desde el punto de vista teórico, aquellos que han analizado la mutación de los medios y las TIC teniendo en cuenta los acontecimientos de la historia reciente, la diversidad de matrices culturales, la inestabilidad de los órdenes sociales y las lógicas geo-bio-no-políticas de las sociedades contemporáneas, den cuenta de la existencia de una revolución tecnológica que no determina lo humano ni el mundo de la vida.

La integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y nuevas formas de interacción social a la gestión del conocimiento ha recibido la atención de organismos internacionales tales como la UNESCO, que sugiere el uso de las tecnologías para un mayor reforzamiento académico, la extensión del saber y la formación de la gente durante su vida (López, 2002). La integración sugerida por la UNESCO ha propiciado que académicos e investigadores promuevan nuevas alternativas pedagógicas para beneficio del alumno, pero no solo considerando las TIC dentro de los procesos, sino también otras herramientas interactivas que permiten al usuario reforzar su proceso de comunicación de diversas maneras y en varios contextos. Es meritorio resaltar que estos esfuerzos han estado acompañados por propuestas que incluyen diversos procesos evaluativos para determinar la efectividad de estas nuevas dinámicas interactivas promovidas por la era de la convergencia y la cultura digital. De acuerdo con Salinas (2004), algunos de los conceptos relacionados con el proceso de aprendizaje en el aula tradicional, pero omitidos cuando se utilizan dinámicas convencionales de

“Se considera importante profundizar en el desarrollo de alternativas didácticas innovadoras y aplicables a diversos contextos académicos que propongan de forma sustantiva la manera en que las narrativas transmediales pueden ser una importante herramienta de apoyo en la formación de saberes.

educación no usuales, pueden reajustarse logrando nuevas vías formativas que ayudan en la superación de las posibles limitaciones que se les adjudican a los sistemas tradicionales de enseñanza.

Scolari (2016) sugiere la existencia de una mutación expedita de la ecología de los medios producto de la evolución continua que atraviesan las nuevas tecnologías. Insinúa que las instituciones académicas

“Expertos en educación concuerdan en la necesidad de despertar la capacidad crítica de los estudiantes con la ayuda de las modernas tecnologías, a fin de que tengan la oportunidad de desglosar la información que está accesible en Internet.

han atravesado una adaptación lenta y parcial al nuevo entorno tecno cultural y apunta a una diferenciación o brecha yuxtapuesta entre la realidad de los jóvenes y las que circundan las instituciones educativas. Esto sugiere la necesidad de comprender las diversas subjetividades que traen consigo la cultura digital al nuevo entorno académico global. Propone diálogos multidisciplinarios que redunden en la explicación de cómo esta realidad trastoca la forma en que se gestiona el nuevo conocimiento en las instituciones académicas.

Dentro de los estudios consultados se pueden apreciar diversos énfasis de análisis entre los que se destacan el de

Galindo, Suárez y Martín (2015), que atiende el tema de los teléfonos inteligentes considerando las diversas posibilidades que proveen las narrativas transmediales en la producción de contenidos. Otros han analizado las capacidades de la transmedia en el contexto académico de la Educación Superior (Grandío-Pérez, 2016) y tratan de comprender los beneficios pedagógicos de las narrativas en el contexto de la educación formal (Castells & Rodríguez, 2017). Otros estudios se adentran en conocer la posible influencia de las redes sociales (Twitter) en el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el entorno universitario (Ricoy & Feliz, 2016).

Los estudios consultados demuestran la diversidad de opciones para comprender de manera sustantiva las posibilidades que proveen las nuevas formas de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que la mayoría de los estudios hacen énfasis en analizar la manera en que las diversas herramientas digitales disponibles aportan a la adquisición de experiencias educativas y proveen beneficios pedagógicos innovadores al alumno. Sin embargo, en las lecturas consultadas no se observa la discusión de modelos didácticos que utilicen las narrativas transmediales como fuente principal de apoyo en la gestión del conocimiento en el mundo académico. Esto representa una oportunidad para los investigadores que ahondan sobre la integración de las narrativas transmediales en los procesos de formación de manera estructurada, ya que no solo se trata de utilizar una nueva forma de interacción social, sino de que su implementación esté sustentada por modelos didácticos confiables y aplicados a diversos contextos académicos.

3.2. Gestión de nuevos conocimientos

El tema de la gestión del conocimiento fue inicialmente adherido al contexto organizacional, sin embargo, a través de los años ha sido discutido de manera transversal logrando arribar al mundo académico. Castells (1999) ha sido uno de sus mayores portavoces propiciando debates multidisciplinarios y estudios que tienen la finalidad de proveer una mejor comprensión sustantiva de este concepto. Es palpable la gran cantidad de lecturas que atienden el tema de la gestión del conocimiento considerando el uso de las tecnologías en sus análisis (Swan, Newell, & Robertston, 2000). Sin embargo, la discusión del tema ha sido ocupada de manera significativa por estudiosos del mundo académico -no organizacional- por las implicaciones que puede tener la era de la convergencia digital en la gestión del conocimiento (Demuner & Nava, 2018; Murcia, Vargas, & Jaramillo, 2011; García, Vallín, Martínez, Botello, & Castañeda, 2010).

Maturana y Varela (1984: 283) definen el conocimiento como las “creencias cognitivas, confirmadas, experimentadas y contextualizadas del conocedor sobre el objeto, que estarán condicionadas por el entorno y serán potenciadas y sistematizadas por las capacidades del conocedor, las cuales establecen las bases para la acción objetiva y la generación de valor”. De acuerdo con Bañuelos y Barrón (2005: 45): “Las TIC que sostienen la educación no tradicional se consideran como instrumentos o artefactos para potenciar la creatividad de los participantes del proceso de aprendizaje, estudiantes y docentes, para gestionar el conocimiento, ubicando la

comunicación, en sus diferentes manifestaciones, como el elemento fundamental que relaciona y transforma a estos mismos participantes”.

Se destaca en las significaciones de estos autores el rol semi-periférico importante que se le adjudica a las creencias y creatividad de un individuo que podrían estar restringidas por el contexto y las experiencias atravesadas durante su ciclo de vida. Se podría inferir que el conocimiento previo adquirido por un alumno a través de la información recibida, por las diversas formas de comunicación e interacción social disponibles, tendría de alguna manera, una posible influencia en las acciones y modo de pensar de estos en su proceso de formación. Esta posibilidad requiere que los encargados de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los investigadores promuevan de manera interdisciplinaria el desarrollo de nuevas propuestas didácticas que fortalezcan la gestión del conocimiento en el entorno académico, considerando las características del alumno moderno que llega al aula de clases con un caudal de información e interpretaciones epistemológicas diversas.

3.3. Narrativas transmediales

La producción de contenidos transmediales y la expansión creativa del mensaje en diversos contextos ha acaparado de alguna manera los análisis de las nuevas narrativas. Esto por las posibles diversificaciones y formatos que pueden ser contemplados con su uso (Albarello & Mihal, 2018; Arrieta, 2012; Jenkins 2008). Sin embargo, en el mundo académico se continúan propiciando diversos estudios que tratan de explicar la manera en que estas nuevas formas de construcción de historias, que requieren la participación activa del alumno, pueden ser un recurso de apoyo innovador en la gestión del conocimiento (Amador-Baquirol, 2018). Cuando se habla de narrativas transmediales no solo se pondera el uso de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de una macro-historia, ya que también pueden ser consideradas otras formas de interacción y expansión, tales como: el uso de fotografías, exposiciones de arte, vídeo producciones, pancartas, herramientas de mensajerías de texto, ramificación y contenidos de realidad virtual, entre otras.

Scolari (citado por Ríos-Hernández, 2016: 117), propone que la narrativa transmedia es una “forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.). Permite que los participantes definan de cierta manera el libreto y contexto de las situaciones que se presentan a través de las diferentes plataformas que se utilicen en la estrategia de posicionamiento y participación ciudadana”. Jenkins (citado por Islas, 2009), sugiere que la convergencia altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y los públicos.

Lo propuesto por estos autores sugiere una participación activa de los usuarios en el desarrollo del mensaje. Sin embargo, desde la perspectiva académica es importante que estas participaciones estén centradas en aportar al cumplimiento de los objetivos instruccionales de cada clase y en la generación de nuevo conocimiento que es una de las finalidades principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas dinámicas interactivas deben tener unas estrategias evaluativas formales que permitan al docente valorar el conocimiento y las competencias adquiridas por el alumno, ya sean comunicativas, argumentativas, tecnológicas o investigativas, entre otras.

La transformación lograda por la era de la cultura digital demanda que, esta realidad, no solo sea atendida por los docentes, sino también por los alumnos que son los que finalmente se espera aporten al desarrollo de su propio conocimiento con las experiencias adquiridas, según lo promueve el constructivismo. Desde la perspectiva de este análisis, las experiencias del alumno podrían circunscribirse a las competencias mediáticas que estos posean, ya que como exponen Buitrago, Navarro y García (2015: 91):

Es necesario potenciar la formación de los usuarios no solo en el manejo de las TIC-que se considera bueno en el caso de los nativos digitales-sino, sobre todo, en aquellos aspectos que tienen que ver con el mejor aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen los medios y sistemas de información y comunicación para un desarrollo integral de las personas, así como la conformación de una consciencia crítica con respecto a los contenidos que reciben.

Los retos propiciados por las diversas formas de interacción social, incluyendo las narrativas transmediales, requieren que las instituciones de educación comprendan esta realidad inequívoca, ya que así podrían desarrollar más adecuadamente los procesos de formación académica, atendiendo los adelantos emergentes

provistos por la era de la cultura digital. La comprensión sustantiva de esta realidad histórica podría ayudar a que los docentes confronten exitosamente las nuevas dinámicas didácticas que se requieren para el aula de clases moderno, resultando en un posible enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se sugiere que el proceso de formación sea apoyado por modelos didácticos confiables que provean al docente, y al alumno unos lineamientos específicos cuyos objetivos estén centrados en la óptima gestión del conocimiento.

4. El desarrollo de modelos didácticos

El desarrollo de modelos didácticos que ponderen las narrativas transmediales dentro de las estrategias pedagógicas para la gestión adecuada de nuevo conocimiento, debe estar encaminado en promover alternativas que fortalezcan las tácticas utilizadas por el docente en el aula de clases incluyendo las diversas modalidades de aprendizaje a las que podría estar expuesto un alumno: presencial, bimodal o virtual.

El concepto modelo didáctico va muy ligado al constructo analizado por varios autores y relacionado con la estrategia didáctica, la que ha recibido diversas paráfrasis. Sin embargo, la mayoría de los autores concurren en que es un procedimiento que debe apoyar las metas establecidas para un proceso de formación académica. Se puede destacar la aportación de Velasco y Mosquera (2007) quienes la definen como un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Por su parte, Mayorga (2010: 93) le otorga la siguiente definición: “esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, los más significativos son los motores que permiten la evolución de la ciencia, representada por los paradigmas vigentes en cada época”.

Ambas definiciones enmarcan las dinámicas de formación utilizando como referentes de apoyo las técnicas que pueden ser utilizadas por los académicos en la gestión del conocimiento. Estas similitudes sugieren que el docente propicie dentro del aula de clases dinámicas cambiantes y continuas que permitan la evolución sustantiva del conocimiento por parte del alumno y la posible adquisición de las competencias que son requeridas en todo proceso de formación. Se puede observar que estos autores coinciden además en que las estrategias didácticas son esquemas que permiten al docente el desarrollo de varias actividades pedagógicas sustentadas por modelos de pensamiento que pretenden explicar las interacciones e intercambio de saberes que se promueven en los procesos de gestión del conocimiento.

Cuando se habla de modelo didáctico que pretende integrar las narrativas transmediales dentro de su conceptualización, se considera importante sugerir algunos de los lineamientos que debería atender dicha propuesta. Esto con el propósito de promover que las estrategias didácticas que se establezcan durante el proceso de formación cumplan con una estructura adecuada para su implementación y con métodos de evaluación confiables que permitan medir su efectividad en diversos contextos académicos.

En primer lugar, es importante mirar la manera en que los docentes participan en el proceso de formación del alumno para que se cumpla con la misión de todo proceso académico: enseñar. Como lo que se pretende es la integración de nuevas formas de interacción social con el uso de las narrativas transmediales se considera importante que el docente tenga definido su rol dentro de esta estrategia didáctica. Se sugiere que el docente se cuestione: ¿Cuál es la finalidad que se busca con la integración de esta nueva forma de interacción en el aula de clases y promovida por las narrativas transmediales? ¿De qué manera el pensamiento crítico del alumno se promueve con esta innovadora estrategia pedagógica?

Desde la perspectiva de lo que se pretende enseñar se considera necesario establecer unos conceptos que sean previamente definidos por el docente a tono con los objetivos instruccionales del curso. De esta manera, los alumnos podrían estar en mejor posición de adherir su participación a la discusión temática establecida por el docente previo al desarrollo de una historia que sea promovida con las narrativas transmediales. Como se ha discutido en párrafos anteriores las narrativas transmediales promueven la participación activa del alumno en el desarrollo de una macrohistoria, que en este caso debería ser propuesta por el docente. Dicha macrohistoria se sugiere promueva, además, las competencias investigativas del alumno, ya que, con el desarrollo de investigaciones, atemperadas al nivel académico del alumno, se aporta de manera creativa e innovadora a la

gestión del conocimiento. Según lo sugiere García (2000) las ideas e intereses de los alumnos son aspectos importantes a considerar en los modelos didácticos contemporáneos, ya que las experiencias con las que vienen los alumnos modernos al aula de clases son sustantivas para los procesos actuales de formación. Estas experiencias, incluyendo las mediáticas y de interacción social, pueden ser de gran apoyo en la gestión de su propio conocimiento y en la posible sugerencia de ideas que aporten a la comprensión de un fenómeno o concepto estudiado en el aula de clases. De acuerdo con Ríos-Hernández (2016: 117).

Expertos en educación concuerdan en la necesidad de despertar la capacidad crítica de los estudiantes con la ayuda de las modernas tecnologías, a fin de que tengan la oportunidad de desglosar la información que está accesible en Internet, puedan diferenciarla y desarrollar un mensaje a base de información fidedigna que apoye en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para que lo anterior pueda funcionar de manera adecuada es meritorio que los modelos didácticos contemplen las actividades específicas que son adecuadas con el uso de las narrativas transmediales en los procesos de formación. Dependerá del curso académico que sea enseñando por el docente para determinar el tipo de actividad pedagógica más adecuada, ya que, por ejemplo, las actividades que se utilicen para una clase de historia no podrían ser las mismas que para un curso de matemáticas. Se debe recordar que las narrativas transmediales podrían incluir varias herramientas o modos de interacción social tales como: documentales web, redes sociales, mensajes de texto, exposición de fotografías y realidad aumentada, entre otras. Las características de cada una de estas herramientas pueden ser medulares a la hora de determinar las que mejor aplicarían para el cumplimiento del objetivo del curso, y aportar en la gestión del conocimiento del alumno y en el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

Otro de los aspectos que un modelo didáctico innovador debería ponderar es la solución de problemas que puedan ser atemperados al contexto del alumno. Los nuevos enfoques en la formación académica promueven en muchas instancias el desarrollo de conocimiento gestado en el contexto académico que redundaría socialmente al alumno, ya que de esta manera los estudiantes pueden sentirse más identificados con los conceptos o temáticas promovidos por el docente durante el proceso de formación.

Últimamente, el proceso de evaluación que promueva un modelo didáctico que integre las narrativas transmediales dentro de sus componentes estratégicos, debe ser uno de los aspectos medulares a considerar dentro de dicha propuesta pedagógica. Debido a que con la integración de las narrativas transmediales se promueve la participación activa del alumno en su propia adquisición de conocimiento, según lo propone la teoría del constructivismo, es necesario que el docente tenga herramientas precisas de evaluación para medir la efectividad de dicha estrategia didáctica durante el ciclo de formación. Se sugiere que el modelo tenga alternativas cualitativas y cuantitativas de avalúo que permitan indagar el grado de conocimiento adquirido por el alumno con la integración de las narrativas transmediales. Los métodos de evaluación que sean definidos podrían además ayudar a justificar la integración de estas nuevas formas de interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula tradicional, bimodal o virtual.

“La integración de las narrativas transmediales debería estar sustentada por unos procesos de evaluación adecuados que le provean al docente y a las instituciones de educación un panorama general de su efectividad en la interacción social, en la gestión del conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

5. Conclusión

Como se observa a través del escrito las nuevas formas de interacción social provistas por la cultura digital requieren que el docente y las instituciones de educación contemplen dentro de sus estrategias pedagógicas el uso de estas innovaciones para atemperar el proceso de enseñanza-aprendizaje a esta nueva realidad. Son cada vez más las instituciones que enmarcadas en las exigencias que provee la cultura digital se adentran en la consideración y ofrecimiento de cursos con estrategias didácticas innovadoras para beneficio del alumno contemporáneo, el que se ha desarrollado en la época de la mediatización dominada por diversas formas de

interacción social. La integración de las narrativas transmediales en la gestión del conocimiento no debería ser vista de manera simplista por los encargados de los procesos de formación académica, ya que su integración se sugiere sea sustentada por modelos didácticos y estrategias pedagógicas concretas que aporten a la planificación del proceso de formación. Uno de los aspectos que se sugiere sea considerado con la integración de estas nuevas formas de interacción social, es la competencia mediática que posea el docente y el alumno, ya que el amplio dominio o no de estas nuevas herramientas de interacción social, provistas por la era de la cultura digital y la sociedad red, podrían determinar el éxito o fracaso del proceso de formación en el entorno académico.

Los modelos didácticos pueden ser considerados unos de los aliados más importantes para el docente, ya que proveen de alguna manera la ruta de acción estratégica a seguir en un proceso de formación. Según se discute en epígrafes anteriores, los modelos didácticos que consideren las narrativas transmediales dentro de sus componentes deben contar con los roles específicos que ocuparán el docente y el alumno en el proceso de formación. Deben a su vez, propiciar el desarrollo de análisis crítico por parte del alumno para que de esta manera se refuerce la adquisición de nuevo conocimiento de manera significativa. Las actividades estratégicas y pedagógicas deberían estar alineadas a las particularidades de cada tema tratado en el aula de clases, ya que esto podría determinar las herramientas o modos de interacción social que mejor aplicarían en cada caso.

Uno de los aspectos que se pondera en esta discusión es la necesidad de que las estrategias didácticas aporten a la solución de problemas, ya que de esta manera se pueden fortalecer algunas de las competencias que se espera desarrollen los alumnos en su proceso de formación, entre las que se destaca la argumentativa y que el alumnado necesitará para desenvolverse en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, defender sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás, etc. (García-Barrera, 2015: 1). Finalmente, la integración de las narrativas transmediales debería estar sustentada por unos procesos de evaluación adecuados que le provean al docente y a las instituciones de educación un panorama general de su efectividad en la interacción social, en la gestión del conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

En conclusión, el uso de modelos didácticos que atiendan dentro de sus lineamientos las narrativas transmediales podría aportar a la transformación pedagógica requerida hoy día por el alumno moderno, la convergencia y la cultura digital. Sustentar su uso con el apoyo de la teoría y diversas posibilidades metodológicas (susceptibles a validación científica), podría hacer viable su implementación fortaleciendo de manera innovadora el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto académico contemporáneo.

Agradecimientos

Este escrito surge de una investigación posdoctoral realizada en la Universidad Austral de Argentina y supervisada por el Doctor Francisco Albarello, Director del Doctorado en Comunicación.

Referencias

- Albarello, F., & Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 33, 223-247. <http://bit.ly/21QGNFO>
- Amado, J. (2013). Transmediaciones, nativos digitales y educación. Artículo producto de tesis doctoral Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones (DIE-Colombia). *Comunic@Red*, 1(1), 193-216. <http://bit.ly/21M5umC>
- Amador-Baquiro, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. *Magis*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Arrieta, A. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. *Kepes*, 9(8), 205-216. <http://bit.ly/2kJb7BL>
- Bañuelos, A., & Barrón, H. (2005). Modelos de gestión de conocimiento para la educación en línea. *Apertura*, 5(1), 44-53. <http://bit.ly/2kI4Xlw>
- Buitrago, A., Navarro, E., & García, A. (2015). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. España: Gedisa.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI.

- Castells, N., & Rodríguez, J. (2017). La narrativa transmedia: La carta ancestral en educación secundaria. *Razón y Palabra*, 3, 221-233. <http://bit.ly/2kiMtIa>
- Demuner, M., & Nava, R. (2018). Gestión del conocimiento al interior de las instituciones de educación superior. *Gecontec*, 6(1), 67-81. <http://bit.ly/2kwOiS1>
- Dussel, I. (2010). *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: Salida al Mar.
- Galindo, F., Suárez, F., & Martín, J. (2015). Análisis de la eficacia de una metodología didáctica basada en el uso de smartphones con estudiantes de comunicación. *Prisma Social*, 15, 0-33. <http://bit.ly/2m9RaEA>
- García, J., Vallín, A., Martínez, I., Botello, B., & Castañeda, J. (2010). *Gestión de la información y el conocimiento: Observatorio para la educación en ambientes virtuales*. México: Universidad de Guadalajara.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 27. <http://bit.ly/2kdDo39>
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia*, 45, 2-20. <http://bit.ly/2IT5LEb>
- Gareca, D., & Colombo, M. E. (2013). Investigación documental sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas escritas en países hispanohablantes, período 2000-2012. *Anuario de Investigaciones*, 20, 159-165. <http://bit.ly/2kJpnuf>
- Grandío-Pérez, M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. <http://bit.ly/2kdDCr1>
- Islas, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios [Understanding Cultural Convergence through Media Ecology]. *Comunicar*, 33, 25-33. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-002>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. España: Paidós.
- López, M. (2002). Nuevos recursos tecnológicos para el desarrollo de la educación especial. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1) 49-78. <http://bit.ly/2kxeD2i>
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocer humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mayorga, J., & Madrid, V. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio. *Tendencias Pedagógicas*, 1(15), 91-111. <http://bit.ly/2ketnTv>
- Murcia, N., Vargas, D., & Jaramillo, D. (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*, 35, 99-114. <http://bit.ly/2m6xykG>
- Ricoy, M., & Feliz, T. (2016). Twitter as a learning community in higher education. *Educational Technology & Society*, 19(1), 237-248. <http://bit.ly/2meyKTj>
- Ríos-Hernández, I.N. (2016). Uso de la narrativa transmedia en entornos académicos virtuales o bimodales. *Miradas*, 1(14), 113-121. <https://doi.org/10.22517/25393812.15641>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481. <http://bit.ly/2mdHd9k>
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 1-9. <http://bit.ly/2kGleWX>
- Swan, J., Newell, S., & Robertson, M. (2000). Limits of IT-driven knowledge management initiatives for interactive innovation processes: Towards a community-based approach. In *Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii: USA*. <http://bit.ly/2m9RF1q>
- Velasco, M., & Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. PAIEP. <http://bit.ly/2kGANst>





Empoderamiento

Ciberciudadanía crítica de niñas y adolescentes frente el ciberacoso: Redes sociales, competencias mediáticas y autoprotección

Critical cyber citizenship in girls and adolescents against cyberbullying: Social networking sites, media skills and self-protection

Mgter. Edgar Dávila-Navarro

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
edgargustavo.davila884@alu.uhu.es

Resumen

La investigación busca conocer y comprender el uso, el consumo y la comprensión crítica, que poseen niñas y adolescentes frente al ciberacoso en redes sociales, durante abril de 2019, en el Distrito 6 del Barrio Santa Lucía, el Municipio de Cabezas y el Municipio de Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz. También, indaga sobre la capacidad de autoprotección de estas niñas y adolescentes, como ejercicio de su ciberciudadanía. El enfoque metodológico de la investigación es cuantitativo, con un diseño descriptivo, que aplica una encuesta a través de un cuestionario administrado a 229 niñas y adolescentes de 13 a 18 años. El estudio ratifica que las niñas y las adolescentes consultadas desarrollaron una comprensión crítica en torno al ciberacoso que existe en las redes sociales. Este resultado sintoniza con la capacidad de autoprotección de estas niñas y adolescentes, como ejercicio de su ciberciudadanía.

Abstract

This study seeks to identify and understand the use, consumption and critical understanding that girls and adolescents have in the face of cyberbullying in social networks. It was conducted during the month of April 2019, in District 6 of the Santa Lucía neighborhood, in the Municipality of Cabezas and the Municipality of Ascent of Guarayos, in the Department of Santa Cruz. Also, study about the self-protection capacity of these girls and adolescents, as an exercise in their cyber-citizenship. The methodological approach was quantitative, with a descriptive survey-based design administered to 229 girls and adolescents aged 13 to 18 years. The study confirms that the girls and adolescents consulted developed a critical understanding of cyberbullying that exists in social networks. This result is in tune with the self-protection capacity of these girls and adolescents, as an exercise in their cyber-citizenship.

Palabras clave / Keywords

Ciberciudadanía, niñas, adolescentes, ciberacoso, redes sociales, autoprotección.
Cybercitizenship, girls, teenagers, cyberbullying, social networking sites, self-protection.

1. Justificación

1.1. Ciberciudadanía infantil y adolescente

La ciberciudadanía “supone la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC, así como de la aplicación de conductas pertinentes relacionadas con la ética, la seguridad y la responsabilidad en el uso de Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles” (Rovira-Sancho, 2012; Rodríguez-Gordo, 2009: 47-52).

La ciberciudadanía infantil y adolescente constituye la aplicación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en la Sociedad de la Información. Para la investigación, representa el ejercicio de su derecho a la protección frente al ciberacoso y la actitud crítica desde su competencia mediática, para autoprotgerse de mensajes violentos que se intercambian en las redes sociales. Se sabe que las nuevas tecnologías traen riesgos para las más jóvenes (Ferrés, 2014), como ciudadanas digitales, y que es necesario impulsar procesos de educación para prevenir riesgos en su uso y consumo.

Para la Asociación Civil de Argentina (www.actuar.org.ar), la Fundación Gestión y Desarrollo (www.fgd.org.ar) y la Sociedad de la Información para las Américas “una ciudadana o ciudadano digital tiene derecho al acceso a las tecnologías de la comunicación (TIC) y a su apropiación, al desarrollo de habilidades digitales, al acceso a la información en línea de forma segura, transparente y privada, así como a la participación a través de medios tecnológicos” (Casa & al., 2015: 219-238).

1.2. Ciberacoso hacia niñas y adolescentes mujeres

Niñas, niños y adolescentes no pueden ser objeto de ninguna forma de violencia, incluyendo la que se da por las tecnologías de la comunicación (TIC) (Observación General N°13, Convención sobre los Derechos del Niño, 2012), porque tienen el derecho a ser protegidos de cualquier forma de violencia. Sin embargo, las TIC constituyen el espacio propicio donde se da el ciberacoso, sobre todo, contra niñas y adolescentes mujeres.

El ciberacoso es una agresión intencional, de parte de una persona o varias, con el propósito de hostigar, acosar, intimidar, insultar, molestar, vejar, humillar o amenazar a una niña o adolescente mujer, a través de uno o varios contactos por medio de las 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 & al., 2008; Corcoran, McGuckin, & Prentice, 2015). Se deriva del término en inglés “cyberbullying” y busca, mediante ataques personales, la divulgación de información confidencial o falsa, para “causar angustia emocional, preocupación” (Standler, 2002), por medio del “anonimato, la rápida diseminación social y el fácil acceso a las víctimas” (Alvarez-García, Núñez, & Dobarro, 2015)

Representa un acto deliberado, permanente o no en el tiempo, que está relacionado con el acoso escolar entre pares, donde los actores implicados, instigadores o acosadores y víctimas, son menores de edad y no existe participación adulta (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), contra una víctima que calla y que no puede defenderse fácilmente (Hinduja & Patchin, 2009) por sí misma (Smith & al., 2008). “Afecta principalmente a adolescentes, con una incidencia de casos que crece año tras año, con importantes repercusiones clínicas debido al alto riesgo de suicidio por parte de las víctimas” (Muñoz & Fragueiro, 2013: 35-49).

Para la UNICEF (2018), constituye un fenómeno con alto componente sexual, que amenaza sobre todo a las adolescentes, porque ellas son las que tienen más probabilidades de sufrirlo. Esta entidad identifica que 4 de cada 10 adolescentes mujeres (42,6%) fueron víctimas de algún tipo de violencia o acoso sexual en Internet, frente a un 35,9% de los adolescentes hombres.

Las consecuencias del ciberacoso hace que las víctimas presenten estados depresivos (Nixon, 2014), de ansiedad (Sontag, Clemans, Graber, & Lyndon, 2011), poca autoestima (O'Brien & Moules, 2013) y mayores intentos suicidas (Gini & Espelage, 2014), que afectan de forma negativa al ajuste social y emocional de las víctimas (Elipe, Mora-Merchan, Ortega-Ruiz, & Casas, 2015). Por esta razón, se lo asocia con sentimientos de ira, enfado, tristeza, desesperanza, miedo, vergüenza, culpa o soledad (Elipe, De-la-Oliva, & Del-Rey, 2017; Del-Rey, Ortega & Casas, 2012).

1.3. Comprensión crítica: ¿Una habilidad de niñas y adolescentes?

La competencia mediática representa el conjunto de “habilidades para la recepción, la decodificación, la creación y el análisis crítico, ante el exceso de información” (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz, & Caldeiro, 2015: 19). Pérez-Tornero y Varis (2012) identifican, como una de las dimensiones de la competencia mediática, a la “Comprensión Crítica”. Esta dimensión contiene tres capacidades: “lectura, comprensión y evaluación (pensar con autonomía frente a la realidad y frente a los medios y sus contenidos)”. Para esta dimensión, se necesita el desarrollo de habilidades, como “pensamiento crítico, autonomía personal y capacidad de resolver problemas”.

En esta línea, se puede afirmar que la Sociedad de la Información desarrolla estas nuevas habilidades en niñas y adolescentes por su exposición inmediata a una cantidad indiscriminada de información, a través de dispositivos tecnológicos. Entonces, el pensamiento crítico “apoya, sobre todo a las más pequeñas, a discernir entre lo cierto y lo falso, y lo importante y lo superficial, en Internet, y a identificar cualquier tipo de ciberacoso. Permite tomar consciencia de sus pensamientos, para analizarlos y evaluarlos de forma efectiva” (Montero, 2016). “La autonomía personal es la capacidad de desarrollar tareas de una manera independiente, cualidad inherente a poblaciones adolescentes” (Varios, 2004); al igual que su capacidad para resolver problemas por su “eficacia y agilidad de niñas a la hora de encontrar soluciones a problemas surgidos, sin perder el tiempo, y encontrando las soluciones más apropiadas para cada caso” (Burkeman, 2013).

El estudio se concentra también en la dimensión de “Acceso y uso”, que poseen niñas y adolescentes. Esta se divide en dos componentes: Acceso referido a la capacidad de conocimientos básicos y manipulación de recursos técnicos; y Uso entendido como los saberes “cognitivos y prácticos” para manejar los medios (Pérez-Tornero & Varis, 2012).

En este contexto, el uso y consumo de los dispositivos tecnológicos provocan sensaciones y emociones, que suelen pasar desapercibidas (Ferrés, 2014) y, según Maturana y Bloch (1998: 137) estas emociones “constituyen el fundamento de todo lo que hacemos”. Por lo tanto, las tecnologías están al servicio de una gestión del capital emocional de los sujetos (Ferres & Piscitelli, 2012), aspectos que no son analizados de forma profunda.

En los casos de ciberacoso, el efecto acumulativo de emociones es inminente, así como el desarrollo de estrategias digitales para provocarlo (Reyns, 2010). Sensaciones de soledad, inseguridad y temor se incrementan, en la medida en que el acoso cibernético se reitera. Esta repetición constituye la herramienta de invasión a la intimidad; al igual que la insistencia, para estar de forma permanente en la vida íntima de la víctima, prácticas comunes y constantes de esta forma de violencia (Royakkers, 2000).

“La ciberciudadanía infantil y adolescente constituye la aplicación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en la Sociedad de la Información. Para la investigación, representa el ejercicio de su derecho a la protección frente al ciberacoso y la actitud crítica desde su competencia mediática.

1.4. Niñas y adolescentes en redes sociales

Para la Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC) (2018, 344), en 3 años, se incrementó la cobertura de 3.559.339 a 6.975.252 de usuarios. La conectividad es mayor en las ciudades capital y el uso de celulares bajó los costos de conexión (Encuesta Nacional de Opinión Sobre Tecnología de la Información y Comunicación, AGETIC, 2017. Dato 2017). Por otro lado, gran parte de la población mayor a 14 años es internauta, accede y usa Internet (67.5%). El uso que hacen las mujeres del Internet es para contactarse con amigos y familiares (61%) y para interactuar en redes sociales (45%).

El medio por el que las adolescentes mujeres acceden a Internet son los teléfonos móviles, porque, en los últimos 16 años, existe un aumento significativo de su consumo, sobre todo en las ciudades de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, que concentran el 75.5% del total de las líneas activas. Estas se incrementaron 10 veces desde el año 2000 (582.620 líneas) hasta el año 2016 (10.450.441) (AGETIC, 2018, 405). La red

social más consumida en Bolivia, según la AGETIC (2018), es Facebook (95%), seguida de WhatsApp (91%), Youtube (40%) y Twitter (17%) (AGETIC, 2018), que se consolidan como redes sociales que pueden ser utilizadas como espacios para el ciberacoso (Visión Mundial, 2018). El comportamiento de adolescentes en Internet se caracteriza porque: 92% informa diariamente lo que hace y donde va; 72% tiene más de una red social, 60% comparte fotos en redes sociales y, de ese 92%, le dedica más de 4 horas diarias a la red social.

En el departamento de Santa Cruz, Bolivia, la violencia contra la niñez y adolescencia es una problemática permanente y las cifras aumentan cada año; 6 de cada 10 niñas y adolescentes sufren cualquier tipo de violencia (Visión Mundial, 2018). Estas cifras podrían aumentar, considerando que existen varios casos no denunciados. “El maltrato de la niñez hay que relacionarlo también con la violencia por los medios tecnológicos, porque en Santa Cruz las adolescentes sufren, en la mayoría de los casos, violencia en Internet relacionada al ámbito sexual. Las víctimas tenían entre 14 y 16 años” (Hernán, 2018). En esa misma línea, para la organización Voces Vitales y la Universidad Privada de Santa Cruz (UPSA), las redes sociales se convirtieron en herramientas para amplificar el Ciberacoso; además de otras formas de violencia social y marginación. A escala nacional, ambas organizaciones estiman, a través de un estudio (2017), que “el 80% de los jóvenes padecieron de alguna forma de ciberacoso, que las y los oprime a través del uso de medios digitales (redes sociales, chats, mensajes de texto y otros)” y ratifica el dato, a escala departamental, que “6 de cada 10 niños padecieron ciberacoso y no lo denunciaron” precisando que “las chicas son las que más lo sufren”, (Entrevista a Karen Flores Palacios, Directora de Voces Vitales, 2017).

Flores (2017) hace una diferencia entre el acoso escolar (presencial) y el ciberacoso “si bien el acoso escolar es permanente (puede durar 3 meses o más); y el cibernético, más corto (alrededor de 10 días), este último es más dañino debido a que, en el primero, el estudiante se puede recuperar con tratamiento y tiene la opción de enfrentar a su agresor; en el cibernético, es público, masivo y anónimo, y la víctima no tiene esa opción. Entonces, la situación se agrava porque se ven solas frente al drama y muchas chicas manejan el suicidio como una opción.

2. Objetivo

El objetivo de la investigación es conocer y comprender el uso, el consumo y la comprensión crítica, que poseen niñas y adolescentes frente al ciberacoso en redes sociales, durante abril de 2019, en el Distrito 6 del Barrio Santa Lucía, el Municipio de Cabezas y el Municipio de Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz, e indagar la capacidad de autoprotección de estas niñas y adolescentes, como ejercicio de su ciberciudadanía.

3. Metodología y planteamiento

El estudio es descriptivo, con la aplicación de una encuesta de carácter cuantitativa a niñas y adolescentes de 13 a 18 años de 3 Municipios del departamento de Santa Cruz. El cuestionario fue administrado, teniendo preguntas dicotómicas y de selección múltiple, para llegar al objetivo planteado.

Por otro lado, el estudio plantea 3 hipótesis:

- Establecer si niñas y adolescentes de 13 a 18 años acceden a procesos de Ciberacoso, a través del uso de Internet.
- Definir si niñas y adolescentes de 13 a 18 años comprenden críticamente procesos de Ciberacoso presentes en Internet.
- Identificar si niñas y adolescentes de 13 a 18 años desarrollan habilidades de autoprotección frente a mensajes de Ciberacoso en Internet, como ejercicio de su ciberciudadanía.

3.1. Estrategia metodológica

Se aplicaron 229 encuestas de manera directa en el Distrito 6 del Barrio Santa Lucía, el Municipio de Cabezas y el Municipio de Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz. El cuestionario, de 27 preguntas, fue estructurado, con preguntas de selección múltiple; semi cerradas y con opción a respuestas de parte de

Tabla 1. Muestra planificada y ejecutada, zona y rangos de edad	
Muestra de estudio	Total
Niñas y adolescentes mujeres de 13 a 18 años del Distrito 6 (Santa Cruz de la Sierra-Cotoca, Barrio Santa Lucía).	28
Niñas y adolescentes mujeres de 13 a 18 años del Municipio de Cabezas (Mora).	115
Niñas y adolescentes mujeres de 13 a 18 años del Municipio de Ascensión de Guarayos.	86
Total	229

las encuestadas, siguió una secuencia lógica que comenzó con interrogantes sociodemográficas: edad y zona, continuando con aspectos referidos a cada una de las hipótesis planteadas. El levantamiento de información primaria abarcó el mes de abril de 2019. En la Tabla 1 se expresa la muestra ejecutada.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados relevantes a las que llegó la investigación.

- Acceso y uso a Internet: 84% de niñas y adolescentes de 13 a 18 años accede a Internet a través de la compra diaria de paquetes de megas, no tienen conexión dedicada; y, solamente, un 16% no accede a la red de redes. Este último dato corresponde a las áreas rurales, que muestra la brecha que existe todavía en el acceso. 91% de ellas utilizan su teléfono celular para navegar por Internet.
- En relación al uso que poseen, 35% de niñas y adolescentes de 13 a 18 años usan Internet durante 2 horas, mientras el 27% lo hace durante 3 horas. Este dato difiere con el promedio nacional, que es de 4 horas (AGETIC, 2018).
- Consumo de redes sociales y de contenidos: El 85% de niñas y adolescentes de 13 a 18 años consultadas consumen Facebook; Tinder sería la segunda Red social con un 7%, con una brecha importante respecto a la primera. Llama la atención que Instagram y Snapchat no tengan un porcentaje representativo en esta población.
- En relación al consumo de contenidos que poseen, 33% de niñas y adolescentes mujeres de 13 a 18 años chatean y comparten fotografías y videos a través de las redes sociales y, por lo tanto, consumen fotos y videos; mientras el 31% realiza búsquedas de información para cumplir sus tareas.
- Seguridad en la navegación por redes sociales: 46% de niñas y adolescentes de 13 a 18 años afirma que Internet es un espacio poco seguro, 39% dice que es nada seguro y 7% muy seguro. Esta información refiere que existe un reconocimiento de la inseguridad que poseen en la red (85%). Sin embargo, el 7% que piensa que es un espacio seguro, corre riesgo de exponerse a peligros de la Red por la confianza que poseen.
- Por otro lado, el 54% de las entrevistadas reciben recomendaciones para navegar de forma segura por Internet y un 25% nunca lo obtuvo, frente a un 19% que sí lo recibe todo el tiempo; aspecto que muestra la alta vulnerabilidad. Las personas que hacen estas recomendaciones, desde la percepción de niñas y adolescentes, son sus padres (53%) y, de manera complementaria sus profesores (13%). Los amigos (10%) y los familiares (10%) representan los espacios cercanos de ellas para que se cuiden en Internet.
- Exposición de niñas y adolescentes al Ciberacoso: La mitad de niñas y adolescentes entrevistadas (50%) poseen conocimiento de lo que es el ciberacoso. Sin embargo, el 87% de ellas fueron víctimas de ciberacoso; al 51% de ellas les hicieron propuestas sexuales, al 16% las molestaron o incomodaron en algún sitio de Internet, al 9% les llegó contenido ofensivo, amenazante u obsceno a través de llamadas, mensajes o correos electrónicos y el 11% de las consultadas no respondieron a esta consulta.
- El medio más utilizado para el ciberacoso fue: WhatsApp y Messenger (40%), recursos de mensajes instantáneos; las redes sociales como Facebook, Twitter, Youtube, Instagram, Snapchat y Tinder (30%), y los mensajes de texto por teléfonos móviles (16%). Para el 53% de las niñas y las adolescentes el ciberacoso fue de un desconocido, 12% manifestó que fue de un conocido, 12% dijo que era un amigo, 8% afirmó que fue un familiar y 8% reconoció que fue la expareja.
- Sentimientos, reacciones y medidas de autoprotección frente al Ciberacoso: 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.

- 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 este sentido, Orel, Campbell, Wozencroft, Leong y Kimpton (2017) mencionaban que, entre las respuestas más eficaces frente al ciberacoso, se destaca el bloqueo al agresor, confrontarse con él o buscar ayuda en la familia, docentes u otros iguales, siendo consideradas las más efectivas las de tipo técnico (bloquear o aumentar la privacidad en la red). En general, ninguna de las niñas y adolescentes reaccionó frente al ciberacoso. Del-Rey, Casas y Ortega (2012) mencionan que “las TIC también ofrecen en las víctimas de ciberacoso oportunidades para responder y defenderse, inclusive de manera violenta en algunas ocasiones, respuesta que probablemente no sería la misma cara a cara”.

Las medidas de autoprotección que tomaron la mayoría de las niñas y las adolescentes consultadas (45%) fueron: no aceptar solicitudes de amistad de personas desconocidas, no publicar fotos, videos e información que las pongan en riesgo, no acceder a encuentros con personas desconocidas y activar la configuración privada en sus perfiles. El 29% se concentró en no aceptar solicitudes de personas desconocidas; mientras el 10% no accedió a encuentros con personas desconocidas.

5. Conclusión y discusión

El estudio evidenció que niñas y adolescentes de 13 a 18 años del Distrito 6 del Barrio Santa Lucía, el Municipio de Cabezas y el Municipio de Ascensión de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz poseen un alto uso de redes sociales. El acceso está determinado por la capacidad de compra que ellas tienen de megas, que también determina su consumo y la frecuencia de su uso. Para la investigación este aspecto es importante porque, de alguna manera, muestra la brecha digital existente en las áreas rurales. El 16% de las entrevistadas no acceden a Internet, por ningún medio; el estudio presupone que el tema económico es determinante en este aspecto, hipótesis que se puede comprobar con otras iniciativas investigativas.

Por otro lado, el estudio ratifica que las niñas y las adolescentes consultadas desarrollaron una comprensión crítica en torno al ciberacoso que existe en las redes sociales. Este resultado sintoniza con la capacidad de autoprotección de estas niñas y adolescentes, como ejercicio de su ciberciudadanía.

En esta línea, existe un reconocimiento que Internet es un espacio en el que ellas toman precauciones (para el 39% no es seguro y para el 49% es poco seguro). Sin embargo, existe un 7% que piensa que Internet es seguro y un 25% que además no recibió ningún tipo de recomendación, lo que las convierte en potenciales víctimas. Un dato que llama la atención es que la mitad de las niñas y adolescentes no conocen qué es el ciberacoso. Esta es la posible causa para que el 87% de las consultadas afirme que fue víctima, en algún momento, de ciberacoso. Por otro lado, no existe coincidencia en el porcentaje de uso de redes sociales con el porcentaje de los medios por los cuales recibieron acoso, es decir, consumen 85% Facebook; pero, reciben ciberacoso un 40% por Whatsapp y Messenger.

Garaigordobil (2011) establecía que niñas y adolescentes tienen un rol activo para prevenir las situaciones de acoso y ciberacoso. Sin embargo, pese a que ellas reconocen las emociones de los demás, expresan necesidades y emociones, analizan y cuestionan la realidad, toman decisiones autónomas, evalúan las consecuencias y desarrollan competencias de autoprotección frente a las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, son las más vulnerables a los ataques por Internet.

Por otro lado, el estudio encontró que el ciberacoso es significativo (87%) con niñas y adolescentes de 13 a 18 años, en su mayoría, del área rural. Mientras que existen otras consideraciones que afirman que los índices de ciberagresión son inferiores a la agresión tradicional (Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017; Raskauskas & Stoltz, 2007). También, se constató que ellas conforman una ciberciudadanía responsable, que aprovecha estas redes sociales para reafirmar, de alguna manera, su derecho a la comunicación, relacionamiento y, sobre todo, su autoprotección de cualquier riesgo (Araya-Dujisin, 2004).

Finalmente, el uso y consumo de los dispositivos tecnológicos provocan sensaciones y emociones, que suelen pasar desapercibidas (Ferrés, 2014) y, según Maturana (2001: 137) estas emociones “constituyen el fundamento de todo lo que hacemos”. Por lo tanto, las tecnologías están al servicio de una gestión del capital emocional de los sujetos (Ferres & Piscitelli, 2012), aspectos que todavía tienen que ser analizados de forma

profunda, sobre todo en niñas y adolescentes. Del mismo modo, los roles adoptados en ciberacoso no están claros y están naturalizados por ellas; es decir, que se debe indagar si dan por hecho que el ciberacoso estará presente siempre en estos medios, porque es un rasgo característico de las redes y por su condición de mujeres.

Referencias

- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC) (Ed.) (2018). *Estado TIC*. Bolivia: AGETIC.
- 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>
- Araya-Dujisin, R. (2004). *América Latina Puntogob. Casos y tendencias en el gobierno electrónico*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Burkeman, O. (2013). *The antidote*. USA: Farrar, Straus & Giroux.
- Convención de los Derechos del Niño (Ed.) (2001). *Párrafo 1 del artículo 29: propósitos de la Educación. 17 de abril de 2001*. CRC /GC/2001/1 Naciones Unidas.
- Comisión Europea (Ed.) (2011). *Commission recommendation of 20 August 2011 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*. Official Journal of the European Union, L. 227/9, (08/22/2009). <http://bit.ly/2kGDRuU>
- 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>
- del-Rey, R., Casas, J. & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. [El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia]. *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 cibervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. <https://bit.ly/33tBcpj>
- Elipe, P., De-la-Oliva, M., & Del-Rey, R. (2017). Homophobicbullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media competence: Articulated proposal of dimensions and indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- 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>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying and cyberbullying in Colombia; Co-occurrence in adolescent schoolchildren. [Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados]. *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>
- Maturana, H., & Bloch, S. (1998). *Biología del emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Muñoz, M.M., & Fragueiro, S. (2013). *Revista Escuela Abierta*, 16, 35-49. <https://bit.ly/2oqXV6F>
- 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*. Barcelona: GEDISA.
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). *La alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UNESCO UAB y ATEI.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575. <https://bit.ly/2wXNete>
- 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>
- Rodríguez-Gordo, C. (2009). Futuro humano y ciberciudadanía responsable. *Pliegos de Yuste*, 9(10), 47-52. <https://bit.ly/2pj2Mqk>
- Rovira-Sancho, G. (2012). Movimientos sociales y comunicación: La red como paradigma. *Anàlisi*, 45, 91-104. <https://bit.ly/2OI6tAE>
- Lambers-Royakkers, L. (2000). *The dutch approach to stalking laws*. *Cal Crime*. <https://doi.org/10.15779/Z384917>
- 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., Clemans, 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/2lKGtID>
- UNICEF (Ed.) (2018). *Los niños y las niñas de la brecha digital en España*. Madrid: UNICEF.
- Voces Vitales (Ed.) (2017). *Diagnóstico bullying en adolescentes*. La Paz: Voces Vitales.
- Cabrera, H. (2018). *Entrevista a ex-defensor del pueblo de Santa Cruz*.



Empoderamiento

Competencia mediática e infoviolencia: Acceso, uso y comprensión crítica de niñas y mujeres jóvenes frente a mensajes violentos en televisión y smartphones

Media competence and infoviolence: Access, use and critical understanding of girls and young women facing violent messages on television and smartphones

Mgter. Édgar Dávila-Navarro y Mgter. Rigliana Portugal

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

edgargustavo.davila884@alu.uhu.es; riglianaximena.portugal201@alu.uhu.es

Resumen

La investigación analiza el acceso, uso, y comprensión crítica de niñas y mujeres jóvenes frente a mensajes violentos en televisión y smartphomes. La muestra está constituida por niñas de 10 a 14 años y mujeres jóvenes de 20 a 29 años de los distritos Max Paredes y Periférica de la ciudad de La Paz, reconocidos como los más violentos por el gobierno municipal (Villegas, 2015). El estudio es descriptivo y comparativo, con aplicación de una encuesta a 131 niñas y 272 mujeres jóvenes. Los resultados evidencian que el 94,4% de niñas encuestadas identifican contenidos violentos en televisión; asimismo para el 41,1% de ellas, estos mensajes se traducen en insultos, apodos y estereotipos. En el caso de las mujeres jóvenes el 95,9% de ellas considera que existe contenido violento en televisión, el cual para el 43,5% se expresa a través de imágenes indecentes y contenido que es solo para adultos.

Abstract

The study analyzes the access, use, and critical understanding of girls and young women in the face of violent messages on television and smartphones. The sample consists of girls aged between 10 and 14 and young women between the ages of 20 and 29 from the Max Paredes and Peripheral districts of the city of La Paz, recognized as the most violent by the municipal government (Villegas, 2015). The study is descriptive and comparative, with a survey of 131 girls and 272 young women. The results show that 94.4% of girls surveyed identify violent content on television; also for 41.1% of them, these messages translate into insults, nicknames and stereotypes. In the case of young women, 95.9% of them consider that there is violent content on television, which for 43.5% is expressed through indecent images and content that is only for adults.

Palabras clave / Keywords

Competencia mediática, violencia, niñas, mujeres, televisión, smartphones.

Media literacy, violence, girls, women, television, smartphones.

1. Justificación

Como señala Zeballos (2017: 55) los medios de comunicación actúan como “una ventana para la relación con el mundo y sirven para un contacto virtual con la realidad y las personas”. Sin embargo, los contenidos que circulan a través de los medios también visibilizan contenidos violentos que llegan a las audiencias infantiles y juveniles, que se traducen en un consumo de infoviolencia. Desde este criterio, la investigación se concentra en las competencias mediáticas de niñas de 10 a 14 años y mujeres jóvenes de 20 a 29 años, que pertenecen a las zonas más violentas de la ciudad de La Paz y que poseen un alto consumo de televisión y de smartphones.

1.1. Competencia mediática

Este estudio se enmarca en las capacidades que identifican Pérez-Tornero y Varis (2012) que conforman la competencia mediática, enfoque teórico que sustenta la investigación y que como señalan los autores, es “un conjunto de tres competencias o dimensiones: El ‘Acceso y Uso’, ‘la Comprensión Crítica’ y la ‘Comunicativa y Producción Creativa’”.

Se sabe que, en la actualidad, el acceso, uso y comprensión crítica de mensajes en televisión y smartphones se transforma vinculando simultáneamente el empleo de medios tradicionales con digitales que emergen fruto de los avances tecnológicos. Como afirma Aguaded (2018: 7) el “trabajo, ocio, viajes y hasta casi el pensamiento son sometidos hoy al poder de la tecnología, que nace, crece y se transforma en múltiples dispositivos que cada vez son más accesibles y asequibles, más universales”.

La clásica alfabetización referida a leer, escribir y conocer las cuatro operaciones aritméticas fue superada por el nuevo contexto mediático, que demanda el conocimiento y las habilidades orientadas a otros procesos. Por ello, la competencia mediática debe ser entendida como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvernos de manera eficaz en el entorno mediático, adaptándonos a los constantes cambios y a los diferentes entornos” (Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018: 16).

1.1.1. Acceso, uso y comprensión crítica

El estudio aborda las dimensiones de “Acceso y Uso” y “Comprensión Crítica”, por cuanto interesa conocer “la capacidad de usar operativamente los medios, de comprender críticamente y poder evaluar la información” (Perez-Tornero & Varis, 2012: 104) presentada en televisión y smartphones.

La dimensión de “Acceso y Uso” está dividida en dos componentes: “Acceso” y “Uso”. El “Acceso” se refiere al ingreso “físico a los medios y sus contenidos mediáticos, que depende de la disponibilidad (availability) en un contexto determinado” (Perez-Tornero & Varis, 2012: 104). Es decir, que el acceso va más allá de la posesión del medio, implica conocer su funcionamiento y la habilidad de ingresar a los contenidos. El componente “Uso” es el conjunto de saberes “Cognitivos y Prácticos”, vale decir los conocimientos teóricos y habilidades prácticas para la manipulación, es una destreza más operativa sin sentido crítico.

La dimensión de “Comprensión Crítica” tiene tres capacidades: la “Lectura”, la “Comprensión” y la “Evaluación”. La capacidad de “Lectura” es la condición de poder decodificar”, es decir recibir y entender un mensaje de acuerdo con un código empleado en una situación de comunicación concreta. La “Comprensión” implica relacionar el significado del mensaje recibido o decodificado con el contexto e identificar los conocimientos o intereses de quien envió el mensaje. La “Evaluación” es el proceso mediante el cual se clasifica o categoriza el contenido de un mensaje con relación a unas escalas de valores sociales; es “además una toma de conciencia de las oportunidades ofrecidas y las condiciones planteadas por los medios” (Zeballos, 2017: 59).

1.2. Infoviolencia

Galtung (2016: 150) señala que la violencia “puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonía, la búsqueda de la felicidad y prosperidad” y también como una disminución en el nivel de satisfacción de las necesidades básicas. En Bolivia la Ley N° 348 “Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia” conceptualiza la misma como

“cualquier acción u omisión, abierta o encubierta, que cause la muerte, sufrimiento o daño físico, sexual o psicológico a una mujer u otra persona, le genere perjuicio en su patrimonio, en su economía, en su fuente laboral o en otro ámbito cualquiera, por el solo hecho de ser mujer (Artículo 6: 51). A su vez, la Ley N° 548 “Ley Código Niño, Niña, Adolescente” define a la violencia, en el artículo 147, párrafo I como “la acción u omisión, por cualquier medio, que ocasione privaciones, lesiones, daños, sufrimientos, perjuicios en la salud física, mental, afectiva, sexual, desarrollo deficiente e incluso la muerte de la niña, niño o adolescente”.

El informe 2017-2018 de ONU Mujeres (2018) señala que “la violencia contra las mujeres y las niñas sigue siendo tan generalizada, que su eliminación es una preocupación global”. En ese marco, a noviembre de 2018 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), a través del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe, reportó que “Bolivia se constituye en el primer país en América del Sur, con la prevalencia más alta de feminicidios seguida de Paraguay, con tasas de 2.0 y 1.6 por cada 100 mil mujeres” (CEPAL, 2018).

Durante enero a septiembre de 2018, la Fiscalía General del Estado (2018) registró en el país 85 casos de feminicidio, 87 casos de infanticidio y 18.576 casos de violencia familiar y doméstica, donde las víctimas son, en su mayoría, niñas menores de 14 años y mujeres jóvenes. Estos casos registrados por esta organización se incrementaron en relación a 2017, que reportó 109 casos de feminicidio, 87 infanticidios y 1.324 casos de violación a infantes.

El artículo 7 de la Ley 348 tipifica la violencia mediática como “aquella producida por los medios masivos de comunicación a través de publicaciones, difusión de mensajes e imágenes estereotipadas que promueven la sumisión y/o explotación de mujeres, que la injurian, difaman, discriminan, deshonoran, humillan o que atentan contra su dignidad, su nombre y su imagen”. En ese marco la infoviolenca se concibe como la acción de producción, circulación, intercambio y consumo de contenidos escritos, sonoros o audiovisuales con lenguaje sexista, estereotipado, denigrante y discriminatorio, que vulnera los derechos de niñas, niños, adolescentes y mujeres a través de soportes masivos de comunicación tradicionales y digitales.

“La infoviolenca se concibe como la acción de producción, circulación, intercambio y consumo de contenidos escritos, sonoros o audiovisuales con lenguaje sexista, estereotipado, denigrante y discriminatorio, que vulnera los derechos de niñas, niños, adolescentes y mujeres a través de soportes masivos de comunicación tradicionales y digitales.

2. Objetivos

El problema planteado establece: ¿cuál es el acceso, uso y comprensión crítica de niñas de 10 a 14 años y mujeres jóvenes de 20 a 29 años frente a mensajes violentos en televisión y smartphones, en los distritos Max Paredes y Periférica de la ciudad de la Paz, durante febrero de 2019?

El objetivo general es: analizar el acceso, uso y comprensión crítica de niñas de 10 a 14 años y mujeres jóvenes de 20 a 29 años frente a mensajes violentos en televisión y smartphones, en los distritos Max Paredes y Periférica de la ciudad de la Paz, durante febrero de 2019.

Los objetivos específicos planteados son: i) Determinar el acceso y uso de niñas 10 a 14 años y mujeres jóvenes de 20 a 29 años frente a mensajes violentos en televisión y smartphones en los distritos Max Paredes y Periférica de la ciudad de la Paz; ii) Establecer la comprensión crítica (lectura, comprensión y evaluación) de niñas de 10 a 14 años y mujeres jóvenes de 20 a 29 años frente a mensajes violentos en televisión y smartphones, en distritos Max Paredes y Periférica de la ciudad de La Paz.

3. Metodología y planteamiento

El estudio es descriptivo y comparativo, con la aplicación de una encuesta de carácter cuantitativa a niñas de 10 a 14 años y a mujeres jóvenes de 20 a 29 años, de unidades educativas situadas en las zonas Periférica y Max Paredes. El cuestionario fue administrado, teniendo preguntas dicotómicas y de selección múltiple,

para identificar el “Acceso”, “Uso” y “Comprensión Crítica” (lectura, comprensión y evaluación) de estas audiencias en televisión y smartphones.

3.1. Hipótesis

La investigación parte de 2 hipótesis:

- Hipótesis 1: Niñas de 10 a 14 años y jóvenes de 20 a 29 años acceden a mensajes de contenido violento, a través del uso de la televisión y los smartphones.
- Hipótesis 2: Niñas de 10 a 14 años y jóvenes de 20 a 29 años leen, comprenden y evalúan críticamente contenidos violentos presentados en televisión y smartphones.

“El estudio destaca que niñas y mujeres jóvenes reconocen con sentido afirmativo, que la televisión y los smartphones son medios a través de los cuales, valorativamente, sí es posible difundir contenido que aporte en la prevención de la violencia.

3.2. Estrategia metodológica

Se implementaron 403 encuestas de manera directa a niñas de 10 a 14 años y a mujeres jóvenes de 20 a 29 años. De este total, se encuestaron a 131 niñas: 65 estudiantes del Colegio Cristóforo Colombo, de la zona Max Paredes, y 66 estudiantes del Colegio Ricardo Jaimés Freyre de la zona Periférica. En el caso de las mujeres jóvenes, se aplicaron 272 encuestas, administradas de forma directa (140 en la zona Max Paredes y 132 en la zona Periférica). La selección de la muestra se hizo por fórmula, con el fin de contar con

una población representativa del universo de niñas y mujeres jóvenes que viven en ambas zonas. La estructura del cuestionario estuvo compuesto por 23 preguntas repartidas en 3 partes: Datos generales, acceso y uso a medios (televisión y smartphones) y análisis crítico de los mensajes. En el caso de las Unidades Educativas, que la investigación tomó en cuenta, ambas son públicas, pues no se obtuvo autorización para aplicar la herramienta en colegios privados. El levantamiento de información primaria abarcó los meses de julio y agosto de 2018.

4. Resultados

4.1. Acceso y uso de niñas y mujeres jóvenes a televisión y smartphones

La mayoría de las personas consultadas acceden y usan la televisión y los smartphones. El 99,2% de las niñas de 10 a 14 años ven la televisión diariamente. Lo propio ocurre en mujeres jóvenes entre 20 a 29 años (97.1%). El 53,8% de niñas ve la televisión; el 14,6% durante 3 horas y el 39,2% durante más de 3 horas, todos los días. Las mujeres jóvenes ven televisión 3 horas (21,1%) y más de 3 horas (26%). El 33,8% de las niñas ven, con mayor frecuencia, programas infantiles y el 22,3% telenovelas. Para las jóvenes, los noticieros ocupan el primer lugar en frecuencia (36.2%), seguidos de telenovelas (16.6%). El consumo de estos programas se debe al gusto que tienen por ellos: niñas (31,7%) y mujeres jóvenes (24,4%); siendo la segunda opción coincidente con la distracción como factor expresado por niñas (24,7%) y jóvenes (24,4%). En el caso de los smartphones, el 71,5% de las niñas encuestadas tienen este dispositivo con acceso a Internet; mientras que el 95,2% de las mujeres jóvenes, cuentan con este dispositivo.

Del porcentaje señalado, el 42,9% de niñas usa su celular diariamente más de 3 horas; y el 53,6% de jóvenes lo hace, por ese lapso de tiempo. Las niñas, de preferencia usan Internet en su smartphone para escuchar música (21,5%) y conversar por WhatsApp (20,4%); las jóvenes lo hacen para dialogar por WhatsApp (19,8%) y revisar su muro de Facebook (17.33%).

4.2. Comprensión crítica

- Lectura que hacen niñas y mujeres jóvenes de la televisión y smartphones. El 67,2% de niñas identifican la violencia como una acción que provoca daño físico y no la relacionan con abusos sexuales, pese a

que en las zonas de Max Paredes y Periférica existe un alto índice de agresiones. El 89,8% de las niñas consultadas reconocen los contenidos violentos en la programación televisiva, resultado que se reitera en el contenido violento recibido a través de los smartphones.

El 95,9% de mujeres jóvenes considera que sí existe violencia en la televisión. Asimismo, el 100% de mujeres jóvenes recibe los mensajes de televisión y reconoce diversas formas de violencia que se muestran por este medio. Para la mayoría de ellas (43,5%), los contenidos se expresan en imágenes indecentes, solo para adultos, personas en situación de pobreza, infanticidio y feminicidio. En materia de smartphones, el 98,9% de mujeres jóvenes afirma que existen contenidos y mensajes violentos que circulan a través de Internet (accesible vía smartphone). El 61,2% de ellas considera que la violencia que circula se expresa en contenidos de imágenes indecentes, feminicidas, de pobreza principalmente.

Es importante señalar que la comprensión de los tipos de violencia, física y sexual cambia en las etapas de crecimiento de las mujeres. Las niñas, mujeres de corta edad, identifican a la violencia física como la más frecuente (49,6%); mientras que las mujeres jóvenes distinguen a la violencia sexual como la más recurrente (43,5%).

- Comprensión que hacen niñas y mujeres jóvenes de la televisión y smartphones. El 49,6% de las niñas consultadas reconoce, en los contenidos audiovisuales, golpes, gritos y agresiones; y provocan, en el 23,1% de ellas, sentimientos de pena y, en el 21,8%, ira. La mayoría de las niñas encuestadas (94,4%) coinciden en identificar contenidos y mensajes violentos en Internet, para el 41,1% se traducen en insultos, apodos, estereotipos, que las ignoran; y, para el 37,5%, en imágenes indecentes solo para adultos, y en personas en situación de pobreza, de infanticidio o de feminicidio. Estas formas de violencia que contiene Internet y que ellas consumen por medio de sus smartphones provocan en el 24,4% de las consultadas ira; en el 20,3%, pena; y en el 13,9%, impotencia.

En un establecimiento de relación entre el significado del contenido violento y la situación en la que se encuentran las mujeres jóvenes y tras la internalización del contenido violento, ellas reconocen que el sentimiento que les provoca la violencia es pena (20,1%), impotencia (19,8%) e ira (19,7%). En lo que concierne a smartphones, el 20,4% de mujeres señala que el sentimiento que les provoca la violencia que circula por Internet es la ira.

- Evaluación que hacen niñas y mujeres jóvenes de la televisión y smartphones. El 75,6% de las niñas encuestadas cree que existen contenidos televisivos que ayudan a evitar situaciones de violencia. Algunos de estos contenidos están en programas educativos que dan información sobre la forma en que deben cuidar ante situaciones de violencia (34,9%), programas que muestran la importancia de sus derechos y su respeto (20,8%) y entrevistas con personas que hablan a favor de los Derechos Humanos (17%). En el caso de los smartphones, un porcentaje más bajo (46,5%) encuentran contenidos educativos que den información sobre la forma en que se deben cuidar ante situaciones de violencia y 20,8% encuentran programas que muestran la importancia de los derechos y su respeto que consideran que ayudan a evitar situaciones de violencia.

El 81,6% de las mujeres jóvenes cree afirmativamente que sí existen en televisión contenidos que pueden ayudar a evitar situaciones de violencia. Se privilegia con un 27% las entrevistas con personas que hablan a favor de los Derechos Humanos; seguida por el 22,4% que establece la opción de contar con programas que muestren la importancia de los derechos y su respeto. En cuanto a los smartphones y desde un sentido crítico las mujeres jóvenes reconocen que existen contenidos que circulan por internet que pueden evitar situaciones de violencia, destacando: programas que muestren la importancia de los derechos y su respeto (29,2%); programas educativos que dan información sobre la forma en que debemos cuidarnos ante situaciones de violencia (26,1%).

5. Conclusión y discusión

El acceso y uso a la televisión y los smartphones de niñas y mujeres jóvenes que viven en las zonas Max Paredes y Periférica de la ciudad de La Paz es elevado. No solo disponen del recurso tecnológico (televisión y smartphone), sino que además tienen la capacidad de contar con conocimientos básicos que les permiten la manipulación de ambos dispositivos. Por otro lado, existe una correlación entre el consumo de ambos grupos

y su exposición al contenido violento que circula por estos medios. Es decir, su alto uso les expone a una cantidad significativa de mensajes violentos.

Las cifras señalan que niñas y mujeres jóvenes desarrollan la capacidad de decodificación del contenido; pero, además se observa que este proceso guarda íntima relación con el aspecto de orden emocional (¿qué sienten?), lo cual debe ser profundizado en su estudio. Esta veta de análisis destaca aquello que afirmó Ferrés (2010: 180): “la mente procesa de manera consciente todos aquellos estímulos sensoriales que son emocionalmente relevantes y que se pueden asociar en una experiencia unificada, obviando todos aquéllos que no son susceptibles de integrarse a esta experiencia”. Será interesante estudiar la asociación de la violencia identificada en medios, con la experiencia de las usuarias que acceden a ese contenido.

A nivel de la dimensión de evaluación, el estudio destaca que niñas y mujeres jóvenes reconocen con sentido afirmativo, que la televisión y los smartphones son medios a través de los cuales, valorativamente, sí es posible difundir contenido que aporte en la prevención de la violencia. Lo cual convoca a estudiar desde otra perspectiva los medios señalados, desde un sentido de promoción de valores y la prevención de la violencia. Finalmente, queda pendiente profundizar el análisis sobre conocimientos e intereses en torno a la violencia, desde los medios televisivos; e investigar la producción de mensajes violentos, que decodifican niñas y mujeres jóvenes, en smartphones, desde los conocimientos e intereses de las personas que generan ese contenido.

Referencias

- Aguaded, I. (2018). Medios emergentes en una nueva sociedad digital: La revolución educomunicativa. In R. García-Ruiz, M.A. Pérez-Rodríguez & A. Torres (Ed.), *Educación para los nuevos medios*. Quito: Abya Yala.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (Ed.) (2018). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2018. Evolución de la inversión en América Latina y el Caribe: Hechos estilizados, determinantes y desafíos de política*. CEPAL. <http://bit.ly/2m7q1lF>
- Delgado-Ponce, A., & Pérez-Rodríguez, A. (2018). La competencia mediática. In R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez & A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios* (pp. 13-25). Quito: Abya Yala.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Fiscalía General del Estado (Ed.) (2018). *Informe de Gestión. Ministerio Público de Bolivia*. Bolivia: Fiscalía General del Estado.
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia* 183, 147-168. <https://bit.ly/2tbokCo>
- Ley 348/2013, de 9 de marzo (2013). *Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia*. <https://bit.ly/2lMvjD2>
- Ley 548/2014, de 17 de julio (2014). *Código niña, niños, adolescente*. <https://bit.ly/2m6B9iG>
- Organización de las Naciones Unidas (Ed.) (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres*. <https://bit.ly/2Ks29jq>
- ONU Mujeres (Ed.) (2018). *Informe anual. Organización de las Naciones Unidas por los Derechos de las Mujeres*. <https://bit.ly/2MgtJ4A>
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UNESCO, UAB y ATEI.
- Villegas, S. (2015). *Medios de Comunicación y violencia de género en La Paz. Diagnóstico y pautas para una política municipal*. La Paz: PIEB.
- 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*. La Paz: SIRCA.



Empoderamiento

Comunicación y ciudadanía crítica para la participación política

Communication and critical citizenship for political participation

Mgter. Fernando Aranguren-Díaz,
Mgter. Borys Bustamante-Bohorquez y
Mgter. Hernán-Javier Riveros-Solórzano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

fernaranguren@gmail.com; borysbb@gmail.com; hjriveross@udistrital.edu.co

Resumen

La crisis global de las democracias occidentales, atravesada por las inesperadas mutaciones del Capitalismo financiero y los devenires de la información en redes sociales y medios masivos, encuentra una contraparte fundamental en la movilización colectiva y particularmente en la acción y la manifestación ciudadana. En un contexto como este, se hace relevante el proceso por el cual las comunidades de cualquier tipo, ciudadanos, consumidores, votantes, etcétera, resulten capaces de erigirse como punto móvil y permanente de una tensión que fustigue los regímenes establecidos. Las ciudadanía crítica están llamadas a enarbolar las reivindicaciones de base de una sociedad y contribuir con ello a transformar las condiciones de funcionamiento de las democracias modernas. Las nuevas competencias mediáticas son un recurso para impulsar una participación diferenciada con capacidad de convocatoria en torno a programas integradores utilizables en los diferentes escenarios del mundo real virtual propio de la época digital.

Abstract

The global crisis of Western democracies, intersected by the unexpected mutations of financial capitalism and the evolution of information in social networks and mass media, finds a fundamental counterpart in collective mobilization and particularly in citizen action and manifestation. In such a context, the process by which communities of any kind, citizens, consumers, voters, etc., are able to stand as mobile and permanent tension points that refute established regimes becomes relevant. Critical citizens are called upon to raise basic societal demands and thereby contribute to transforming the operating conditions of modern democracies. The new media competencies are resources to promote a differentiated participation with the capacity to summon people around integrating programs that can be used in the different scenarios of the virtual real world that is typical of the digital era.

Palabras clave / Keywords

Sociedad de la información, alfabetización informática, democracia, digitalización, comunicación.
Information society, computer literacy, democracy, digitalization, communication.

1. Justificación: sobre los orígenes y desenvolvimiento de la noción de ciudadanía

La consolidación del Estado liberal bajo la forma de la democracia representativa aparece como una de las mayores realizaciones de la modernidad occidental y se consagra, a partir del triunfo de la Revolución francesa de finales del siglo XVIII, como un referente obligado para dar cuenta del grado de desarrollo político e institucional alcanzado por una sociedad determinada en la búsqueda del mejor sistema u organización para garantizar el bienestar de la población.

Uno de los pilares del Estado naciente y del sistema político democrático así constituido se encarnaría en el individuo, devenido actor y sujeto político y quien, a título personal y voluntario, delegaba su representación y cuota de poder en los órganos e instituciones designados para tal fin. Adquiriría por esta vía la condición de ciudadano, estatus que mediante un contrato tácito entre él y el Estado le confería una serie de derechos fundamentales y le asignaba así mismo un conjunto de deberes, indelegables y necesarios para el correcto funcionamiento de la democracia, el cumplimiento adecuado de lo cual, de parte y parte, garantizaría la legitimidad y perdurabilidad del nuevo sistema político.

Con este pacto de gobernabilidad, inspirado en el espíritu de la racionalidad ilustrada europea y fruto de una conquista consumada durante tres siglos de luchas bajo la dirección e intereses de la burguesía naciente, se consolidaba también el régimen capitalista¹, base material de la nueva formación socioeconómica, cuya expresión ideológica y política se plasmaba plenamente y de forma armónica en la naciente democracia representativa². De allí se promulgarían los “derechos del hombre y del ciudadano”, como usualmente se los suele nombrar, entendidos como los principios rectores de la convivencia pacífica y racional de los individuos bajo la tutela del Estado, y concebidos como “patrimonio moral” de la humanidad, esto es, como bienes o dones inalienables de todos los individuos por igual, sin ninguna distinción o limitación.

A partir de este encuadre general de la cuestión es factible recuperar no solo el moderno origen del término “ciudadanía” sino también hacernos a una breve historia de su recorrido. “Desde una concepción más moderna un ciudadano es un miembro de una comunidad política. La condición de miembro de dicha comunidad se conoce como ciudadanía, y conlleva una serie de derechos y una serie de deberes, de los cuales los más importantes son los de participación política, el derecho al voto, que es la seña de identidad de las modernas democracias representativas predominantes en el mundo occidental” (Hernández, 2016: 2); esto permite visibilizar su compleja naturaleza y la problematicidad inherente al concepto, lo que a su vez lo convierte en permanente tema de debate y controversia. Esta situación se prolonga y complejiza de forma creciente hasta nuestros días y afecta y condiciona el uso del término³, llegando incluso a bloquearlo, no obstante, el potencial y la riqueza explicativa que guarda para dar buena cuenta de muchos de los hechos y fenómenos sociopolíticos actuales.

En este orden de ideas y por la importancia que reviste para alcanzar una adecuada comprensión del término, acudimos a Marshall (1998), con su estudio pionero sobre los orígenes y desarrollo de la ciudadanía. Para el autor hay o se da una gradualidad en la adjudicación y adquisición de la ciudadanía por parte de los individuos, acorde con la evolución del sistema social y político que se va instituyendo en la medida del desarrollo económico de la sociedad, de la impronta del capitalismo industrial en pleno despegue, y de las reivindicaciones y luchas protagonizadas por los distintos actores sociales y políticos en busca de unas mejores y reales condiciones de vida individual y colectiva.

El punto de partida estriba en el reconocimiento progresivo de derechos al individuo por parte del sistema. Al respecto comenta Silva (2001), “El desarrollo de la noción de ciudadanía se ha ido estableciendo paulatina y, hasta cierto punto, sostenidamente desde el siglo XVIII”, comenzando por el resguardo y garantía de su integridad en tanto que sujeto de bienes, de propiedad privada y demás efectos legales, bajo la forma de derechos civiles o de ciudadanía civil. Luego, en el siglo XIX, sobrevendrán los derechos políticos para materializar la participación del individuo en los asuntos que conciernen al contrato de base en cuanto a la delegación de voluntad en los legítimos representantes del poder ante el Estado, lo que supone el ejercicio de la ciudadanía política mediante la deliberación y la elección. Y culmina este proceso en el siglo XX con el reconocimiento de los derechos sociales, aquellos relacionados con la igualdad de los individuos ante el sistema y la ley, lo que incluye cuestiones como la raza, el sexo, las creencias, etc., y que tipifican la ciudadanía social. En relación

con estos últimos, observa Silva (2001), "...su consolidación es aún una cuestión pendiente, sobre todo en los países del tercer mundo", en clara alusión a las profundas diferencias e inequidades sociales predominantes en estas regiones.

En la literatura sobre el tema suele ubicarse a Marshall como un autor clásico, al constatar a través de su obra lo que se ha llamado la primera generación de ciudadanía, esto es, el punto de partida para seguir histórica y coyunturalmente los principales y decisivos momentos que ha conocido el término en su evolución hasta el escenario reciente, en el que se multiplican y desatan los significados e interpretaciones, llegando a provocar incluso una especie de recelo frente a su uso, un cierto escepticismo sobre el valor analítico e investigativo que arrastra esta categoría en los ambientes académicos y científicos. Silva (2001) corrobora esta apreciación así: "Es en esta relación históricamente construida entre sujeto y Estado, producto de un largo proceso que implica al menos trescientos años de desarrollo, que hemos de situar el avance de la ciudadanía, hasta llegar al estado actual, y que suponemos sigue siendo un debate abierto y en construcción, cuando no de retrocesos".

“Uno de los pilares del Estado naciente y del sistema político democrático así constituido se encarnaría en el individuo, devenido actor y sujeto político y quien, a título personal y voluntario, delegaba su representación y cuota de poder en los órganos e instituciones designados para tal fin.

Esta cuestión se relaciona directamente con el curso de los acontecimientos sociopolíticos durante el siglo XX que, por la acelerada marcha de los cambios materiales y económicos que trajo consigo y las consecuentes repercusiones en el grueso de la población, provocó constantes luchas y manifestaciones reivindicativas alrededor de las nuevas problemáticas que afectaban la situación de individuos y grupos sociales emergentes. Tanto el considerable aumento de las capas de población con demandas por mejoras de todo orden, como la irrupción de reivindicaciones diferenciadas, acordes con la diversidad social y cultural inherente a las sociedades de masas, todo esto contribuye de forma significativa a complicar la posible significación del término, su capacidad para dar cuenta efectiva de los cambios mencionados.

La cuestión también apunta a la expansión imperialista y neocolonial de las potencias occidentales en el período, activando una geopolítica determinada por una intensa y explosiva conflictividad y una aguda radicalización de las luchas sociales, políticas y culturales en los países del tercer mundo, así como en el desencadenamiento de los flujos masivos de migración hacia el mundo desarrollado, lo que involucra nuevos u otros actores, fenómenos y problemas que, al ser tematizados, afectan las posibilidades del término para dar adecuada cuenta de ello. Con esto también se multiplican los hechos y fenómenos, las situaciones que debe abarcar, lo que conduce a pensar más en su carácter plural y problemático, que en su singularidad formal.

2. Objetivos

Los objetivos que orientan este planteamiento son: 1) Desarrollar desde una perspectiva de complementariedad funcional las conexiones entre comunicación y ciudadanía de un lado, y entre estas y las competencias mediáticas de otro lado, para propiciar la emergencia de un escenario que haga posible el despegue de una nueva cultura política basada en la participación activa de los diferentes sectores de la sociedad bajo estas banderas; 2) Explorar la dinámica de transformación, pero también de complementariedad que trae consigo la innovación y el cambio digital junto con la convergencia mediática para garantizar una interacción productiva entre entornos sociales tecno-mediados y actores culturales y políticos emergentes.

3. Planteamiento: ciudadanía crítica y análisis de contexto

En el marco de la actual globalización económica y las pretensiones uniformizantes del mercado a través del consumo masivo, subsisten y se hacen más complejas las diferencias y desigualdades de tipo social y cultural existentes entre individuos y grupos, entre las comunidades que integran una sociedad o una nación, entre

quienes migran y se instalan en otras culturas con quienes son originarios de ellas, e incluso se da o se mantiene el pulso o contrapunteo entre países y naciones por imponerse sobre otras y ejercer una dominación autoritaria y neocolonial. En este contexto global, nacional y regional, la cultura se carga de una fuerte resonancia política y social y se convierte en un referente obligado para el análisis y la comprensión de los problemas que enfrentan

“Entre el ampuloso y modernizador crecimiento del consumo tecnológico, en pleno despegue de la digitalización masiva, en medio de la controversia frecuente entre las mentiras –fake news– y verdades; ahí se concentra la cuestión clave.

las sociedades del presente (Yúdice, 2002; Hopenhayn, 2005; Mato, 2005). Es, como ya se ha comentado, en ese entorno sobrecargado de alta conflictividad ideológica y política, de mezclas, tensiones raciales, revueltas étnicas y conflictos religiosos, de amplia diversidad sexual y de género, de múltiples opciones vitales, asociadas a diversas causas que van desde la lucha y defensa del medio ambiente y los animales hasta el minimalismo minoritario, donde el término se escinde y se torna absolutamente problemático. Así las cosas, no resulta extraño hablar de múltiples ciudadanías y aplicar el término de forma tan extensiva que se corre el riesgo de agotar su sustancia significativa, de

vaciar o aligerar su contenido esencial. Pero esto también se corresponde con la necesidad de dar cuenta de forma apropiada de la compleja y variada problemática que en materia sociopolítica y cultural se afronta en el mundo de hoy. En tanto se incrementan los movimientos sociales y las luchas por el reconocimiento de los diferentes derechos que se generan con sus demandas, y en tanto esto ocurre de modo diferenciado en cada nación o región, pero así mismo a nivel global con la confrontación norte-sur, centro-periferia, occidente-oriente, la presión sobre el uso del concepto y su capacidad de significar y expresar cabalmente esa realidad se intensifica y se torna discutible, y este aspecto hace parte de su acepción funcional.

El carácter plural de las ciudadanías, común a muchos estudios recientes sobre el tema, se puede ejemplificar en estos casos. En México, a partir de una Encuesta Nacional de valores políticos, según distintos elementos analizados en la misma, se llegan a identificar hasta seis categorías de ciudadanos: el institucional, el crítico y vigilante, el participativo, el solidario, el cultural y el responsable; todos ellos con una cuota de especificidad que contribuye a enriquecer, al compararlos, el espectro de cualidades que involucra el concepto y la ganancia en cuanto a uso y conocimiento del mismo para la acción política y cultural (Moreno, 2011).

En una óptica similar, Barros (citado en Silva, 2001) realiza un recorrido por diversos autores, especialmente de origen anglosajón, donde identifica al menos seis modelos posibles de entender la ciudadanía: la ciudadanía como una construcción legal, la ciudadanía desde una perspectiva de neutralidad, la ciudadanía como una comunidad pública; para Marshall, ciudadanía como un status otorgado a quienes son completamente miembros de la sociedad; la ciudadanía como un campo de demandas compitiendo; la ciudadanía en perspectiva hermenéutica. En opinión de esta autora, “la definición con mayor potencial es la de Marshall, pues el estatus de ciudadano es otorgado por la existencia de una legalidad que lo ampara y que permite definir a todos los individuos como iguales ante la ley, lo que les confiere derechos y deberes que radican en el reconocimiento formal que de ellos se hace, es decir, en sus derechos civiles” (Barros, citado en Silva, 2011).

Pues bien, de este conjunto de enfoques y/o definiciones nos interesa uno en particular: la ciudadanía crítica. Con ello se quiere resaltar el rasgo propositivo de la misma, la posibilidad de tornar dicha condición o estatus en un factor decisivo para la transformación del orden existente, para confrontar el orden predominante en la realidad social y buscar el cambio respectivo a partir de la acción mancomunada, de la integración visionaria de los miembros de una sociedad por encima de las diferencias que existan, todo esto en pro de una meta superior, de un beneficio común, el cual demanda expresa voluntad política, compromiso y responsabilidad con lo público, incluso, cierta trascendencia para ir y estar más allá de lo mero individual o grupal para actuar en función de lo colectivo, de lo social en sentido estricto.

Entendida como “la capacidad de asumir introspectivamente los asuntos públicos que no están funcionando, y partiendo desde una reflexión social, poder generar las demandas necesarias para sumar voluntades y provocar los cambios sobre el estado de las cosas; el ciudadano crítico se instruye sobre los asuntos públicos, conoce

sobre los presupuestos asignados a las obras de su comunidad, se involucra y monitorea la intervención de la gestión pública, estudia las leyes y asume el liderazgo social, y difícilmente puede ser manipulado para causas distintas al beneficio colectivo” (Hernández, 2016).

Como quiera que sea, a pesar de la polisemia que la rodea y de las controversias que provoca su invocación, según se desprende de la revisión adelantada, también es muy cierto que la categoría resulta pertinente para explorar un fenómeno de alcance global y de profundas implicaciones en todos los ámbitos de la realidad. Se trata del protagonismo que adquieren las urbes, desde las pequeñas y medianas hasta las metrópolis, en esta transición de siglos que vivimos (García-Canclini, 2011).

Esa centralidad de lo urbano, ese protagonismo de las ciudades al concentrar en su seno las mayorías absolutas de la población, que las convierte en los escenarios privilegiados del acontecer público a escala global y local, trae consigo el renacer con fuerza de la noción de ciudadanía(s). Porque es en las urbes donde se escenifica hoy, y también en el futuro con mayor intensidad, la predominancia de la democracia como la forma de gobierno más conveniente para la sociedad, de manera que puedan caber en ella todos los miembros que la integran, en un juego de contrapesos que equilibre el ejercicio y la organización del poder para beneficio del conjunto y no solo para el usufructo de intereses particulares.

Esto supone la armonización de una dialéctica entre democracia y ciudadanía, de manera que ninguno de los dos componentes se desgaste frente al otro, sino que se realimenten y fortalezcan orgánicamente. “Para el fortalecimiento de la Democracia, se requiere una ciudadanía participativa, una ciudadanía que entiende que los gobernantes y los políticos son sus empleados, que fueron elegidos para prestar un servicio público, que debe traducirse en el buen funcionamiento de las instituciones, ciudadanos que generen opinión pública...” (Hernández, 2016: 5).

El asunto de fondo que aquí se analiza remite a la naturaleza del sujeto político contemporáneo frente a las transformaciones del sistema, a los cambios materiales y económicos del nuevo orden productivo que se nombran con la expresión “sociedad de la información o del conocimiento” (Castells, 2016; 2017). Modelo político y social que remite necesariamente, a nuestro juicio, a la necesidad de contar con auténticos ciudadanos críticos. A esto se refiere Moreno (2011: 10), cuando presenta el texto de interpretación de los resultados de la investigación sobre cultura política en México (situación bastante similar a la que se puede constatar en la mayoría de los países de la región en este campo): “Una democracia no puede perdurar sin autocrítica... lo que exige la presencia y la acción de la ciudadanía crítica, es decir, esa porción de ciudadanos que sistemáticamente se queja y critica las instituciones, la labor gubernamental y, en general, la forma como está funcionando la democracia”.

Es esa correspondencia dialéctica entre ciudadanía y democracia la que nos sirve como soporte para argumentar a favor de las ciudadanías críticas como opción política para afrontar la crisis de representación y legitimidad que padecen los gobiernos de occidente, las democracias liberales, tal como señala Castells (2016). Y es a partir de ese encuadre que nos ocuparemos seguidamente de la cuestión atinente a las formas de organización y participación que propicien su actuación como sujeto político en el contexto sociopolítico descrito.

4. Conclusión: nuevos escenarios y otras formas de participación política ciudadana

El advenimiento y consolidación de la sociedad de la información y del conocimiento es la expresión más nítida de la transformación estructural que opera en el despegue del siglo XXI, con pleno alcance global, debido al impacto de la revolución digital que la recorre y la acompaña con la generalización de las plataformas y redes tecnológicas de la comunicación.

Surge un nuevo paisaje matizado por la aceleración de los procesos y los flujos de datos que circulan sin parar; se quiebran los límites espacio temporales del entorno y se disuelven las convenciones y normativas que presidían el acontecer social: el mundo es grande y pequeño a la vez, todo depende de la forma de relación que se mantenga con él –virtual o física–; el presente se eterniza en el instante, única dimensión de lo real que neutraliza y trivializa el pasado y el futuro; lo importante es lo menos complicado, lo que no pesa ni ata, lo que distrae y aligera. También en este contexto hay –como ya se sugirió– una profunda crisis de representación y legitimidad política en los sistemas democráticos occidentales; abundan los motivos de

tensión y alta conflictividad social por las injusticias y desigualdades que afectan a las mayorías más pobres, a las minorías y grupos de migrantes, a los sectores excluidos y los emergentes. La brecha entre pobres y ricos se incrementa continuamente y se reproduce por igual en los países como entre centro y periferia, norte y sur. Y en este entramado tan lleno de contrastes se revela un profundo cambio cultural en todos los ámbitos de la experiencia humana, pero especialmente en lo que se refiere a la comunicación, la educación y las nuevas u otras prácticas de encuentro, convivencia y participación, que se exploran y se imponen particularmente entre las nuevas generaciones. Se trata, de alguna manera, de sortear el reto de estos tiempos: hacer la transición menos traumática posible hacia un porvenir que todo lo devora, trastorna y desordena en pos de otro orden.

Parte del reto se ha asumido –se está asumiendo–, de forma visionaria, desde el esfuerzo de pensar y llevar a cabo una ruptura con el modelo tradicional de interacción social/educación. Así lo enuncia, entre otros, Jenkins (2012), al postular la necesidad de una “cultura de la participación”, que demanda la existencia/acción de un sujeto social y político de nuevo o renovado cuño –“la ciudadanía crítica”–, y la apropiación y el uso innovadores de las “nuevas competencias mediáticas” –otras formas de relación simbólica y productiva con un ambiente digital tecno-mediado–.

En el mismo sentido y por referencia a su obra, aparecen distintos comentarios encaminados a divulgar y ambientar esta iniciativa teórica y metodológica. Zorrilla (2012), destaca el hecho de que para poder desenvolverse adecuadamente en el nuevo entorno se requiere una abierta disposición del sujeto/institución a desplegar las competencias mediáticas que exige la interacción con ese ambiente digital tecno-mediado. Y como no se trata de algo meramente instrumental o adaptativo sino de una modificación orgánica y funcional, es indispensable cambiar o actualizar los patrones de pensamiento y acción, de percepción y representación, de simbolización y comunicación.

Pérez-Tornero (2015), involucra los cambios tecnológicos y comunicativos de los que habla Jenkins –los medios y las redes– en una tendencia que engloba los distintos factores que intervienen en la formación y la educación de la población con miras a lograr nuevos objetivos, metas que contribuyan a una real transformación social y cultural. Habla de nuevas alfabetizaciones (alfabetizaciones mediáticas, alfabetizaciones digitales), esto es, el redireccionamiento de los programas educativos en sentido muy amplio hacia un norte presidido por la atmósfera propia de la digitalización. Es de aclarar que esa atmósfera sería algo similar a lo que autores como Martín-Barbero (2005) incluyen en los llamados “ecosistemas comunicativos”, esto es, ambientes naturales y sociales tecno-mediados digitalmente en los que se impone el despliegue y reconfiguración de la experiencia humana.

Esto se hace más relevante en la relación que identifica Jenkins entre “convergencia mediática y cultura participativa” (Pérez-Tornero, 2008); lo que se nombra aquí pasa por la reorganización del paradigma comunicativo y tecnológico tradicional y su refundición en el modelo de comunicación red (Castells, 2010), que tiene como base operativa a Internet y al conjunto de medios reconfigurándose / convergiendo allí. Lo que a su vez conlleva otra disposición cultural para participar de los procesos de la vida social y política, afincada no solo en lo individual sino también en lo colectivo a partir de lo común compartido solidariamente. Y es aquí donde –en nuestro criterio– se erige con todo su peso la noción de “ciudadanía crítica”, entendida como la forma de organización y participación más adecuada del sujeto social en esta época.

Huergo (1998) se inclina por la denominación “alfabetizaciones posmodernas” para dar cuenta de esta situación con una mirada que privilegia el papel estratégico que pueden cumplir las organizaciones comunitarias y las comunidades ciudadanas en contextos sociopolíticos como el latinoamericano, en el que abundan las contradicciones y las tensiones alrededor del ejercicio del poder, de las formas de gobierno predominantes, y de los mínimos o precarios logros de las democracias existentes. En este caso resulta viable explorar caminos que amplíen los horizontes de acción, la renovación de las experiencias de lucha, los lugares comunes para intentar un cambio real en la sociedad y la política, en el abanico cultural.

Y es en este tópico exactamente donde se concentra nuestra apuesta interpretativa de la temática que hemos rastreado a lo largo del documento. La manera como, a partir del aporte de Jenkins (2012), establecemos la síntesis que se debe efectuar entre “nuevas competencias mediáticas” (digitales) y “nuevas ciudadanías” (críticas) en el marco de una “cultura de la participación” (entornos democráticos restringidos, atravesados

por profundas crisis sociales y políticas, inmersos en el marco de una globalización opresora y excluyente, y un agudo cambio cultural). Por referencia a la nación colombiana de comienzos de siglo, es ese el cuadro de conjunto que sirve como fuente de contrastación para el análisis y la reflexión, para implementar –a partir de este encuadre conceptual- una investigación de fondo, cuyo desarrollo de hallazgos podamos presentar más adelante en otro reporte académico.

Se trata, pues, de aplicar este esquema analítico y comprensivo a la problemática del país en cuanto se refiere a la realidad sociopolítica y cultural que lo caracteriza en esta etapa histórica. Una coyuntura marcada por el ímpetu gubernamental –ingreso a la OCDE– de consolidar un desarrollo capitalista subordinado a las directrices de los grandes monopolios y los centros del poder económico y financiero a nivel mundial. Una democracia precaria y formalista, agobiada por la corrupción estatal, la creciente desinstitucionalización y la pérdida de legitimidad de la política frente al manejo de lo público. Una sociedad civil fragmentada y polarizada al extremo frente al problema de la paz y los acuerdos para superar las violencias y el conflicto armado. Y una sociedad que al mismo tiempo participa de esa especie de pico económico que publicita el crecimiento del consumo y de la clase media, a pesar del aumento en los índices de pobreza, desigualdad e inseguridad.

Un país como Colombia, en el que –con cierta ironía, como suele decirse– “no pasa nada a pesar de todo lo que pasa”, de todo lo que ocurre negativa y cotidianamente. Pero igualmente un país cuya realidad diaria –tan contradictoria y escindida, tan contrapuesta en las versiones oficiales y las de los grandes medios de información, frente a los contenidos de las redes sociales y los discursos y narrativas de las gentes, no es tan diferente de la de otros países de la región. Ahí, entre el ampuloso y modernizador crecimiento del consumo tecnológico, en pleno despegue de la digitalización masiva, en medio de la controversia frecuente entre las mentiras –fake news– y verdades; ahí se concentra la cuestión clave, el interrogante que nos guía:

¿Cómo puede construirse y/o consolidarse una ciudadanía crítica que asuma la función y la acción de sujeto político integrador/catalizador de las diversas expresiones y voluntades políticas individuales y colectivas que pugnan por lograr un cambio sustancial en el ejercicio del poder y la política en un país como Colombia? ¿Cómo servirse para ello de las nuevas competencias mediáticas en tanto que factores posibilitadores de una interacción comunicativa que contribuya a afianzar la participación social, la autonomía local y el empoderamiento de las comunidades?

Notas

¹ Marcuse, H. (1980: 9): “El idealismo alemán ha sido considerado como teoría de la Revolución francesa... como respuesta al reto de Francia de reorganizar el Estado y la sociedad sobre una base racional, de modo que las instituciones sociales y políticas concordaran con la libertad y el interés del individuo”.

² Ibid: 9-10. “La Revolución francesa no solo llegó a abolir el absolutismo feudal, reemplazándolo con el sistema político y económico de la clase media, sino que completa también lo que la Reforma alemana había comenzado al emancipar al individuo y convertirlo en dueño autosuficiente de su propia vida”.

³ Silva, J. (2001): “...en el marco de las ciencias sociales, ciudadanía es un concepto insuficientemente definido y, sobre el cual, no existe completa coincidencia entre los diferentes actores involucrados, tanto en su discusión como en su desarrollo. Sin embargo, esta noción de ciudadanía constituye uno de los ejes centrales sobre los cuales se articula el ideario moderno: razón, libertad, autonomía. Y que en la actualidad, en el plano político, se articula a través del modelo de la Democracia. De ahí que, ciudadanía y democracia son dos componentes esenciales del modelo de gobernabilidad más extendido actualmente en occidente”. Es este mismo sentido son igualmente pertinentes los comentarios de autores como Caetano (2006), y Gioscia (2001).

Referencias

- Caetano, G. (2006). *Distancias críticas entre ciudadanía e instituciones y distancias críticas entre ciudadanía e instituciones. Desafíos y transformaciones en las democracias de la América Latina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza

- Castells, M. (2016). *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2017). *Ruptura*. Madrid: Alianza
- García-Canclini, N. (2011). Comunicación y ciencias sociales: El giro transdisciplinario y la política. *Oficios Terrestres*, 1(27), 1-19. <https://bit.ly/2Mu7wRW>
- Gioscia, L. (2001). *Ciudadanía en tránsito*. Montevideo: EBO.
- Hernández, A. (2016) *La ciudadanía crítica*. *Panorama*. <https://bit.ly/2kJoNg2>
- Hopenhayn, M. (2005). ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. In Mato, D. (Ed.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Huergo, J. (1998). Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía. *Nómadas*, 9, 49-60.
- Jenkins, H. (2012) *Convergence culture: La cultura de convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (1980). *Razón y revolución*. Madrid: Alianza.
- Martín-Barbero, J. (2005). *Oficio de cartógrafo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Moreno, A. (2011). *La ciudadanía crítica*. México: Fundación Este País / Banamex.
- Mato, D. (2005). *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez-Tornero, J. (2008). *Jenkins: La convergencia mediática y la cultura participativa*. <https://bit.ly/2kJfSLD>
- Pérez-Tornero, J. (2015). *Nuevos medios, nuevas redes: Nuevas alfabetizaciones*. <https://bit.ly/2meCAvH>
- Silva, J.C. (2001). Ciudadanía: Entre el debate crítico, la lucha política y la utopía. *Última Década*, 9(14), 91-111. <https://bit.ly/2kJfYTv>
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- Zorrilla, M. (2012). *Las competencias mediáticas para el siglo XXI según Henry Jenkins*. México: UAM.



Empoderamiento

Cultura digital, producción mediática y subjetividad política: Un horizonte para el pensamiento crítico en el aula

Digital culture, media production and political subjectivity: A space for critical thinking in the classroom

Mgter. Diana-María Lozano-Prat

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
dianalozano2@gmail.com

Resumen

Este documento, como producto de la investigación doctoral titulada “El observatorio mediático escolar y la resignificación del poder en el campo Comunicación - Educación: espacios para la emergencia de nuevas subjetividades políticas en los jóvenes”, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, surge a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo consolidar procesos de pensamiento crítico y subjetividad política en el aula a partir de la reflexión sobre la cultura digital y la consolidación de la producción mediática? En respuesta a esta problematización, se ocupa de formular una estrategia pedagógica para el manejo de diversas dimensiones de la competencia mediática que pasen por la construcción de procesos analíticos de los discursos mediáticos y la producción de medios, con el propósito de crear espacios de reflexión y de construcción de subjetividades políticas pensamiento crítico, a través del uso y apropiación de un observatorio mediático escolar.

Abstract

This document, as a product of the doctoral dissertation entitled “The school media observatory and the resignification of power in the Communication-Education field: spaces for the emergence of new political subjectivities in young people”, within the Interinstitutional Doctoral Program in Education at the District University Francisco José de Caldas. Its starting point is the question: how to consolidate critical thinking processes and political subjectivity in the classroom based on reflection on digital culture and the consolidation of media production? To answer this question, it is necessary to formulate a pedagogical strategy for the management of various dimensions of media competence that go through the construction of analytical processes of media discourses and production, with the purpose of creating spaces for reflection and construction of political subjectivities critical thinking, through the use and appropriation of a school media observatory.

Palabras clave / Keywords

Medios de comunicación de masas, digitalización, política, pensamiento, educación.
Mass media, digitalization, politics, thought, education.

1. Justificación: la necesidad de construir subjetividades políticas en contextos mediáticos y digitales

Las crisis sociales de los últimos años se encuentran profundamente relacionadas con el enfriamiento de la política y la emergencia de una cada vez menos fuerte de credibilidad en la institucionalidad y en los dispositivos que durante años representaron las configuraciones más firmes del poder y de la garantía de las sociedades. Esta crisis presentada por Castells (2017), ha generado la necesidad permanente de nuevas formas de representación y posicionamiento, de tomar la palabra y de generar condiciones para la participación y la representación, tal como se evidencia en la cada vez más fuerte presencia de las redes en las cotidianidades de los sujetos y, particularmente de la niñez y la juventud, que encuentran en los sistemas multipantalla los espejos y ventanas que probablemente se buscaban en la representación política en otros tiempos. Así, mientras en las calles aparece el agotamiento, la desconfianza y la indiferencia, en las superautopistas de información lo que emergen son complejos escenarios que, fiel reflejo del vacío de los tiempos, evidencian la tensión cada vez más fuerte entre el universo del entretenimiento y lo efímero y las posibilidades de materializar cuestiones como la inteligencia colectiva, la arquitectura de la participación y la configuración de nuevos ordenes de poder en el marco de la denominada sociedad red.

En este enclave global, en el caso colombiano, aparece una paradoja aún más fuerte y que se revela con contundencia en los contextos educativos: el asumir la brecha de acceso a las tecnologías desde un proceso de alfabetización digital más ligado a lo instrumental que a lo crítico, y en el que las metas educativas y de las políticas tanto para las escuelas como para los jóvenes, se plantean desde la dotación de equipamientos y de tutoriales así como de diversas herramientas y portales. En estos, si bien se hace uso de múltiples recursos propios de los entornos mediáticos contemporáneos, no existen estrategias ni marcos de referencia que permitan hacer visible la consolidación de procesos, de usos y accesos desde la conformación de pensamiento crítico en los contextos educativos y menos aún en lo que tiene que ver con la cuestión política, que sigue limitándose, tanto en la formulación de los currículos como en el ámbito de las prácticas cotidianas de la escuela, a un ejercicio electoral ligado a figuras como la del personero estudiantil.

Estas cuestiones se pueden evidenciar en una mirada detallada en los procesos que se han realizado en las últimas décadas en la relación entre educación, política pública y procesos de inclusión digital, en los que, en paralelo al reconocimiento de la importancia definitiva de los medios en la constitución de las sociedades contemporáneas, lo que también aparece es un componente muy fuerte dedicado a la dotación de herramientas y de nuevos sistemas de conexión y portales. A pesar de que estos disponen de bastantes contenidos y recursos educativos, aún siguen resultando distantes y extraños tanto para los contextos de los niños, niñas y jóvenes como para las necesidades que aparecen en las sociedades contemporáneas, específicamente en lo que atañe al enfriamiento de la política a nivel global y las oportunidades de transformación social que pueden tejerse a partir del empoderamiento de los jóvenes. En este sentido, trabajos desde el activismo juvenil en red como los realizados por Jenkins (2016), o desde el seguimiento de nuevas formas de ciberciudadanía, como los reconocidos por investigadores como Rueda (2012), han comprobado sus amplias posibilidades de transformación de las realidades socio culturales desde las conexiones complejas entre ética-estética y política. El Colegio Francisco de Paula Santander, ubicado en la ciudad de Bogotá, particularmente en el ciclo V¹,

no es ajeno a estas contradicciones, y, adicionalmente presenta de manera contundente algunas otras problematizaciones que emergen en el marco de la educación pública tanto a nivel distrital como nacional y que se refieren no solamente a las limitaciones por la dotación de herramientas o la brecha en acceso a herramientas y dispositivos, sino también a las maneras en las que la escuela refleja los conflictos de la nación, sus imaginarios y representaciones. Así, al lado de los largamente discutidos conceptos que recaen sobre la población juvenil en el orden latinoamericano, y que recogen con contundencia investigaciones como las de Vommaro (2016), Amador-Baquiro (2016), Morduchowicz (2008) y otros, se trata de una población en la que emergen asuntos como el machismo, la violencia como parte de la cotidianidad, las sombras de una especie de narco-estética y la realidad social de una crisis y deslegitimidad de lo político que se logra palpar en la falta de oportunidades para la construcción de proyectos de vida. De esta manera, más allá de las conocidas dificultades en torno al lenguaje y lo que, en términos de Cassany (2011) ha sido entendido como literacidad

y que, con la emergencia de las redes digitales y los fenómenos multipantalla ha pasado al universo de la exigencia de las lecturas no solo entre líneas, sino tras las líneas, las principales problematizaciones en el contexto de estas juventudes se encuentra en la imposibilidad de un reconocimiento de sus oportunidades como sujetos políticos desde la reflexividad acerca de su lugar en el mundo y, las posibilidades de auto-reconocimiento desde narrativas propias, con sus voces y sus sentires, sus sueños y sus esperanzas, muchas veces fabricadas desde las pantallas más que desde el ejercicio de autocontemplación y de mirada profunda a esas realidades complejas en las que crecen y viven, pero frente a las que en muchas ocasiones se les da la espalda bajo el escape que ofrecen las aplicaciones del teléfono móvil.

Para hacer más clara esta situación problemática, valdría la pena señalar la forma en la que, como sucede en el resto de la nación, en el caso de los estudiantes de esta Institución, existe una relación altamente significativa con las redes digitales y los ecosistemas comunicativos en las que se desarrollan, como es el caso de los teléfonos móviles, fiel compañero de los descansos, las horas de clase y, en general, de las cotidianidades de los sujetos. De esta manera, en una cierta materialización de ese universo de nuevos vínculos y de nuevos lenguajes anunciados tanto por Serrés en Pulgarcita (2014) como por Gardner en la generación APP (2014), lo que se encuentra es un escenario en el que las vidas ya no solamente se configuran desde el habitar cotidiano de la ciudad desde las formas de recorrerla como lo plantease hace ya tiempo De-Certeau (2000), sino mejor, desde nuevas maneras de intercambiar información, de movilizar significaciones y de encontrar otros tejidos y maneras de diseñar la existencia, las cuales no están exentas de las paradojas de nuestro tiempo, de esa contradicción anteriormente señalada entre tener las herramientas políticas más revolucionarias e interconectadas, como es el caso de las redes digitales y al mismo tiempo el mayor enfriamiento de lo político en las últimas décadas, así como también el poseer, de un lado, el máximo desarrollo tecnológico sin precedentes, y de otro, las más profundas crisis humanitarias en la historia.

Estas paradojas se hacen más latentes en los jóvenes de ciclo V del colegio Francisco de Paula Santander en tanto que si bien usan las tecnologías de forma constante, no se hace visible un empoderamiento de las mismas más allá de las prácticas de consumo de tecnología o de construcción de identidades fugaces propias de la lógica de la exhibición y de lo efímero. Así, aunque evidencian una habilidad envidiable para producir y consumir contenidos en múltiples formatos, sus niveles de análisis de los mismos son escasos y más aún cuando se trata de develar las maneras en las que, como sucedía con las formas discursivas y no discursivas en otros tiempos, en concordancia con el planteamiento de Foucault (2000), estas nuevas tecnologías materializan de manera contundente tanto las relaciones complejas entre verdad y poder como la construcción de las subjetividades como plataformas estratégicas para el ejercicio del control y del diseño de los sujetos. Y a ello se suma una realidad compleja como la que se ofrece en un espacio escolar en el que en ocasiones no se cuenta ni con los dispositivos ni con las condiciones necesarias para poder consolidar ejercicios críticos frente a las maneras en las que se tejen y crean mensajes y significaciones en los escenarios multipantallas de las sociedades contemporáneas.

Se tiene, en consecuencia, por un lado, una problematización sumamente compleja y que se conecta de manera contundente con la problemática aún más amplia del contexto contemporáneo y sus procesos paradójicos de aparición de tecnologías de la comunicación y la información cada vez más avanzadas. Y, por otro, el crecimiento de la indiferencia ante los escenarios de la política y las posibilidades de transformación de las realidades sociales. De este modo, aunque se podría contar con la plataforma más importante para generar transformaciones profundas en las formas de ser, vivir y existir en clave de una re-existencia desde la heteroglosia de la inteligencia colectiva, lo que aparecen son una serie de prácticas en las que el esquema de relación entre comunicación y poder ha permitido el crecimiento de sujetos con acceso a la información

“Mientras en las calles aparece el agotamiento, la desconfianza y la indiferencia, en las superautopistas de información lo que emergen son complejos escenarios que, fiel reflejo del vacío de los tiempos, evidencian la tensión cada vez más fuerte entre el universo del entretenimiento y lo efímero.

al alcance de un clic, pero sin esa posibilidad de sentir escalofríos solidarios por los otros más allá de la indignación fugaz y momentánea que aparece con la publicación de un tweet o un comentario efímero en cualquiera de las redes sociales contemporáneas.

Pero la cuestión no solamente se limita a esta problematización en el orden político, sino que también pasa a un problema en el orden lingüístico: el avance de las tecnologías ha llevado a la configuración de nuevos sistemas semióticos y culturas visuales cuyo desarrollo ha avanzado incluso un tanto más rápido que los esquemas analíticos que permitan realizar una interpretación crítica de sus narrativas y significaciones. De

“El resultado positivo de este ejercicio de observatorio radicó en que permitió a los jóvenes el poder acceder a su poder de representatividad y, sobre todo, pasar a un ejercicio de empoderamiento de su condición de sujetos.

esta manera, si bien se han generado importantes desarrollos en la construcción de observatorios de medios y de consolidación de teorizaciones sobre audiencias críticas, la velocidad y multiplicidad de los mensajes que circulan en las redes hoy, demandan pensar en nuevas claves de la mirada. Esos aspectos casi que polisensoriales que aparecen en las experiencias que se tejen en el plano transmediático, ya no solamente pasan por la visualidad sino también por un manejo de ecologías de medios, hipermediaciones e interconexiones. En esta línea, como plantean teóricos como Scolari (2018) requieren de que se revisiten nociones como las de interfaz, semiología social (en alusión a Verón) y,

sobre todo, de lo que implica pensar en las claves analíticas para un momento histórico en el que ya no solamente aparecen mensajes en las pantallas sino también algoritmos, y narrativas que se alimentan de las experiencias y datos de los usuarios en una interactividad que requiere de miradas cada vez más complejas.

Tal desafío se observa también en los estudiantes del ciclo V del Colegio Francisco de Paula Santander en tanto que, como ya se ha señalado, si bien son capaces de consumir la gran avalancha de información que ofrecen redes como Youtube, Instagram, el aunque poco usado aún común Facebook y el omnipresente Whatsapp, hay una escasa comprensión de las maneras en las que se configuran los mensajes que leen, y, como ocurrió con los códigos escritos (interfaz libro) o los códigos audiovisuales (interfaces de medios de comunicación análogos), los lenguajes digitales (interfaces algorítmicas), resultan difíciles de analizar más allá de la reconstrucción literal de lo que aparece en pantalla sin ir hacia la manera en la que incluso las publicidades en estas redes terminan por configurar una cierta manera de ser. Por ello, así como se ha hecho en un antecedente de esta investigación a través de la implementación de un modelo de análisis discursivo para la comprensión y resignificación de la publicidad y sus códigos instaurados desde una performatividad del machismo, lo que se busca es justamente la estrategia para construir una lectura profunda de las realidades mediáticas actuales, en la que se configuren herramientas y posibilidades para la formulación de un observatorio escolar en el que se pueda disponer de elementos que, desde el lenguaje y la comunicación, permitan caracterizar el funcionamiento de esas nuevas maneras de producir sentido que pasan por el color, las sensaciones, la composición fotográfica, la inserción de algoritmos y códigos, el manejo estratégico del # (hashtag) y la construcción de posibles subjetividades desde la integración de interfaces en los ecosistemas comunicativos de orden transmediático.

Ahora bien, tal problematización en el orden del lenguaje, sumada a la que tiene que ver con la cuestión política, se liga en forma directa a la cuestión educativa desde una mirada a esas educaciones que permiten la construcción de formas de resistencia, de otras formas de vivir y sobre todo de posibilidades y oportunidades para la re-existencia social y política. En este marco, la mirada por el legado de la Educación Popular, la senda consolidada por Paulo Freire y las actuales maneras en las que se recupera la potencia de la Comunicación Popular como ejercicio de construcción de sentidos y significaciones propias desde los territorios, se consolidan en oportunidades para asumir la problemática de una realidad escolar en la que ante las ventanas que ofrece el universo de las redes se han olvidado las posibilidades para generar el desarrollo de espejos que le permitan a los sujetos mirar hacia eso que son en su propio momento histórico, en sus propios marcos sociales de memoria y sobre todo, en todas las prácticas que hacen de sus cotidianidades no solamente un mundo posible, sino también una identidad que se configura con cada paso en el andar y con cada huella de su territorialidad,

lo cual en la mayoría de los casos es borrado por el espejismo de las vitrinas mediáticas y coadyuvado por el divorcio a veces permanente entre la escuela y la vida.

En el caso del grupo de estudiantes de ciclo V del Colegio Francisco de Paula Santander, estas cuestiones se observan de manera latente: los contenidos de la escuela no se conectan con sus narrativas cotidianas y la frontera entre el colegio y la existencia resulta casi infranqueable, de modo que no se trata de un escenario en el que el saber les permita una experiencia de libertad y menos aún de oportunidades para una comprensión de sí y si se quiere de la apropiación de la potencia crítica de su condición juvenil, sino de un espacio al que se asiste casi que por la inercia que implica contar con un título de bachiller. Una realidad que se vuelve aún más dramática cuando sus marcos de referencia y las maneras en las que constituyen símbolos y representaciones sobre la realidad se reparten entre las imágenes que se configuran en las redes y las pantallas y los fenómenos de consumo y mercado de sus cotidianidades. Así, su subjetividad, poco reflexionada y más bien exteriorizada en el océano de selfies que navegan día a día, no se marca desde narrativas propias, sino desde voces foráneas, colonizadas por el discurso global de la red en palabras como crush, o en formas de entender el mundo desde realidades que no son propias, a veces sin un territorio claro, pero sí con una territorialización consecuente con las dimensiones propias de una globalización que construye un mercado de identidades y subjetividades como moneda de cambio del capitalismo que se mueve en los ecosistemas mediáticos.

Ante esta realidad, el sistema educativo muestra, en el caso de estos estudiantes un fuerte desgaste y nuevamente una paradoja que le es propia: se busca pensar en integrar la tecnología como una herramienta, pero nunca como un espacio para re-pensarse y re-existir, para contar con voz propia las historias de la vida cotidiana, del barrio, de las particularidades de las gentes. Así, la apropiación de ecosistemas e interfaces no solo adolece de la necesidad de configurar herramientas analíticas para sus lenguajes, sino también de oportunidades para establecer relaciones entre la educación y la vida y las posibilidades de brindar elementos para que los sujetos puedan narrarse a sí mismos y desde allí estar en condiciones posibles para pasar a ser jóvenes empoderados de la especificidad de sus narrativas, la complejidad de sus identidades y la reflexividad que les permita tanto poder identificar y analizar críticamente las relaciones poder-verdad que aparecen en las pantallas actuales y sus significaciones, así como también construir las herramientas para construir acciones políticas en sus propios territorios, esos que aunque cotidianos parecen ocultarse tras los espejismos de la red y que paradójicamente están al alcance de una ventana que podría funcionar a su vez como un espejo.

En este marco problemático, aparece entonces la pregunta central que orienta esta ponencia y que no es otra que la de: ¿cómo consolidar procesos de pensamiento crítico y subjetividad política en el aula a partir de la reflexión sobre la cultura digital y la consolidación de la producción mediática? Un asunto que implica, más que pensar desde el orden teórico, configurar escenarios prácticos, como es el caso de la consolidación de un observatorio de medios, el cual no solamente se podría entender como un espacio de análisis, sino, ante todo, un escenario de reconfiguración de las significaciones y de lucha por el sentido, de modo que lleve más que al cuestionamiento sobre los mensajes de los medios, a la reconstrucción de las narrativas y formas de ser, vivir y actuar de los sujetos participantes, en este caso, estudiantes de ciclo V.

2. Objetivos

En respuesta a la pregunta que orienta esta ponencia, se plantean los siguientes objetivos: Proponer un espacio pedagógico de reflexión y construcción de procesos de resignificación en clave del desarrollo de la subjetividad política en el entorno escolar para la población juvenil y, por otro lado, construir herramientas analíticas y de consolidación de narrativas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la interacción en un observatorio mediático escolar.

3. Planteamiento: el observatorio mediático escolar, un espacio de análisis y producción mediática para la consolidación de la subjetividad política

Como ya se ha señalado, los medios digitales actuales exigen de nuevas claves interpretativas pero también, por su dinámica interactiva y el crecimiento de los escenarios en red, de elementos que permitan consolidar

la configuración de procesos reflexivos al interior de los espacios escolares, de manera que se haga factible que los escenarios educativos se conecten tanto con los contextos, en este caso de los jóvenes, como con las posibilidades de generar procesos de auto-reconocimiento y de resignificación frente a la avalancha de mensajes que aparecen en los escenarios multipantalla contemporáneo.

Para dar cuenta de estas cuestiones, el planteamiento que se desarrolla es el de consolidar y poner en marcha un observatorio mediático escolar, el cual, más allá de llevar a cabo procesos de análisis y crítica de medios, también se convierte en el punto de partida de los ejercicios de reflexividad que permitan, dentro de los espacios de conversación y debate, generar las condiciones para el desarrollo de una subjetividad política entendida como la capacidad para pensar en posibilidades, alternativas y nuevas formas de simbolización alternativas a la dinámica del consumo y de lo que Baudrillard (2010) denominó como “dictadura del significante” y que se encuentra presente en las superautopistas de información actuales.

Este observatorio parte entonces, en primera instancia de la mirada por los lenguajes y las formas en las que se tejen sentido dentro de los mismos en el escenario digital. Asunto que lleva no solo a pensar en el plano de lo simbólico y lo lingüístico sino también en la cuestión política y lo que atañe a procesos como los de la cultura visual y sus implicaciones en relación con las formas comunicativas de lo audiovisual. En esta medida, se trata de un observatorio que cuenta con diferentes niveles de análisis, pero también con el reto de que las matrices analíticas no se reduzcan a cuestiones técnicas, sino que puedan adentrarse a profundidad en las formas de generar significación y sentido en espacios como el de las redes.

Así, en el plano de instrumentos, se hace preciso aclarar que el observatorio, en su dimensión analítica, cuenta con herramientas para cada uno de los elementos que confluyen en los ecosistemas mediáticos actuales y que abarcan tanto los textos escritos como los memes, los tweets, los contenidos en video y los posts, de modo que, para cada contenido corresponde, en el orden del lenguaje, un marco analítico propio y adaptado a los requerimientos tanto de ritmo como de sentido que se ligan con su formato. Esto se realiza en aras de que el observatorio sea completamente flexible y pueda prestarse para revisar los diversos fenómenos mediáticos y sus conexiones con escenarios como el de las redes.

En el orden metodológico, en esta fase analítica del observatorio, se plantea que el análisis se realizaría sobre la red social o plataforma preferida por el grupo de jóvenes y que, para el caso de esta ponencia, se ubicó en Facebook como escenario del compartir y vivir de los estudiantes de ciclo V y que, como se logró dar cuenta en el proceso de desarrollo del observatorio, no solo se puede entender como espacio de encuentro sino también como escenario de los consumos y los elementos que configuran las formas de existencia de los sujetos.

En concordancia con esta última cuestión, vale la pena señalar que este observatorio no solamente se constituye en herramienta analítica del medio, sino que también posibilita la construcción de medios y significaciones, lo cual se establece con el uso de unas rejillas de realización que le apuntaron, de acuerdo a la red social elegida, a la producción de memes y diversos lenguajes tanto para resignificar los sentidos profundos encontrados en la avalancha de información de la red como para encontrar las propias narrativas de los participantes, todo ello en el marco de la consolidación de un proceso reflexivo propio de una subjetividad política que es capaz de dar cuenta de una narración de sí que es a la vez conciencia de sí y conciencia de la manera en la que el poder circula por la vida cotidiana y más aún en el plano de la comunicación.

De este modo, el observatorio mediático escolar se entiende como laboratorio de lectura y producción, esto es, como escenario para consolidar tanto el pensamiento crítico en clave analítica y de resignificación como la subjetividad política como ejercicio de comprensión y transformación de las formas en las que se organizan, a veces de manera casi imperceptible, las relaciones de poder en la actualidad.

4. Resultados: el camino hacia la reflexión y la resignificación

Con la aplicación del observatorio mediático escolar, es interesante identificar varias cuestiones que pueden ser susceptibles de entenderse como resultados y que se ubican al menos en tres niveles: lo mediático, lo político y lo crítico creativo. Siendo preponderante el hecho de que estas tres dimensiones de la experiencia se conectan de manera dinámica y en una interacción en la que se busca consolidar a futuro un empoderamiento crítico de la capacidad de los lenguajes que se construyen en el escenario de las redes, tanto para comprender

sus significaciones como para producir nuevas posibilidades de sentido. Así, en el plano de lo mediático, el observatorio ha permitido entender que los medios de hoy requieren con urgencia de nuevas claves analíticas capaces de extenderse tanto a lo multimodal como a lo transmediático y que, desde nociones como la de ecosistema, puedan hacer visibles las múltiples relaciones que se dan entre los mensajes que circulan entre las autopistas de información y la organización de sistemas de poder y de construcción de identidades. Esto puesto que, si bien los jóvenes son asiduos usuarios de las redes, a nivel mediático les es difícil ponerse en la piel de ser analistas simbólicos y encontrar mecanismos de análisis y comprensión discursiva, asunto que se logró solventar en el observatorio a través de la integración de múltiples recursos analíticos adaptados para los requerimientos de cada lenguaje y con una conexión directa, en clave mediacional, con referentes históricos, políticos, sociales y culturales.

En lo referido a lo político, el resultado positivo de este ejercicio de observatorio radicó en que permitió a los jóvenes el poder acceder a su poder de representatividad y, sobre todo, pasar a un ejercicio de empoderamiento de su condición de sujetos. Así, con la experiencia, se logró no solo que pudieran entrever las formas de difuminación del poder en los medios, sino también que se hicieran visibles como actores políticos capaces de generar resignificaciones y, por qué no, pensar en generar procesos de alianza y performatividad (Butler, 2017) para transformar sus realidades cotidianas.

Finalmente, en lo que atañe a lo crítico-creativo, el observatorio ha permitido desde la relación entre cultura digital-producción mediática-subjetividad política, encontrar un interesante punto de partida en la pregunta por eso que somos y la manera en que se conecta con las representaciones mediáticas y las posibilidades de resignificarlas con el uso crítico de los medios. Así, el ejercicio de creación de nuevos lenguajes desde el observatorio permitió revelar que es posible plantear profundidad en medio de la aparente levedad de la red, de modo que, como pensaba, es factible encontrarse con algo leve que al no ser ligero puede aspirar a trascender en el encuentro con las voces propias. Voces que, en el caso de las producciones del observatorio, recogían las experiencias de los jóvenes y sus apuestas para generar maneras de ser fuera de las que están casi que plenamente establecidas por los discursos mediáticos actuales.

5. Conclusión y discusión: la tarea inaplazable de la comprensión de los medios digitales y sus mediaciones

En el marco de las culturas mediáticas actuales, el observatorio mediático escolar, entendido no solo como espacio de análisis, sino ante todo como escenario que conduce a la decodificación del sentido de los discursos de los medios para resignificarlos o también producir nuevas narrativas alternativas a las que son propias a la relación entre comunicación y poder, se convierte en la mejor ejemplificación de la necesidad y tarea inaplazable de la escuela de generar condiciones para la comprensión de los medios digitales y sus mediaciones. Se trata de una labor de suma urgencia porque junto con la necesidad de gestar caminos para el reencantamiento político que exige la actualidad aparece también el reto de comprender los nuevos medios y con ello el de convertir a la escuela en el laboratorio para pensar en la constitución de los sujetos que se muestra en las pantallas y que en muchas ocasiones es preciso analizar críticamente para poder recuperar las narrativas en las que late la voz propia de la subjetividad reflexiva.

Notas

¹ Se refiere a los dos últimos grados (10 y 11) de bachillerato en el sistema educativo colombiano.

Referencias

- Amador-Baquirol, J.C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1313-1329. <https://bit.ly/2kGN6eH>
- Baudrillard, J. (2010). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. México: Siglo XXI.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2017). *Ruptura*. Madrid: Alianza.

- Cassany, D. (2011). *En línea*. Barcelona: Anagrama.
- De-Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (2000). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. New York: NYU Press.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: Significados, consumos y prácticas culturales en los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rueda, R. (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: Tecnicidad, fármakon e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55. <https://bit.ly/2k9TE5c>
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Serrés, M. (2014). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vommaro, P. (2016). *Movimientos juveniles y revoluciones sociales en el siglo XXI*. La Habana: Ruth Casa Editorial.





Empoderamiento

La competencia digital ante la diversidad generacional *Digital competence in the face of generational diversity*

Dra. Susana Agudo-Prado y Dr. Alejandro Rodríguez-Martín

Universidad de Oviedo (España)

agudosusana@uniovi.es; rodriguezmalejandro@uniovi.es

Resumen

El interés que motiva esta investigación es conocer las diferencias que presentan las personas mayores (Baby Boomers) en cuanto a valores, creencias, conocimientos y estilos de aprendizaje relacionados con la competencia digital respecto a las generaciones más jóvenes (Millennials), principalmente, en la Educación Superior donde la incorporación de las personas mayores de 55 años está siendo un hecho. Los participantes en el estudio han sido 95 personas mayores sin distinción ni diferencias significativas en relación al género que participan en un programa universitario dirigido a personas mayores. Y 90 estudiantes universitarios que cursan tercer curso de grado vinculado al campo de las ciencias jurídico-sociales. Las personas mayores destacan por su motivación, compromiso, constancia y participación. Utilizan las tecnologías como medio. Los estudiantes más jóvenes prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y las tecnologías son un fin. Los docentes universitarios somos conscientes de que existen diferencias generacionales entre los estudiantes. Conocer sus valores, habilidades, motivaciones e inquietudes nos ayudará a diseñar estrategias pedagógicas adecuadas.

Abstract

The focus of this research is to assess the differences that older people (Baby Boomers) display in terms of values, beliefs, knowledge and learning styles with digital competence compared to younger generations (Millennials), mainly in Higher Education where the inclusion of people over 55 is a fact. The participants in the study were comprised of 95 older people without significant gender differences participating in a university program aimed at the elderly. And 90 third-year university students in undergraduate degree programs linked to the field of social-judicial sciences. Older people stand out for their motivation, commitment, perseverance and participation. They use technologies as a way of making things easier. Younger students prefer practice to theory, group to individual tasks and technologies are an end. University teachers are aware that there are generational differences between students, knowing their values, skills, motivations and concerns will help us design appropriate pedagogical strategies.

Palabras clave / Keywords

Brecha digital, competencia digital, diversidad generacional, educación superior, personas mayores.
Digital gap, digital competence, generational diversity, higher education, elderly people.

1. Justificación

Es un hecho constatado el cambio demográfico entre la población de la Unión Europea, cada día hay más personas mayores, la esperanza de vida ha venido experimentando un considerable aumento en los últimos años y se da una progresiva reducción de los índices de natalidad. La proporción de personas con más de 55 años se está incrementando con mayor rapidez que ningún otro grupo de edad, y se comienzan a percibir cambios sociales, culturales y educativos relacionados con una sociedad multigeneracional.

En España, datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) ponen de relieve una estructura poblacional en la que conviven cuatro generaciones. La generación Baby-Boom, nacidos entre 1945 y 1964 (y que tenían en enero entre 55 y 74 años), suma unos 11.000.000 aproximadamente de personas. La generación X, nacidos entre 1965 y 1979 (entre 40 y 54 años), que supera las 11.000.000 de personas. La siguiente generación es la que la conforman los jóvenes estudiantes universitarios actuales, generación Y (Millennials), nacidos entre 1980 y 1994 (entre 25 y 39 años), en torno a 8.500.000 personas. La última en la escala poblacional es la Generación Z, nacidos a partir del año 1995 y que aún siguen naciendo.

Desde un punto de vista educativo, y apoyándonos en evidencias científicas que verifican que el cerebro es plástico cambia a medida que lo ejercitamos, podemos afirmar que la edad no es un obstáculo para aprender. El aprendizaje está en la base del desarrollo humano a lo largo de toda su vida. Fue Erikson en 1950 quien introdujo el concepto de desarrollo a lo largo del ciclo vital y amplió la noción de los estadios evolutivos a la edad adulta (Zapata, Cano, Moya, 2002). El aprendizaje es entendido como un proceso de cambio en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005). El hecho de pasar de una etapa a otra es cambio. Y el cambio exige a cualquier persona aprender para evolucionar; es decir, aprender para mejorar. El interés que nos suscita este tema desde un punto de vista pedagógico es el qué y cómo aprender. Los contenidos y el proceso deben adaptarse, es decir, diseñarse pedagógicamente a las características, expectativas, valores, intereses y necesidades de cada generación. La generación Y (Millennials), pero también la generación Baby-Boom, que de una manera progresiva se van incorporando a programas universitarios diseñados para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estamos ante una proliferación de iniciativas educativas dirigidas a las personas mayores en las que la competencia digital es el hilo conductor. Y así lo vemos en el contexto europeo, nacional o local, en el que encontramos una importante proliferación de proyectos de carácter social, cultural y educativo, exclusivamente, para adultos mayores.

En la mayor parte de los foros internacionales, ya se ha consolidado y puesto de manifiesto la visión de la educación como un recurso vital fundamental para las personas mayores, de cara a favorecer el cambio personal, la adaptación a nuevas fases de la vida y el cambio social, esta nueva perspectiva educativa viene dándose desde la conferencia sobre Envejecimiento de la Casa Blanca de 1971 hasta nuestros días. Tras el reconocimiento internacional de las personas mayores en 1999 (Año Internacional de las Personas Mayores, bajo el lema “Una Sociedad para todas las Edades”) surgen múltiples iniciativas y proyectos que reflejan la preocupación que por ellas existe en la sociedad actual, como una nueva fuerza social emergente.

Como señala Cambero (2005: 110), es posible que observando las proyecciones demográficas de cara a los años venideros del siglo XXI, “exista una población mayor más informada, formada y versada en el conocimiento, con más medios económicos a su disposición, con otra voluntad de aprovechar el tiempo libre y de ocio, con otras demandas y necesidades de calidad de vida”; en definitiva, una persona mayor que quizás desee participar más activamente en su realidad circundante, en colectivos y grupos de iguales que compartan similares inquietudes y perspectivas de futuro. Nos encontramos que algunas personas mayores están cambiando de perfil y sus necesidades y expectativas son otras. Así, Triadó y Villar (2008: 145) señalan que “El perfil de participante típico es persona relativamente joven –aproximadamente dos de cada tres participantes tienen menos de 65 años–, con un nivel educativo alto en comparación con los estándares de toda la población mayor –dos tercios de los participantes han cursado estudios secundarios o más, y aproximadamente el 30% tiene estudios universitarios previos– y mayoritariamente femenino (70% de mujeres).”

Hoy en día, los servicios y programas a ofertar no pueden estar relacionados únicamente con la protección y la asistencia, ya que se constata que la mayor parte de los mayores aún se encuentran en un momento óptimo de desarrollo, en una etapa más de su vida, con riesgos y con pérdidas, pero también con compensaciones

y oportunidades. Como consecuencia de esta situación surgen programas, como las Universidades de Mayores, dirigidos a proporcionar el máximo de oportunidades de desarrollo educativo, social y cultural para las personas. La Educación Superior abre sus puertas, de una manera firme, a las personas mayores. Las Universidades dan respuesta a la demanda académica y profesional, y también asumen una responsabilidad social. La práctica totalidad de las universidades españolas cuentan con un programa educativo para personas mayores como respuesta a las demandas o necesidades sociales.

Según datos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores en España (AEPUM), cuya cobertura se extiende por todo el territorio español aglutinando un total de 45 universidades públicas y privadas, durante el curso académico 2017-2018 el número de alumnos que participó en los programas universitarios para mayores de 50 años ascendió a 56.994.

Las universidades de mayores constituyen una iniciativa más de las que fomentan el envejecimiento activo y saludable, al tiempo, que sus aulas reúnen a un potencial humano encomiable que la sociedad no puede permitirse el lujo de ignorar. Su continuo afán de estar al día, adquirir los aprendizajes que les permiten comprender el mundo actual, acercarse a las tecnologías emergentes de la información y la comunicación son cualidades que los definen: voluntad e intencionalidad, al igual que compromiso.

Las tecnologías emergentes de la información y comunicación (TIC) van ligadas al desarrollo de la Competencia Digital, una de las siete competencias clave que se incorporan al Sistema Educativo Español en la actualidad regulada específicamente en la LOMCE del año 2013 (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) pero que ya se encontraba presente en la LOE del año 2006 (LOE 2/2006, de 3 de mayo). Se hace alusión a la importancia de no ser analfabeto de nuestra propia cultura (en parte digital) desarrollándola en la etapa escolar y en las siguientes etapas de la vida. El Ministerio de Educación y Formación Profesional define la competencia digital como el uso seguro y crítico que se hace de las tecnologías de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se basa en aspectos relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, es decir, el uso de ordenadores u otros dispositivos digitales, para obtener, evaluar, almacenar, reproducir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. Siguiendo esta idea y la visión de competencia digital que promueve Ferrari (2013) implica el desarrollo de una serie de habilidades, estrategias y conocimientos con tecnologías digitales que presenta un reto para los espacios y acciones socioeducativos ya que este tipo de propuestas suponen su integración de forma estratégica en el lugar donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Además, se debe considerar la competencia digital como un derecho del ser humano (el derecho a aprender), este concepto va más allá de la competencia técnica, asumiendo que “incluye áreas de competencia como gestión de la información; colaboración, capacidad de comunicación y de compartir información; creación de contenidos y conocimiento, ética y responsabilidad, evaluación y solución de problemas; y, finalmente, la técnica” (Ferrari, 2012: 35).

La evolución hacia una Sociedad del Conocimiento (o del saber) exige la adecuación de las propuestas socioeducativas debido a los nuevos requerimientos de una ciudadanía digital (Sanabria & Cepeda, 2016), en los que las tecnologías emergentes de la información y la comunicación se han convertido en elementos clave para su desarrollo.

Con este planteamiento se pretende responder a las nuevas demandas de la enseñanza y el aprendizaje, un aprendizaje a lo largo de toda la vida que se relaciona con la adquisición de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y crítica que permite llevar a cabo un proyecto de vida acorde a la sociedad actual. En palabras de Valencia y otros (2016: 9): “es importante que las instituciones y organismos que gestionan la educación en los diferentes países estructuren y/o se acojan a modelos de formación que

“Desde un punto de vista educativo, y apoyándonos en evidencias científicas que verifican que el cerebro es plástico cambia a medida que lo ejercitamos, podemos afirmar que la edad no es un obstáculo para aprender. El aprendizaje está en la base del desarrollo humano a lo largo de toda su vida.

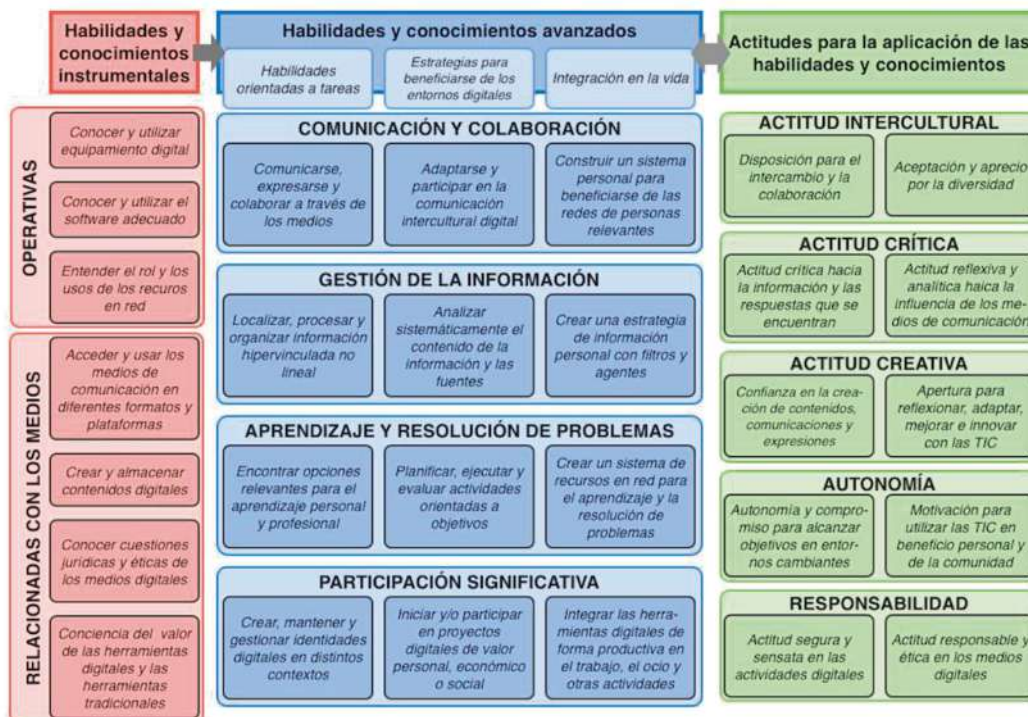
les permitan responder al inexorable fenómeno de cambio permanente que hace parte de una sociedad de la información y el conocimiento. La estructuración y/o selección de dichos modelos debe considerar aspectos que trasciendan el manejo técnico de programas y equipamiento; deben estar centrados en el desarrollo de competencias TIC desde una dimensión pedagógica, didáctica, reflexiva y crítica en torno al papel que las tecnologías juegan en la construcción de conocimiento y desarrollo social”.

La Unión Europea a través del EU Science Hub, el servicio de Ciencia y Conocimiento de la Comisión Europea, trata de identificar y sistematizar estas competencias estableciendo un Marco Europeo de competencias digitales para los ciudadanos. En su DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens (2013), se describen 21 competencias digitales agrupadas en 5 áreas:

- 1) Información y alfabetización digital. Competencias relativas a la búsqueda de información digital, la evaluación de su fiabilidad y la relevancia. Al igual que a su organización y almacenamiento.
- 2) Comunicación y colaboración. Competencias referidas a la interacción con otras personas utilizando tecnologías digitales para comunicar, compartir recursos digitales y colaborar en la creación de contenidos. Incluyen normas de conducta que se han de seguir en la participación digital y la gestión de la identidad digital.
- 3) Creación de contenido digital. Competencias vinculadas a la creación y edición de nuevos contenidos, incluyendo la programación informática, y a la gestión de los derechos de autor de las creaciones digitales.
- 4) Seguridad. Competencias relacionadas con el uso seguro y sostenible de la tecnología e información digital: protección de los dispositivos y de los datos personales, de la salud y del medio ambiente.
- 5) Resolución de problemas. Competencias asociadas con la identificación de necesidades tecnológicas y la resolución de problemas técnicos. También hace referencia a la identificación de necesidades de actualización en las competencias digitales.

Ala-Mutka (2011: 47), en el informe “Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding”, presenta un mapa (Figura 1) de las competencias digitales para el ciudadano o ciudadana del siglo XXI, en el que muestra la importancia que la competencia digital tiene para la sociedad y sus ciudadanos.

Figura 1. Mapa de la competencia digital: hacia comprensión conceptual (<https://bit.ly/1p477BJ>)



Existen diferentes bloques y según la tonalidad y el color tienen significados diferentes. Los bloques de color anaranjado y azul se refieren a las habilidades y conocimientos, el anaranjado hace referencia a los conocimientos y las habilidades operativas, también a las habilidades que se relacionan con el uso de los medios de comunicación digital, los bloques azules son conceptos más avanzados mientras que los bloques verdes son las actitudes necesarias para aplicar dichas habilidades y conocimientos.

Las habilidades y conocimientos instrumentales se asocian a las alfabetizaciones digitales clásicas (ofimática, multimedia, navegación por internet y uso de correo electrónico). Las habilidades y conocimientos avanzados poseen una formulación más teórica e invitan a reflexionar y a adaptar en función del colectivo en el que se quiera desarrollar esta propuesta de competencias digitales. A su vez, describen las principales áreas que el individuo debería aprender a aplicar en entornos digitales, en gran medida en entornos en red, y se muestran agrupadas por áreas: Comunicación y Colaboración, Gestión de la Información, Aprendizaje y Resolución de Problemas y, finalmente, Participación Significativa.

La formación y el desarrollo de la competencia digital, los conocimientos, las habilidades y las actitudes es fundamental para desarrollarse en la sociedad actual, ya que una persona con “un nivel insuficiente de competencias digitales es probable se encuentre en riesgo de quedar excluida de distintas actividades, perderá importantes oportunidades e, incluso, puede ponerse en riesgo al usar de forma inadecuada las tecnologías de la información y comunicación” (Ala-Mutka, 2011: 5).

2. Objetivos

El objetivo principal se centra en conocer las diferencias que presentan las personas mayores (Baby Boomers) en cuanto a valores, creencias, conocimientos y estilos de aprendizaje relacionados con la competencia digital respecto a las generaciones más jóvenes (Millennials), principalmente, en la Educación Superior donde la incorporación de las personas mayores de 55 años está siendo un hecho.

El alcance de este objetivo permitirá diseñar estrategias pedagógicas formativas adecuadas que atiendan de manera realista a la diversidad generacional.

3. Metodología

3.1. Participantes

En el estudio participan 95 personas mayores de 55 años que cursan estudios universitarios y 90 jóvenes estudiantes universitarios que cursan tercer curso de grado vinculado al campo de las ciencias sociales.

No se dan diferencias significativas con relación al género de las personas mayores, 45% son mujeres y 55% son hombres. Principalmente, se encuentran entre los 65 y 74 años (57%), poseen estudios secundarios (52,3%), el estado civil es casado (56,3%) y residen en zonas urbanas (82%). Con relación a los datos de la muestra de los Millennials, el 70,9% son mujeres frente al 29,1% correspondiente a los hombres. El 89,1% se sitúan en el rango de edad entre los 20 y 24 años. La zona de residencia es la zona urbana (73,6%) y sin experiencia laboral (87,3%).

3.2. Instrumentos

El pilar fundamental para el diseño de la investigación ha sido la participación. La investigación dio comienzo mediante un proceso que contó con la participación de los verdaderos protagonistas: las personas mayores y los jóvenes. Los instrumentos empleados se basan en el principio de la complementariedad metodológica (cuantitativa) y la investigación combina dos instrumentos para la recogida de información: Un cuestionario elaborado ad hoc para esta investigación que en la primera parte recoge datos sociodemográficos; y en la segunda parte se presentan 20 ítems en los que se formulan cuestiones relativas a: a) valores; b) creencias; c) conocimientos; d) estilos de aprendizaje relacionados con la competencia digital, mediante una escala tipo Likert de grado de acuerdo de 1-10, siendo 1 el valor más en desacuerdo con la afirmación y 10 el valor más de acuerdo con la afirmación. El coeficiente de fiabilidad obtenido en la muestra de estudio valorado a través de Alfa de Cronbach es $\alpha=0,801$.

Además, para la recogida de información cualitativa se han llevado a cabo varios grupos de discusión que dan sentido, contrastan y enriquecen los datos extraídos, con la percepción o vivencia directa de los implicados.

3.3. Análisis de datos

El análisis de datos ha sido cuantitativo y cualitativo. Los datos cuantitativos obtenidos han sido procesados con el paquete estadístico SPSS.20. 1) estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (Media, M) y variabilidad (desviación típica, DT), con la finalidad de obtener una perspectiva general para cada una de las dimensiones de estudio. Por su parte, los datos cualitativos obtenidos a través de los grupos de discusión, han sido analizados a través del análisis de contenido, estableciendo en algunos casos análisis de frecuencias.

4. Resultados

4.1. Dimensión motivacional

La dimensión motivacional en las personas mayores es el elemento más reseñable en el aprendizaje (en la adquisición de la competencia digital), presentan una motivación fundamentalmente intrínseca en el manejo y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Manifiestan que la satisfacción personal que experimentan al participar en un proceso de aprendizaje y culminarlo, es de especial relevancia. De aquí se desprende que la constancia y el compromiso son dos valores que los acompañan en el proceso de aprendizaje, principalmente, están motivados para aprender en función del significado que para ellos adquieran las actividades y el trabajo que van a realizar, los contenidos juegan un papel importante. Deben responder a necesidades sentidas y/o percibidas, es decir, el aprendizaje debe tener utilidad. Y toman un rol activo y participativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, reclaman ser partícipes de su aprendizaje. Les gusta compartir conocimientos, experiencias, interactuar e interrelacionar con otras personas, propiciando el diseño de aprendizajes cooperativos y colaborativos.

Más allá de los resultados, del rendimiento académico, el motivo para aprender a utilizar las tecnologías de la información y comunicación en los mayores es mejorar su calidad de vida, el desarrollo personal y la socialización.

4.2. Dimensión “el valor de la competencia digital”

Los Baby Boomers y las generaciones más jóvenes (Millennials) consideran fundamental que los ciudadanos y ciudadanas adquieran la competencia digital, los que les asegura el uso seguro y crítico de las TIC en el trabajo, el ocio y la comunicación. Los valores se sitúan en $M=4,60$ y $DT=,68$ en el ítem “La competencia digital es necesaria en la sociedad actual”. Sumando los porcentajes, el 98,5% de los participantes en el estudio (Baby Boomers y Millennials) consideran que la competencia digital es necesaria en cualquier etapa de la vida, mientras que solamente el 1,5% opina que no lo es (persona mayor de 55 años). Esto es algo positivo, ya que la adquisición de esta competencia favorece la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, no solo es necesaria en las etapas con carácter educativo, sino que lo es en la sociedad en general, pues la sociedad es cambiante y con ella debe de cambiar la educación, evolucionar en aras de progresar hacia el futuro para dar respuesta a una sociedad en cambio constante, para poder responder así a las demandas de un mundo en evolución continua y con un gran componente digital.

4.3. Dimensión de estilos de aprendizaje

Por otra parte, las características generales de los Millennials ante el aprendizaje difieren en aspectos esenciales de las personas mayores (Baby Boomers), son nativos digitales que hacen uso de las tecnologías emergentes de manera cotidiana y que prefieren el formato digital al libro u otros materiales didácticos manipulativos. El 95% de los Millennials afirman que su estilo de aprendizaje es activo, y prefieren aprender a través de la interactividad, frente al 60% de la generación Baby Boomers que se definen como buenos oyentes antes buenos

oradores, las clases magistrales son las acciones formativas que más se ajusta a su estilo de aprendizaje. El estilo de aprendizaje de los Millennials es, principalmente, digital (audiovisual, multimedia, interactivo), los valores se sitúan en $M=3,03$ y $DT=1,27$. El 29,3% opinan que cualquier formato es interesante para aprender (estando muy en desacuerdo un 18,5% y en desacuerdo un 10,8%). Y las acciones formativas preferidas son aquellas en las que son agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje (87%).

4.4. Dimensión conocimientos

Tienen una relación con el conocimiento rápida y de consumo, y buscan que el proceso de aprendizaje (la adquisición de la competencia digital) sea entretenido maximizando la relación tiempo y resultados. Por lo que los valores se encuentran en $M=4,63$ y $DT=,60$. Demandan tareas grupales frente a tareas individuales, y la motivación por el aprendizaje se traduce en la recompensa que verán en los resultados académicos obtenidos. Tiene especial relevancia el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como agente motivador. Un 65% de los jóvenes estudiantes encuestados opinan que el docente ayuda a comprender los contenidos y a motivarlos hacia la materia de estudio. Les motivan los retos, y les gustaría que en la Educación Superior se “enseñara solo lo útil para la profesión”.

5. Conclusión y discusión

A partir de este estudio es posible comenzar a reflexionar y plantear líneas pedagógicas que atiendan a la diversidad generacional en la Educación Superior y mejoren el quehacer docente, buscando recursos y metodologías acordes a sus destinatarios.

No obstante, es interesante resaltar el papel de la Educación Superior en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida y la adquisición de la competencia digital como un elemento fundamental de la sociedad actual. Las universidades de mayores constituyen una de las iniciativas más saludables de cuantas fomentan un envejecimiento activo y, al tiempo, sus aulas reúnen a un potencial humano encomiable que la sociedad no puede permitirse el lujo de ignorar. Su continuo afán de estar al día, adquirir los aprendizajes que les permiten comprender el mundo actual, acercarse a las tecnologías emergentes son cualidades que los definen: voluntad e intencionalidad, al igual que compromiso.

Muchas personas mayores no tuvieron la oportunidad cultural y educativa de la que gozamos hoy en día; facilitarles esta oportunidad es ayudarles en la adaptación a las nuevas situaciones sociales que les toca vivir, por ejemplo, a la incorporación masiva de las tecnologías emergentes (la adquisición de la competencia digital). La relación entre las personas mayores y las Tecnologías de la Información y la Comunicación es controvertida, pero existen evidencias científicas que muestran la situación actual: una relación en la que no existe ni el amor ni el odio.

En tan solo una década se ha dado un cambio espectacular en la adquisición de la competencia digital en la ciudadanía, hemos pasado de la brecha digital a la brecha generacional. De dificultades de acceso a las TIC a diferencias vinculadas al aprovechamiento real de las posibilidades que ofrecen los recursos TIC.

La educación es una nueva dimensión para valorar; las Naciones Unidas, al abordar el envejecimiento, subrayan que la educación es fundamental. La recomendación 32 dice que se deben establecer programas de educación en los que las personas mayores sean maestros transmisores de conocimiento, cultura y valores. Permitiendo, así, que el potencial de los mayores sea un beneficio para todos/as.

Referencias

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies*, 62, 45-47. <https://bit.ly/2lMbyvo>
- Camero, S. (2005). *Voluntarios mayores, corazón de oro*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: Aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. JCR Technical Reports. *European Commission, Luxemburgo*, 95, 60-75. <https://bit.ly/2lJsDjm>

- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. JRC Technical Reports. *European Commission, Luxemburgo*, 95, 7-32. <https://bit.ly/1WVyCTs>
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2002). *Envejecimiento activo*. Un marco político. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2015). *Diez datos sobre el envejecimiento y la salud*. <https://bit.ly/1usFKno>
- Sanabria, A.L., & Cepeda, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: La ciudadanía digital. *RELATEC*, 15(2), 95-112. <https://bit.ly/2kiSdlc>
- Triadó, C., & Villar, F. (2008). *Envejecer en positivo*. Girona: Aresta.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., ...Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zapata, R., Cano, A., & Moya, J. (2002). Tareas del desarrollo en la edad adulta. *Psiquis*, 23(5), 185-197. <https://bit.ly/2iLtHcQ>





Empoderamiento

Profesores y nuevas responsabilidades de mediación cultural: Escenarios y estímulos en un contexto italiano *Teachers and new cultural mediation responsibilities: Scenarios and stimuli in an Italian context*

Dra. Simona Tirocchi
Università di Torino (Italia)
simona.tirocchi@unito.it

Resumen

Este trabajo trata de las competencias de los profesores en la escuela actual y de las nuevas responsabilidades que le atañen a nivel de mediación cultural, dadas las transformaciones sociales de la modernidad tardía. La reflexión se basa en los resultados de la investigación empírica Transliteracy (financiada en el ámbito del programa Horizonte 2020), de los que se desprende la importancia de las competencias informales adquiridas por los adolescentes, fuera de contextos didácticos y la consiguiente necesidad, para los docentes, de reforzar tales competencias, introduciéndolas en el marco de los conocimientos y destrezas útiles para su profesión. Un segundo elemento de análisis se origina a raíz del estímulo que suscitó un episodio ocurrido en contexto italiano: una profesora fue suspendida de sus funciones por haber permitido que sus alumnos realizaran un vídeo acerca del “Día de la Memoria” (jornada en la que se conmemoran las víctimas del Holocausto), en el que se comparaban las leyes raciales sancionadas por el régimen fascista y las políticas de seguridad adoptadas por el Ministro del Interior italiano, Matteo Salvini.

Abstract

The paper explores the skills of teachers in contemporary schools and their new responsibilities for cultural mediation in light of the social transformations of late modernity. The work stems from the results of the Transliteracy empirical research project (funded under the Horizon 2020 program), which highlighted the importance of informal competencies acquired by adolescents outside teaching contexts and the consequent need for teachers to also reinforce these skills by placing them within the framework of knowledge and competencies that are useful to the profession. A second element of analysis is based on a stimulus that concerns an episode that happened in the Italian context: a teacher was suspended from school for allowing the children to produce a video about “The day of remembrance” (a day to commemorate the victims of the Holocaust). In this video the racial laws enacted by the fascist regime and the security policies of the Italian Minister of the Interior Matteo Salvini were compared.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización mediática, competencias docentes, cultura escolar, aprendizaje informal.
Media literacy, teaching skills, school culture, informal learning.

1. Justificación

1.1. La sociedad contemporánea: los desafíos de la complejidad

El tema de la adquisición de competencias en el mundo contemporáneo ha asumido una importancia esencial y tiene correlación con numerosos aspectos. Un primer elemento reside en la radical transformación de la sociedad, cada vez más compleja, reticular y globalizada. La sociedad de las redes sociales está caracterizada por la centralidad de la información y por la multiplicación de las relaciones sociales, que colocan a las personas en el centro de una encrucijada donde confluyen varias identidades, sentimientos de pertenencia, lugares y estímulos comunicacionales diferenciados (Castells, 1996). En este escenario transformado, adquirir competencias cada vez más articuladas y diversificadas está convirtiéndose en un desafío necesario para todos los actores sociales, porque sirve para afrontar el cambio y reducir la complejidad. La complejidad de los actuales contextos sociales se ha de entender también como conectividad, concepto clave que representa, por un lado, la “capacidad de relacionarse” y de “relacionar”, mientras que por otro lado supone un desafío precisamente porque conlleva un mayor aumento de la densidad del tejido social y organizativo de las instituciones.

Los medios de comunicación sociales, entendidos como el complejo de plataformas tecnológicas y sociales que garantiza que los usuarios puedan crear y compartir rápidamente contenidos digitales, son actualmente las infraestructuras que cubren un rol considerable como garante de esta conectividad: “[...] Web 2.0 platforms are active mediators between users, technologies and content. Connectivity has become the material and metaphorical wiring of our culture, a culture in which technologies shape and are shaped not only by economic and legal frames, but also by users and content” (van-Dijck, 2012: 142).

Las relaciones sociales se dan en el punto de encuentro entre la vida cotidiana de las relaciones cara a cara y lo que se realiza en la “vida digital” (Lupton, 2012).

Por otro lado, vivimos en la llamada *platform society*, definida por van-Dijck, Poell, de-Waal (2018), en la que observamos un lazo indisoluble entre plataformas online y estructuras sociales, ya que hoy en día, por lo menos en nuestras sociedades occidentales, gran parte de las actividades están estructuradas por pocas, pero sustanciales plataformas que diariamente ocupan nuestro tiempo y nuestra atención, formando parte de las actividades de cada día y contribuyendo a transformar las prácticas sociales, amén de incidir en la realidad democrática y civil: Amazon, Google o Facebook, por citar unos ejemplos, son dispositivos sociales que, además de estructurar la realidad, conducen y definen universos de valores. Su influencia es visible en muchos ámbitos, entre ellos el de la educación, sector en el que los grandes colosos de la comunicación han invertido de modo considerable (toda la sección de contenidos educational de Google, por ejemplo, ofrece numerosos recursos para profesores y alumnos), si bien el impacto social lo ejerzan de modo más indirecto. Nos referimos a la esfera de la educación y de la socialización informal, muy condicionada por las plataformas digitales.

1.2. La crisis de la escuela y de la profesión docente

La reflexión sobre el papel de la escuela en la sociedad contemporánea es un tema clásico de la sociología de la educación, precisamente porque concierne a una de las instituciones tradicionalmente encargadas del crecimiento y de la educación de los jóvenes: siempre ha desempeñado funciones vinculadas a la transmisión de la cultura, a la selección y a la socialización (Besozzi, 2017). Empero, desde hace unos años, los cambios de la sociedad, cada vez más apremiantes, permanentemente huidizos y que implican continuos procesos de adecuación y realineación de las personas y competencias, han cuestionado la autoridad percibida y la fuerza moral de la escuela. Bien lo explican las reflexiones de Bauman (2000) sobre la sociedad líquida o las de Rosa (2013) sobre la aceleración del cambio social.

De especial manera, la escuela ha atravesado una crisis que ha involucrado también a otras instituciones, como la familia o la política: ha sido una de las “víctimas” de un proceso generalizado de debilitamiento de las mediaciones culturales clásicas (profesores, padres, políticos y periodistas). Esta fase ha acarreado procesos de reintermediación, esto es, de surgimiento de nuevas formas de influencia social, basadas en elementos de legitimación y de autoridad totalmente inéditos, respecto al pasado. Se delinea de este modo un nuevo modelo de socialización que no sustituye los anteriores, pero que cuenta con características peculiares, porque se

sitúa en nuevos lugares, define nuevos equilibrios y se conduce a través de nuevos lenguajes horizontales, informales y no institucionales. Nos referimos a los ambientes digitales (redes sociales y aplicaciones), a las culturas participativas y a su capacidad de volcar jerarquías, de redefinir competencias y, pues, de volver a delinear las geografías del poder, tanto del social, como del comunicativo. En las culturas participativas, los jóvenes pueden llegar a ser más influyentes y a obtener mayor reconocimiento de autoridad que los adultos (piénsese en su extraordinaria competencia en materia de series de televisión, mangas o grupos musicales); en la llamada cultura convergente, un ciudadano de a pie puede relacionarse con un político utilizando un lenguaje accesible y común a ambos (pensemos en el uso de Twitter o de Facebook para interactuar con figuras institucionales, como el alcalde de la propia ciudad o, nada menos, el Presidente del Gobierno).

¿Qué consecuencias puede acarrear este escenario para con la figura del profesor? Sabemos que la docencia es cada vez más una profesión “fronteriza”, en la que el profesor se encuentra constantemente en situaciones cada vez más críticas y arriesgadas: el problema del bullying y, más recientemente, el del cyberbullying, los retos del multiculturalismo, la relación con las familias o las necesidades de actualización y formación permanente son algunas de las funciones que los profesores se ven obligados a desempeñar (IARD, 2000; Argentin, 2018). Frecuentemente, se trata de funciones de mediación de tipo social y cultural.

Colombo (2017) se refiere a esta figura definiéndola docente polifuncional, observando el modo en que los profesores se ven obligados a afrontar los varios desafíos y dilemas. Uno de estos es el contraste entre tradición e innovación, es decir, deben seguir garantizando la transmisión del patrimonio cultural y de los contenidos clásicos y consolidados de la educación, pero asumiendo, por ejemplo, los desafíos de la innovación digital. Retos que, como veremos, no pueden eludirse, ni ignorarse.

Los resultados del proyecto *Classi 2.0*, desarrollado en Italia entre 2009 y 2012, demostraron que la innovación escolar obliga al profesor a readaptarse constantemente al cambio (Taddeo & Tirocchi, 2012; Tirocchi & Taddeo, 2013). Claro está que el hecho de utilizar nuevas tecnologías didácticas y de aplicarlas en lo cotidiano de su profesión impone una readecuación de las competencias, desde las tradicionales hasta las que podríamos definir “2.0”. Esta definición deriva del web 2.0, un web participativo, caracterizado por un modelo ascendente o bottom up, en el que los usuarios desempeñan un papel fundamental en la transformación de contenidos y prácticas (Jenkins, 2006).

Las características del profesor 2.0, ya descritas en otras sedes, pueden resumirse utilizando algunos términos clave: la formación, que se realiza a través de canales horizontales, mediante la autogestión y las prácticas peer to peer, de compañero a compañero, es decir, los profesores forman a sus mismos compañeros poniendo a disposición sus competencias. El modelo cultural del profesor, el cual, si bien manteniendo una base de consumos culturales tradicionales (el libro, la lectura del periódico), se abre también a los consumos digitales, a los nuevos soportes e incluso al mundo de los medios sociales, delineando un cambio que va desde la cultura alta, hasta la cultura “de masas” y llega hasta la cultura participativa. El cambio de las metodologías didácticas (desde la enseñanza frontal hasta el aprendizaje social –o social learning– pasando por la computación en la nube, o cloud computing), de la relación con los estudiantes (de unidireccional a bidireccional e incluso reticular), de las competencias, que de tradicionales se vuelven digitales y 2.0. La relación con el territorio se convierte en esencial, ya que recubren centralidad

Tabla 1. El profesor “antiguo” y “nuevo estilo”		
	Tradicional	2.0
Formación	Formalizada, profesionalizante, vertical	Informal, autogestionada, horizontal
Modelo cultural	Generalistas y tradicionales, ligados a las culturas del libro	Tradicional, pero también digitales, abiertos a nuevos soportes y a los medios sociales
Metodologías didácticas	Enseñanza frontal, aprendizaje cooperativo	Aprendizaje social, LIM, computación en la nube o cloud computing, redifusión o podcasting
Relación con los alumnos	Unidireccional	Unidireccional/Bidireccional/Reticular
Relación con el territorio	Poco valorizada	Importancia de los interesados, o stakeholders
Relación con los compañeros	Uno a muchos, uno a uno	Redes sociales: relación reticular con nudos más fuertes
Competencias	Tradicional	Digitales y 2.0
Relación con la profesión	Estática (se tiende a permanecer iguales a sí mismos)	Dinámica (necesidad de actualización)

Nota. Tirocchi & Taddeo, 2013.

e importancia las relaciones con los partícipes e interesados –o stakeholders–, mientras que dentro de la estructura-aula, la relación con los compañeros se configura como una red social: una configuración reticular

“En la era de la sociedad de plataformas y de la sociedad basada en las redes sociales, la escuela está obligada a actualizarse, considerando el cambio de los órdenes sociales y la multiplicación de los estímulos comunicacionales.

en la que se advierte la presencia de nudos fuertes (los profesores líderes, los que logran actuar de punto nodal, de puntos de contacto y que suelen ser guías para involucrar a otros compañeros). Para terminar, la relación con la profesión como resultado: de estática se convierte en dinámica (Tabla 1).

Los profesores italianos en particular llevan ya años viviendo una situación de pérdida progresiva del prestigio profesional: la percepción individual de una profesión incómoda y cada vez más difícil de ejercer se acompaña a la erosión del reconocimiento social y civil. Morin reflexiona sobre una desmoralización del profesorado “que conduce a

la intromisión, a la resignación, la burocratización y a la desorientación” (Morin, 2015: 65).

1.3. El surgimiento de la esfera informal

Otro de los supuestos teóricos de nuestro trabajo atañe al surgimiento de la esfera informal. No se trata solo de valorar todos los aspectos del llamado “hidden curriculum” (currículum oculto) que tienen que ver con las relaciones entre iguales, con el clima del aula y los modelos de interacción, con el mobiliario de las aulas y con todas las reglas no escritas que se adquieren y negocian en las aulas escolares más allá de los contenidos didácticos verdaderamente dichos (Brint, 2006) , sino que es algo más: el surgimiento de la esfera informal está relacionado sobre todo con la progresiva importancia que asumen las actividades que los jóvenes realizan fuera de la escuela. Las prácticas de comunicación y socialización que los jóvenes desarrollan entre el online y el offline y especialmente en el ámbito de los medios sociales, actualmente constituyen un auténtico ambiente de educación/socialización informal (Tirocchi, 2013).

2. Objetivos

El objetivo de esta reflexión es discutir de modo crítico sobre la cuestión de las competencias que deberían adquirir los profesores en relación con los cambios que se dan en lo social y con las destrezas cada vez más diversificadas adquiridas por los jóvenes, sobre todo en los ambientes del aprendizaje informal.

Algunos aspectos conciernen al caso italiano, ya que en Italia la crisis de la escuela y de la enseñanza es un dato ineludible que es necesario afrontar y discutir desde una perspectiva global.

Las preguntas relacionadas con esta investigación son las siguientes:

- 1) ¿Qué tipo de competencias deberían adquirir los profesores en esta fase histórico-social?
- 2) ¿Qué perspectivas socio-políticas deberían/podrían favorecer un modelo de escuela basado en estas competencias?

3. Metodología y planteamiento

Esta reflexión se basa en suposiciones teóricas procedentes de varios campos: la sociología de la educación, la sociología de la comunicación, la instrucción en los medios de comunicación o su reciente evolución, la instrucción o alfabetización digital.

La metodología consiste en poner en relación los datos de la investigación sobre los adolescentes, en particular los recogidos en el ámbito de la investigación Transmedia literacy, realizada en el ámbito del proyecto Horizon 2020 (Scolari, 2018), con algunas reflexiones críticas causadas por un episodio acaecido en Italia y que apareció en los principales periódicos. El episodio se tratará como un caso de estudio a raíz del cual reflexionar sobre las competencias de los profesores.

3.1. El proyecto Transmedia literacy. ¿Qué hacen los adolescentes con los medios digitales?

El proyecto internacional Transmedia literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education fue financiado durante el período de 2015 a 2018 en el ámbito del programa Horizon 2020 (ICT 31 - 2014: Human-centric Digital Age).

En él se examinó un rango de estudiantes de 12 a 18 años de edad, procedentes de ocho países (Australia, Colombia, Finlandia, Gran Bretaña, Italia, Portugal, España y Uruguay) y tenía como primer objetivo contribuir a interpretar la manera en la que los adolescentes consumen, producen, comparten y crean contenidos y, al mismo tiempo, aprenden nuevos ambientes digitales que, por su mismo carácter, favorecen la aparición de la nueva figura del “prosumidor” (Scolari, 2018). El segundo objetivo era el de intentar introducir las competencias que los jóvenes adquieren en sus contextos didácticos cotidianos, fuera del entorno escolar, con la intención de transformar e innovar la didáctica tradicional. Las hemos definido competencias transmediáticas porque conllevan la capacidad de barajarse dentro de varios equipos y dispositivos media, en una visión de narrativa transmedia.

La investigación se realizó con un enfoque transversal de tipo cualitativo organizado en varias fases: 1) formulario con preguntas semi-estructuradas sobre los consumos de medios de los jóvenes y sobre sus opiniones/actitudes respecto a algunos aspectos de los contenidos media. En el contexto italiano se suministraron 97 formularios; 2) talleres participativos y entrevistas en profundidad respecto a la relación que establecen los jóvenes con las culturas participativas y con los videojuegos. Se realizaron 8 talleres por un total de 16 sesiones con la participación de 103 jóvenes. Las entrevistas en profundidad fueron 39 y, en algunos casos, estuvieron acompañadas por diarios de consumo de los medios (24), rellenos por los jóvenes cada semana; 3) encuesta netnográfica dirigida a profundizar un específico ambiente media elegido por su mayor atractivo respecto a todos los que surgieron en el contexto examinado (en Italia se analizó el uso de Wattpad, una plataforma que los jóvenes usan para leer, escribir y compartir libros y narrativa).

4. Resultados

Del análisis de los datos de investigación se desprende, concordando con otros recientes estudios llevados a cabo a nivel internacional (boyd, 2014; Livingstone & Sefton-Green, 2016), que los jóvenes de hoy pasan gran parte de su vida relacionándose con las culturas participativas y con el mundo de las redes sociales: plataformas como Facebook, Instagram, Youtube, Wattpad, Snapchat se han transformado en ambientes significativos por la propia unicidad y originalidad. Empero, el uso de estas plataformas sigue acompañándose de consumos de medios más tradicionales que adquieren un nuevo significado en el arco de los nuevos consumos digitales.

Del análisis cuantitativo de los consumos de medios del grupo de adolescentes entrevistados (97 muchachos) se desprende un modelo de utilización en cierta medida tradicional, centrado aún en el consumo televisivo, que representa un puente y un lazo intergeneracional que garantiza el contacto con las generaciones anteriores (Pereira, Moura, Masanet, Taddeo, & Tirocchi, 2018). Además de los géneros televisivos tradicionales, típicos de la televisión generalista, se afirman en las preferencias de las cuotas de pantalla los nuevos formatos televisivos, como las series, que los chicos disfrutan como narrativa transmedia, siguiéndolas utilizando varias plataformas o dispositivos.

Las plataformas de los medios sociales se utilizan de manera diferente según sea la inventiva o el objetivo de los jóvenes: YouTube, por ejemplo, se utiliza para ver vídeos o tutoriales, para buscar la música preferida y otros contenidos, mientras es más raro que se use para crear “playlist” personales o para compartir contenidos originales. De hecho, la creatividad parece quedar obstaculizada por la timidez o por el sentimiento de inadecuación de los jóvenes (Taddeo & Tirocchi, 2019). El otro conjunto de medios que se afirma junto a la televisión es el universo de los medios sociales, que también se usan de manera no siempre creativa, especialmente para controlar las notificaciones.

Analizando las respuestas a las preguntas abiertas de los formularios proporcionados a los jóvenes, se han constatado estas costumbres comunicativas. De las preferencias indicadas por los chicos (respuestas dadas

a la pregunta: “¿qué es lo que más te interesa en Internet?”) hay tres actividades en particular: la escucha y la búsqueda de música en todas sus formas, los sitios y las plataformas relacionadas con los videojuegos (incluidos los canales en los que los Youtubers publican vídeos que demuestran técnicas y astucias sobre los videojuegos más famosos, los llamados “gameplay”) y el variopinto mundo de los tutoriales, que abarcan diferentes ámbitos. Son los jóvenes mismos los que usan o crean de manera original todos los tutoriales, desde los dedicados al maquillaje, hasta los dedicados a los videojuegos.

El elemento que acomuna estas actividades suele ser la diversión. De hecho, los vídeos deben ser lo más “divertido” posible, o incluso cómicos y hasta absurdos. Los protagonistas de estos vídeos también suelen tener la misma edad de nuestros entrevistados, o quizá un poco más mayores: los youtubers y los influencers son puntos de referencia horizontales porque comparten con los chicos los mismos lenguajes y a veces hasta las mismas propensiones: jugar, divertirse y aparecer.

Dicho esto, es evidente que este tipo de consumos de medios crea un universo de valores cuyo significado, tanto por parte de los profesores, como de los alumnos, es el poder compartir algunas competencias.

Confirma esta necesidad de adquirir competencias diversificadas el estudio del caso que ilustramos a continuación.

En mayo de 2019, en Italia, una profesora de letras de Palermo (una importante ciudad del Sur de Italia) fue suspendida de sus funciones durante quince días porque sus alumnos realizaron un vídeo en el que se comparaban las políticas de emigración de Matteo Salvini (líder de un partido de derechas, la Lega) con las leyes raciales promulgadas por el régimen fascista en materia de inmigración (<https://bit.ly/2EfxQvU>). El vídeo terminaba con esta frase:

“Así las cosas, ¿qué significa celebrar un Día de la Memoria? Significa comprometerse para protestar contra lo que está sucediendo actualmente y no dejarse manejar por una política nacionalista y xenófoba tendiente al riesgo de repetir los errores de aquel entonces”.

La medida adoptada para con la profesora desencadenó un debate que se extendió a la esfera política, a los sindicatos y a toda la sociedad civil, porque fue interpretado como una grave amenaza a la libertad de enseñanza y como un auténtico acto de censura. En opinión de la Delegación Provincial del Profesorado, la profesora no habría “vigilado” el trabajo de sus alumnos.

Este caso demuestra, por una parte, las competencias adquiridas por los alumnos, sobre todo entendiéndolas como la capacidad de seleccionar los materiales, montarlos y mezclarlos atribuyéndoles un sentido nuevo a las imágenes: en el vídeo se comparan y se juxtaponen fotogramas del pasado (Holocausto, el régimen fascista) con imágenes relacionadas con el drama de los flujos migratorios y todos los eventos que derivan del mismo (por ejemplo, los desalojos de los centros de acogida o las huidas desesperadas de los emigrantes en pateras buscando un lugar donde establecerse). En este caso, la competencia de los alumnos no se limita a la adquisición de capacidades técnicas o de gestión del software, sino que abarca también la competencia crítica de saber montar materiales de manera inteligente y original.

Ante la capacidad demostrada por estos alumnos, los profesores deberían saber gestionar las mismas competencias para poder dar una lectura crítica del trabajo de los mismos.

Además, el hecho de que la profesora haya tenido que afrontar una situación difícil y defender su trabajo demuestra que para el profesorado es cada vez más importante contar con las “soft skills”, esto es, las competencias de tipo relacional y comunicativo que permiten afrontar de modo adecuado y consciente las dificultades que se presentan a cada ocasión. Una de estas es precisamente la resiliencia.

5. Conclusión y discusión

Concluyendo, podemos observar que en la era de la sociedad de plataformas y de la sociedad basada en las redes sociales, la escuela está obligada a actualizarse, considerando el cambio de los órdenes sociales y la multiplicación de los estímulos comunicacionales. La difusión de los medios sociales como ambiente común de comunicación entre estudiantes y profesores ha lanzado nuevos retos porque, utilizando los medios sociales como si fueran ambientes de vida, los jóvenes adquieren nuevas competencias que pueden interactuar con las

tradicionales proporcionadas por la escuela: competencias de producción y reelaboración de los contenidos, de gestión de la identidad individual y social, competencias éticas, etc.

Ante estos cambios, la escuela puede constituir aún una plataforma estructurante y los profesores cubren un papel importantísimo en este proceso dialéctico de formación y transformación. Si bien hace años se solía hablar, provocadoramente, de “Requiem por la escuela” (Bottani, 2013), afortunadamente la escuela no está muerta, sino que sigue siendo una agencia educativa insustituible. Cabe decir que la escuela no debería formar o “estructurar” a los alumnos de modo pasivo, imponiéndoles una identidad preestablecida, sino favorecer formas de interacción y de reflexión crítica que ha de darse entre la escuela, los profesores y los estudiantes; dicho de otro modo, un proceso circular de reestructuración y transformación recíproca.

La profesión misma de docente forma parte de una amplia red social de competencias que constituyen su capital social y relacional. El concepto de competencia ha de ir más allá de lo lineal que suponen los conceptos tradicionales de análisis, producción y valoración, extendiéndose cada vez más a las soft skills y a la esfera ética y relacional. A partir de las competencias digitales clásicas (acceso, análisis, valoración y producción) van asumiendo cada vez más importancia las competencias éticas, de gestión, civiles y sociales y, sobre todo, las competencias comunicativas.

Los tiempos y las modalidades de la transición hacia un modelo educativo (o modelos) alternativo al actual son imprevisibles: hoy en día podemos prever solamente que estarán muy condicionados por la presencia de tecnologías digitales, lo cual implicará una diferente combinación de factores educativos. Las transformaciones ya se están observando desde un punto de vista del espacio (aulas, talleres, instrumentos didácticos, una diferente combinación entre casa y escuela, ambientes formales e informales) y de tiempo (duración del estudio y de las clases, flexibilidad de los planes de estudio, establecidos para obtener una mayor personalización de las orientaciones). Con todo, todavía se nota poco el cambio de las formas y de los contenidos didácticos, como demuestra el caso de la profesora de Palermo. La escuela (o, quizá, la sociedad), en este caso no estaba preparada para interpretar un contenido didáctico en cierta manera innovador.

De todo lo anterior se desprende la importancia de fomentar el acceso de profesores y alumnos a una formación puesta al día y de calidad, incluso en lo que se refiere a la educación a los medios digitales, porque es el único modo para intentar emprender un itinerario de adquisición de una ciudadanía crítica y consciente. Todo ello es viable actuando un decidido cambio político-social: las políticas defensivas y nacionalistas llevadas a cabo por algunos gobiernos occidentales tienen el riesgo de identificarse en un cierre cultural que no puede –ni logra– interpretar el espíritu y las exigencias de la sociedad global. Como consecuencia, la educación no logra afirmarse como herramienta de reelaboración crítica, ni –sobre todo– de acción civil (Aguaded, 2005)

Por estos motivos, la política debería contribuir a guiar este proceso de renovación de la escuela, sin obstaculizar el cambio y fomentando una capacidad de reflexión crítica.

Referencias

- Aguaded, I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. [Edu-communication strategies in the audiovisual society]. *Comunicar*, 24, 25-34. <https://bit.ly/2rHA1Ci>
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity / Oxford: Malden: Blackwell.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione: Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brint, S. (2006). *Schools and societies*. Stanford: Stanford University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia: Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- IARD (Ed.) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia: Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class. Living and learning in the digital Age*. New York: New York University Press.

- Lupton, D. (2012). *Digital Sociology: An Introduction*. Sydney: University of Sydney.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33, 89-114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Scolari, C.A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmediaskills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2012). Re-tweet the teacher... Are Italian teachers "followed by" or "following" the Web 2.0 culture? *REM*, 5(2). <https://bit.ly/2INxcPQ>
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2019). Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian students. *Information, Communication & Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2019.1645193>
- Tirocchi, S. (2013). *Sociologie della Media education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*. Milano: Franco Angeli.
- Tirocchi, S., & Taddeo, G. (2013). L'insegnante 2.0 tra innovazione e tradizione. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto & I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 221-230). Roma: Aracne.
- van-Dijk, J. (2012). Facebook and the engineering of connectivity. A multi-layered approach to social media platforms. *Convergence*, 19(2), 141-155. <https://doi.org/10.1177/1354856512457548>
- van-Dijk, J., Poell, T., & de-Waal, M. (2018). *The Platform society: Public values in a connective world*. New York: Oxford University Press.



Acceso y uso

Youtubers e instagrammers: Una revisión sistemática cuantitativa

Youtubers and instagrammers: A quantitative systematic review

Mgter. Arantxa Vizcaíno-Verdú y Dr. Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva (España)

arantxavizcaino@gmail.com; aguaded@uhu.es

Dra. Patricia De-Casas-Moreno

Universidad Antonio de Nebrija (España)

pcasas@nebrija.es

Resumen

La era de la cultura de la participación y el contenido generado por el usuario han despertado nuevas vías de comunicación digital, donde jóvenes influencers desempeñan un papel principal: las redes sociales. El presente estudio trata de reunir, mediante revisión sistemática cuantitativa, el repertorio de investigaciones desarrolladas sobre youtubers e instagrammers desde 2014 hasta abril de 2019 en dos de las principales bases de datos internacionales de referencias bibliográficas: Web of Science y Scopus. Los resultados apuntan hacia una prevalencia de documentos sin acceso abierto escritos en inglés y español, con un impacto máximo de diez citas, y recogidos en el área de las ciencias sociales. Asimismo, se destacan las palabras clave: social media, YouTube, youtubers, digital literacy, Instagram y selfies. En suma, observamos un interés académico y anglo-hispanohablante por el estudio de las competencias mediáticas, el aprendizaje autodidacta y el desarrollo de la identidad juvenil en YouTube e Instagram.

Abstract

The era of participatory culture and user-generated content has awakened new avenues for digital communication, where young influencers play a critical role: social media. The present study attempts to gather, through a quantitative systematic review, the repertoire of research published about youtubers and instagrammers from 2014 to April 2019 in two of the leading international databases for bibliographic references: Web of Science and Scopus. The results point to a prevalence of documents behind paywalls, written in English and Spanish, with a maximum impact of ten citations, and collected in the area of Social Sciences. Likewise, the keywords are highlighted: social media, Youtube, youtubers, digital literacy, Instagram and selfies. In short, we observe an academic and English-Spanish interest in the study of media competencies, self-taught learning and the development of youth identity on YouTube and Instagram.

Palabras clave / Keywords

Youtuber, instagrammer, influencer, redes sociales, jóvenes.

Youtuber, instagrammer, influencer, social media, young people.

1. Introducción

En el presente entorno mediático proliferan nuevas corrientes emergentes adscritas al crecimiento progresivo de la red móvil y las redes sociales. Las plataformas digitales, en este contexto, crecen a la par que las comunidades proyectan necesidades en materia de diversidad, colaboración e interactividad (Mihailidis, 2014). Estos instrumentos de comunicación dan prioridad a la concepción de participación, distribución y reelaboración de contenidos, de manera que, en la actualidad, destacan incipientes estudios sobre la comprensión de la privacidad, la expresión, la identidad y las relaciones en Internet (García-Roca, 2016). Castells (2009) introduce, además, que la revolución de la información y la digitalización se circunscribe a condiciones tecnológicas fundamentales para la productividad y el poder. Lévy (1997) y, posteriormente Jenkins (2006), sostienen que la unión entre cultura y participación –convergencia cultural– se origina en la cultura del conocimiento, donde las personas operan, comparten y desarrollan competencias críticas en la creación y difusión de recursos informativos. Un contexto que, hoy día, difumina los procesos comunicativos entre lo individual y lo colectivo. O'Reilly (2005), en este sentido, introducía el principio de arquitectura de participación en la era cibernética, atendiendo a la promoción y gestión del conocimiento por medio de la tecnología, y a una actitud ciudadana ética implícita. Aparici y Osuna-Acedo (2013) comprenden esta participación como un derecho básico y democrático asociado a la interactividad, que la diferencia de la primera por ir directamente ligada a la tecnología (y no a la cultura).

En este orden de cosas, la concepción de cultura participativa se reconoce como un cambio social que reduce las barreras ciudadanas, posibilita la creatividad y la difusión ilimitada de conocimiento, e incrementa el valor de la experiencia y la reciprocidad entre iguales (Kuhn & Stevens, 2017). Jenkins (1992) alerta, sin embargo, sobre el peligro de pérdida de este significado para la sociedad, que no se centra tanto en la expansión de las oportunidades entre individuos, sino en la comercialización de las interacciones. Mihelj, Leguina y Downey (2019) añaden que los medios digitales y sociales, además de facilitar la accesibilidad a contenidos culturales, también designa formatos excluyentes y desiguales. Estas advertencias quedan ratificadas por Carah y Angus (2018), al manifestar que los medios digitales y, por tanto, las redes sociales, son esencialmente plataformas para la optimización de la participación lucrativa entre usuarios.

De forma complementaria, Monreal-Guerrero, Parejo y Cortón-De-las-Heras (2017) aportan un aliento esperanzador, descubriendo la participación en red como un sistema que favorece la inclusión y el multiculturalismo en su diversidad informativa. En el mismo orden, Kaplan y Haenlein (2010) comprenden que las redes sociales en las que intervienen estos factores humanos no se restringen meramente a su condición instrumental y mercadotécnica, sino a la simbiosis entre colaboración, interacción entre pares y control sobre el conocimiento. Buckingham (2008) reconoce el potencial de las redes sociales para construir una participación ciudadana en materia de noticias, política, civismo y relaciones en el complejo entramado tecnológico-digital. Siguiendo la idea de cultura participativa como una imbricación entre tecnología, interacción, colaboración, relación y transacción, el estudio actual trata de recopilar las temáticas emergentes de dos vertientes germinadas en el vientre de las redes sociales: los youtubers e instagrammers, a fin de comprender hacia dónde se inclina la balanza de las interacciones entre los influencers del siglo XXI.

1.1. Influencers: líderes emergentes en red

El escenario para la cultura participativa expuesto previamente, queda sujeto a una constante organizacional promovida por el poder de las redes sociales (Hanna, Rohm, & Crittenden, 2011), de manera que los jóvenes se ven atraídos por el acceso ilimitado, colectivo y supuestamente gratuito de las herramientas digitales, dirigiendo sus expectativas hacia profesiones en red emergentes (Establés, Guerrero-Pico, & Contreras-Espinosa, 2019). La influencia se convierte en el eje cotidiano de esta comunidad y, por ende, en la habilidad para guiar las acciones de otros pares (Arora, Bansal, Kandpal, Aswani & Dwivedi, 2019). De hecho, la figura del influencer viene delimitada por un arraigado carácter de credibilidad, autenticidad, posicionamiento e industrialización, en tanto en cuanto conecta con una dilatada audiencia y se ve apoyada por entidades comerciales (Lou & Yuan, 2018). Zhou, Lü y Mariani (2019) comprenden la figura del influencer como aquel nodo promocional capaz de iniciar un proceso de difusión en red: directo, rápido y cercano. Es más, desde el

área plenamente publicitaria, Wilson (2019) descubre que este carácter simple es gratamente reconocido por sus seguidores, al considerarse una relación menos invasiva, y paralelamente más personalizada y comprensiva. Así, la conquista de Internet viene supeditada por una economía de la atención abastecida por plataformas como el blog, YouTube, Instagram, entre otros.

Gómez-Nieto (2018), ante esta perspectiva, hace énfasis en la diferenciación conceptual entre el influencer y el líder de opinión o prescriptor; siendo el primero un gran conocedor de una experiencia o conocimiento, y el segundo un inexperto en el área exclusivamente promocional. Esto es, el influencer es reconocido por su saber en una temática concreta. Kádeková y Holienčinová (2018) destacan cuatro tipos de influencers: 1) el blogger, que escribe cronológicamente en un espacio en línea sobre un asunto acotado; 2) El celebrity, comprendido como aquel actor, cantante, presentador, deportista, etc. valorado por su capacidad o acción extraordinaria en espacios mediáticos; 3) El youtuber o vlogger, que interactúa con sus seguidores a través de vídeos entre una vasta diversidad de temáticas (videojuegos, diarios, cosmética, familia, etc.); 4) El instagrammer, dedicado a la publicación de fotografías de calidad con temáticas también definidas (moda, comida, viajes, etc.). Los dos últimos, extensamente identificados por el colectivo juvenil, se están convirtiendo en micro-celebridades generadoras de negocio, siendo necesaria una profundización sobre su identidad, posibilidades y riesgos.

“La figura del influencer viene delimitada por un arraigado carácter de credibilidad, autenticidad, posicionamiento e industrialización, en tanto en cuanto conecta con una dilatada audiencia y se ve apoyada por entidades comerciales.

1.2. Nuevas identidades virtuales en red

Por medio de una imagen realista de su vida diaria, los influencers cultivan una suerte de intimidad, accesibilidad y credibilidad afectiva con sus seguidores (Duffy, 2017). Este método individualista inspira proyectos de auto-producción y emprendimiento delimitados por la lógica comercial (Cotter, 2018) que, en última instancia, conlleva el desempeño de una labor adscrita a la plataforma en que se desarrolla, derivando en denominaciones como instagrammer o youtuber. Estas identidades representan, en conjunto, un culto a la personalidad tradicionalmente comprendida como la combinación de acciones a través de medios comunicacionales, a partir de los cuales se atribuye un significado magnético, reverencial e idealizado a un sujeto social entre una comunidad o población considerable (Cocker & Cronin, 2017).

1.2.1. El concepto de instagrammer

Según Marwick (2015), Internet cada vez es más visual y basa su experiencia y navegabilidad en el uso de imágenes sobre contenidos escritos, generando el nacimiento de redes sociales como Instagram: una plataforma disponible en iOS e Android para sistemas móviles, que permite a los usuarios compartir imágenes, vídeos, stories (vídeos cortos en formato vertical disponibles exclusivamente durante 24 horas), así como interactuar mediante comentarios, ‘me gustas’, menciones y hashtags con otros usuarios. Adicionalmente, la aplicación da cabida a la manipulación fotográfica mediante filtros.

En este espacio se reconoce al instagrammer como aquel usuario dedicado a publicar fotografías, adquiriendo, en muchos casos, la “instafama” (instafame) (Jin, Ryu, & Muqaddam, 2018). Este término, por tanto, se refiere a personas sin reconocimiento previo, que acrecientan su popularidad en el entorno online a través de una identidad virtual (Fernández-López, 2017).

Una de las principales funciones del instagrammer es compartir fotografías con una puesta en escena cuidada (tanto de objetos como personas), en una disposición y orden armónico y cromático dado, pudiendo llegar, como señalan Martínez-Sanz y González-Fernández (2018), a una composición de denotada calidad artística. Esto es, pretenden convertir la imagen en un acontecimiento en sí mismo. Ahora bien, aunque la red esté diseñada para el uso visual, facilita diferentes espacios de personalización de contenido, como la escritura, las

etiquetas, los comentarios, y el empleo de hashtags, entre otros. El fin último es alcanzar interacciones masivas con otros usuarios que se deduzcan en ingresos monetarios, pues los instagrammers capitalizan el número de seguidores (Fernández-López, 2017).

Segarra-Saavedra e Hidalgo-Marí (2018) indican que, a cuanto mayor sea el número de seguidores, mayor será el agrado hacia la identidad virtual formada en esta red, lo que los convierte en auténticos líderes de opinión. Contrariamente, De-Veirman, Cauberghe y Hudders (2017) advierten sobre esta representatividad, ya que una cantidad desorbitada de seguidores en una cuenta que no sigue ni interactúa con otros usuarios, es sinónimo de falsificación.

Así, se entiende que Instagram forma parte de la convergencia cultural basada en la documentación digital, en la proliferación de micro-celebridades y en el ostentoso consumismo (Marwick, 2015). Se atiende, de este modo, a una emulación diaria de las celebridades mainstream.

1.2.2. El concepto de youtuber

YouTube, reconocida como la plataforma de excelencia de vídeos compartidos desde 2005, ofrece un conjunto de herramientas a la ciudadanía para la producción y visualización de vídeos en línea. En esta, se generan tanto contenidos específicos para la red, como para la reproducción de creaciones originadas en entornos profesionales televisivos (Adorno, 2016). Como red social, YouTube posibilita la transformación de usuarios en creadores de contenidos y difusores de productos audiovisuales, es decir, en youtubers y/o vloggers. YouTube reconoce dos tipos de usuarios: el estándar, referido a aquellos que crean y comparten con amigos y familiares; y el especial, que interactúa con la comunidad online, obteniendo comentarios y suscripciones (Pérez-Torres, Pastor-Ruiz, & Abarrou-Ben-Boubaker, 2018). Dichas actividades se consideran, tal y como indican Tur-Viñes, Núñez-Gómez y González-Río (2018), una fusión de aspectos profesionales, en tanto que el youtuber ha de planificar su tiempo, promocionar productos suministrados por las marcas, mantener una constante de originalidad en sus contenidos, editar vídeos y alimentar su canal. Algunos autores describen a este influencer como un engranaje de la cultura audiovisual juvenil, una identidad mediática propiamente adolescente, que fomenta el consumo de productos multimedia y que, en suma, va ligado directa o indirectamente a la promoción de productos y servicios comerciales (Fedele, Ramspott, & Suau, 2018; Sabich & Steinberg, 2017). En este sentido, su influencia puede calcularse en base al número de seguidores en su canal y a las visualizaciones que reciben en sus vídeos (Burges & Green, 2009).

En definitiva, el youtuber se delimita como aquella persona cuyo canal se dedica esencialmente a la adquisición del mayor número de suscriptores y visualizaciones. O, como describen Hidalgo-Marí y Segarra-Saavedra (2017), como aquel usuario que captura el interés de millones de seguidores progresivamente, originando una comunidad asidua. En este amplio compendio de identidades, Martínez y Olsson (2018), apuntan hacia nuevas generaciones de game-players (jugadores) y vloggers de un sinfín de temáticas (belleza, humor, cocina, etc.).

2. Metodología

Basándose en una perspectiva teórica agregativo-interpretativa, el presente trabajo desarrolla una revisión sistemática mediante interpretación científico-humanística (Fernández-Ríos & Buena-Casal, 2009), de manera que el corpus teórico se fundamenta en la concepción de la identidad del youtuber e instagrammer, así como en la dimensionalidad que adquieren estas terminologías en la divulgación científica. Por lo que el artículo adopta un enfoque esencialmente cuantitativo (Ferreira-González, Urrútia, & Alonso-Coello, 2011).

La recopilación de los estudios publicados se delimita desde 2014 hasta mayo de 2019 en bases de datos bibliográficas internacionales: Web of Science (WoS) y Scopus. Esta selección se justifica en la difusión de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT), que favorece el acceso a ambas bases, caracterizadas por su multidisciplinariedad y por indexar gran variedad de revistas de alta calidad.

Para llevar a cabo el procedimiento planteado, se han establecido un conjunto de descriptores de búsqueda con operadores lógicos booleanos, así como filtros imprescindibles para la detección sine qua non de los estudios referidos específicamente a la identidad del youtuber y el instagrammer (Tabla 1).

La búsqueda se ha filtrado según criterios de inclusión generales y específicos, utilizando el operador booleano “AND” y “OR”, además de centrarnos en el título específico del artículo.

Tabla 1. Descriptores, filtros y organización de la revisión sistemática		
Refinación de la búsqueda	WoS	Scopus
Descriptores	youtuber*; instagrammer*; instagrammer*	youtuber*; instagrammer*; instagrammer*
Ubicación descriptores	Título	Título, resumen, palabras clave
Período de tiempo	2014-2019	2014-2019
Área de investigación	Todas	Todas
Tipo de documento	Todos	Todos
Idioma	Todos	Todos
País	Todos	Todos
Acceso	Open access/embargado	'Open Access' o embargado
Orden	Por citas	Por citas

Del mismo modo, se ha atendido a las formas singulares y plurales de los términos con el operador booleano “*” con la finalidad de aumentar los resultados, realizando una búsqueda agregativa. De manera general, se ha ordenado la búsqueda por idioma, año de publicación, número de citas (JCR-Scopus), área académica, país, palabras clave y acceso abierto. En suma, se ha desarrollado un análisis mixto de los resultados localizados por tópicos centrales y periféricos, así como valorado la relevancia, objeto de estudio y área de los documentos.

3. Resultados

Los resultados de la revisión sistemática en WoS y Scopus a partir de los tópicos intagrammer y youtuber, se presentan a continuación en la Tabla 2. La búsqueda en ambas bases requirió un filtrado de documentos

Tabla 2. Documentos obtenidos en Web of Science y Scopus				
	WoS	Scopus	Total	Filtrado
Youtuber*	34	28	62	48
Instagrammer*	3	3	6	5

reiterados, con el fin de contabilizar una totalidad de documentos únicos. En este sentido, se observa que las investigaciones sobre youtuber* son más abundantes (48 resultados) que las de instagrammer* (cinco resultados). Seguidamente, se analizan los términos de forma independiente y detallada.

3.1. Análisis del descriptor youtuber

En primer lugar, el concepto de youtuber* y, tal y como se ha contemplado en la Tabla 2, las investigaciones proliferan en WoS (34 resultados) sobre Scopus (28 resultados). Considerando los criterios en conjunto, se puede hacer hincapié en que la gran mayoría de los artículos están escritos en inglés (33), seguido del español (11), el portugués (1), el coreano (1), el sueco (1), el alemán (1) y el francés (1). No obstante, las autorías provienen principalmente de España (27), continuado de Estados Unidos (8), Argentina (3), Suecia (2), Reino Unido (2), Taiwán (2), Portugal (1) y Ecuador (1). Se detecta, en este orden de cosas, que dos de las investigaciones no presentan procedencia.

El área académica en la que se acotan los documentos, revela las Ciencias Sociales (34) como ámbito predominante, seguido de las Ciencias Tecnológicas (10), Artes y Humanidades (3) y Medicina (1). En la misma línea, es importante reconocer que, de los 48 artículos encontrados, solo 17 cuentan con acceso abierto (Open Access) al contenido.

En referencia a las citas, la media es de 1,77 (WoS) y 1,54 (Scopus). Los artículos que mayor número de citas presentan se pueden observar en la Tabla 3. En esta, se observa una diferencia significativa de los estudios según la base en la que se indexen. Por ejemplo, la investigación titulada “YouTube videos and the construction of adolescent identity” en WoS tiene 10 citas, mientras que en Scopus tan solo computa tres citas.

Lo mismo ocurre con “In the Time of the Microcelebrity: Celebrification and the YouTuber Zoella”: 16 citas en Scopus, y nueve citas en WoS.

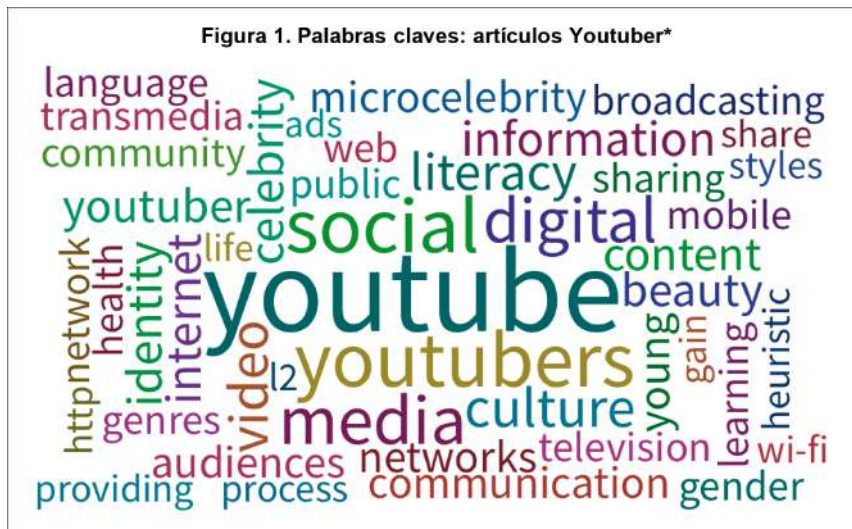
Otro criterio a considerar han sido las palabras claves relacionadas con los artículos. De estas se puede apreciar como términos más reiterativos: youtube, youtuber, media, social y digital (Figura 1).

Tabla 3. Los nueve artículos más citados sobre youtuber*

Títulos	Citas WoS	Citas Scopus
YouTuber videos and the construction of adolescent identity	10	3
"Is every YouTuber going to make a coming out video eventually?": YouTube celebrity video bloggers and lesbian and gay identity	9	13
Unboxing and brands: Youtubers phenomenon through the case study of evantubehd	9	1
In the Time of the Microcelebrity: Celebrification and the YouTuber Zoella	9	16
Charismatic authority and the YouTuber: Unpacking the new cults of personality	9	10
"Do It for the Viewers!" Audience Engagement Behaviors of Young YouTubers	7	6
The professionalization of YouTubers: the case of Verdeliss and the brands	6	3
Youtuber discursivity: Affection, narratives and socialization strategies in Internet communities	4	0
YouTubers' networking activities during the 2016 South Korea earthquake	4	5

3.2. Análisis del descriptor instagrammer

En segundo lugar y, en referencia al concepto instagrammer*, se ha de subrayar que tanto en WoS como en Scopus la manifestación es equitativa (tres resultados). Una vez realizado el filtrado para evitar duplicidad, se confirman una totalidad de cinco artículos relacionados (Tabla 2). Seguidamente y, sopesando los criterios seleccionados, hay que señalar que en referencia al idioma predomina el inglés (4) frente al español (1). Sin embargo, atendiendo al país de procedencia se pueden apreciar los siguientes países: Estados Unidos (1), Corea (1), Argentina (1), Sudáfrica (1) y Francia (1).



En otro orden, el área académica que más sobresale es Artes y Humanidades (3), seguida de Comunicación (1) y Ciencias Sociales (1). Del total de los artículos encontrados, tan solo uno es de acceso abierto. En cuanto a las citas, existen diferencias significativas, ya que en WoS no se computan, mientras que en Scopus hay una media de 1,4 citas. Tal y como se puede observar en la Tabla 4, la investigación más citada en Scopus es “Instagrammers, Urban Renewal and the Johannesburg Inner City” con cinco citas.

Para concluir, el último criterio por referenciar son las palabras clave ligadas a la búsqueda y análisis de los estudios sobre el concepto. De este modo, aquellas palabras más reiterativas son (Figura 2): Iinstagram, social y selfies.

4. Discusión y conclusiones

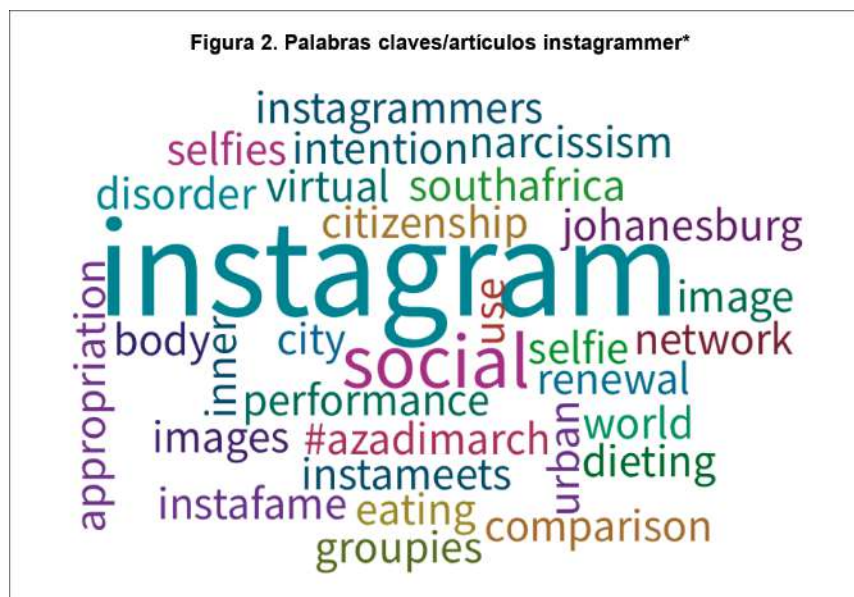
El actual entorno comunicativo y mediático se caracteriza por la proliferación de nuevos perfiles digitales asociados a las redes sociales. Así, la cultura participativa se convierte en una vía de colaboración por excelencia, donde los jóvenes comparten sus inquietudes por medio de experiencias diarias en la Red. A raíz de ello, nacen youtubers e instagrammers identificados como usuarios con suficiente potestad sobre las comunidades en

línea como para influir sobre miles de seguidores con ingentes cantidades de información en formato vídeo, fotográfico, etc. (Rego-Rey & Romero-Rodríguez, 2016).

Tal y como apuntaban Lévy (1997) y Jenkins (2006), existe una relación entre cultura y participación, donde las personas operan, comparten y desarrollan múltiples competencias y habilidades críticas en la creación y difusión de recursos informativos. En esta línea y, atendiendo a los estudios recopilados, YouTube e Instagram se transforman en un instrumento de difusión, de promoción, de modificación de comportamientos sociales, de definición de identidades, de agrupación y movimiento social, entre otras temáticas. Es más, en Instagram, donde se observa un número reducido de publicaciones registradas, prima el interés por la concepción del selfie, reconocido como un fenómeno visual y popular sin precedentes entre la juventud, en el que las imágenes se desplazan con fluidez, estableciéndose nuevos canales de participación (De-Casas, Tejedor-Calvo, & Romero-Rodríguez, 2018). En este orden de cosas, los resultados apuntan hacia una prevalencia de documentos sin acceso abierto publicados en inglés y español respectivamente, con un impacto máximo de diez citas, y recogidos principalmente en el área de las Ciencias Sociales.

Tabla 4. Citas artículos sobre instagrammer*

Titulos	Citas JCR	Citas SJR
The 17th-century papal feasts written about in Apollo in 1966 would have had today's Instagrammers salivating Robert O'Byrne	0	0
Dieting 2.0!: Moderating effects of Instagrammers' body image and Instafame on other Instagrammers' dieting intention	0	1
Instagrammers and high fours: An interchange of instants in a continuous present	0	0
Instagrammers, Urban Renewal and the Johannesburg Inner City	0	5
Performing citizenship: Freedom march selfies by pakistani instagrammers	0	1



Adicionalmente, se destacan como palabras clave: social media, YouTube, youtubers, digital literacy, instagram y selfies. En suma, observamos un interés académico y anglo-hispanohablante por el estudio de la alfabetización mediática, el aprendizaje autodidacta y el desarrollo de la identidad juvenil en YouTube e Instagram. Empero, el estudio presenta una limitación sustancial, en tanto en cuanto ofrece una recopilación reducida del fenómeno influencer en dos bases de datos internacionales, pudiéndose

incorporar otras que reflejen el interés de la comunidad científica en su totalidad. Además, se descubre la necesidad de seguir profundizando en nuevas líneas sobre la identidad de estos usuarios, ya que su carácter emergente en la Sociedad Red requiere diversas perspectivas de análisis. Estas, por tanto, han de ir más allá de la mera identidad audiovisual o el engagement publicitario (Jenkins, 1992), comprendiéndose su valor colaborativo, educativo y transformador en la sociedad infantil, juvenil y adulta.

Referencias

- Adorno, G. (2016). Os vlogs e a identificação paradoxal dos criadores de discurso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 37, 257-292. <https://bit.ly/2IWI4nD>
- Aparici, R., & Osuna-Acedo, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.1419/MEDCOM2013.4.2.07>
- Arora, A., Bansal, S., Kandpal, C., Aswani, R., & Dwivedi, Y. (2019). Measuring social media influencer index: Insights from Facebook, Twitter and Instagram. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 49, 86-101. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.03.012>
- Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge: MIT Press.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube: Online video and participatory culture*. EEUU: John Wiley & Sons.
- Carah, N., & Angus, D. (2018). Algorithmic brand culture: Participatory labour, machine learning and branding on social media. *Media, Culture & Society*, 40(2), 178-194. <https://doi.org/10.1177/0163443718754648>
- Castells, M. (2009). La apropiación de las tecnologías. Cultura digital en la era digital. *Telos*, 81, 111-113. <https://bit.ly/2RwQzIP>
- Cocker, H.L., & Cronin, J. (2017). Charismatic authority and the YouTuber: Unpacking the new cults of personality. *Marketing Theory*, 17(4), 455-472. <https://doi.org/10.1177/1470593117692022>
- Cotter, K. (2018). Playing the visibility game: How digital influencers and algorithms negotiate influence on Instagram. *New Media & Society*, 21(4), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1461444818815684>
- De-Casas, P., Tejedor-Calvo, S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Micronarrativas en Instagram: Análisis del storytelling autobiográfico y de la proyección de identidades de los universitarios del ámbito de la comunicación. *Prisma Social*, 20, 40-57. <https://bit.ly/2XQ1XFX>
- De-Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36(5), 798-828. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1348035>
- Duffy, B.E. (2017). *Not getting paid to do what you love*. New Haven: Yale University Press.
- Establés, M.J., Guerrero-Pico, M., & Contreras-Espinosa, R.S. (2019). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 214-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- Fedele, M., Ramspott, S.A., & Suau, J. (2018). 'I want to be a YouTuber'. Online references and aspirational values for tweens. *Trípodos*, 43, 155-174. <https://bit.ly/306OZAD>
- Fernández-López, L. (2017). Instagrammers y high fours: Intercambiando instantes en un presente continuo. *Question*, 1(53), 402-412. <https://bit.ly/2Nno1mB>
- Fernández-Ríos, L. y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344. <https://bit.ly/2kiW0iq>
- Ferrerira-González, I., Urrútia, G., & Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 639-731. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- García-Roca, A. (2016). Prácticas en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15, 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979
- Gómez-Nieto, B. (2018). El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa. *Methaodos*, 6(1), 149-156. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212>
- Hanna, R., Rohm, A., & Crittendem, V.L. (2011). We're all connected: The power of the social media ecosystem. *Business Horizons*, 54(3), 265-273. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.007>

- Hidalgo-Mari, T., & Segarra-Saavedra, J. (2017). The youtuber phenomenon and its transmedia expansion. Analysis of youth empowerment in social media. *Fonseca*, 15, 45-59. <https://doi.org/10.14201/fjc2017154559>
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- Jin, S.V., Ryu, E., & Muqaddam, A. (2018). Dieting 2.0!: Moderating effects of Instagrammers' body image and Instafame on other Instagrammers' dieting intention. *Computers in Human Behavior*, 87, 224-237. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.001>
- Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kádeková, Z., & Holienčinová, M. (2018). Influencer marketing as a modern phenomenon creating a new frontier of virtual opportunities. *Communication Today*, 9(2), 90-105. <https://bit.ly/2NfmPSe>
- Kuhn, J., & Stevens, V. (2017). Participatory culture as professional development: Preparing teachers to use Minecraft in the classroom. *Tesol Journal*, 8, 753-767. <https://doi.org/10.1002/tesj.359>
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
- Lou, C., & Yuan, S. (2018). Influencer marketing: How messages value and credibility affect consumer trust of branded content on social media. *Journal of Interactive Advertising*, 19(1), 58-73. <https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1533501>
- Martínez, C., & Olsson, T. (2018). Making sense of YouTubers: How Swedish children construct and negotiate the YouTube Misslisbell as a girl celebrity. *Journal of Children and Media*, 13(1), 36-52. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1517656>
- Martínez-Sanz, R., & González-Fernández, C. (2018). Comunicación de marca en Instagram. ¿Una cuestión de género? El rol del influencer de moda. *Masculinities and Social Change*, 7(3), 230-254. <https://doi.org/10.17583/MCS.2018.3693>
- Marwick, A.E. (2015). Instafame: Luxury selfies in the attention economy. *Public Culture*, 27(1), 137-160. <https://doi.org/10.1215/08992363-2798379>
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. New York: Peter Lang.
- Mihelj, S., Leguina, A., & Downey, J. (2019). Culture is digital: Cultural participation, diversity and the digital divide. *New Media & Society*, 1-34. <https://doi.org/10.1177/1461444818822816>
- Monreal-Guerrero, I.M., Parejo, J.L., & Cortón-De-las-Heras, M.O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la sociedad de la información. *Edmetic*, 6(2), 148-167. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6943>
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 16-37. <https://bit.ly/2x6TT3W>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. [YouTuber videos and the construction of adolescent identity]. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Rego-Rey, S., & Romero-Rodríguez, L.M. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los 'youtubers' españoles: Estudio de caso de los "gamers" más populares. *index.Comunicación*, 6(1), 197-224. <https://bit.ly/2eZGnHJ>
- Sabich, M.A., & Steinberg, L. (2017). Discursividad youtuber: Afecto, narrativas y estrategias de socialización en comunidades de Internet. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(2), 171-188. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.12>
- Segarra-Saavedra, J., & Hidalgo-Mari, T. (2018). Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de la influencia en la era 2.0. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 313-325. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.17>
- 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. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1303en>
- Wilson, B. (2019). Marketing to Gen Z: The rules for reaching this vast and very different generation of influencers. *Journal of Macromarketing*, 1-3. <https://doi.org/10.1177/0276146719830156>
- Zhou, F., Lü, L., & Mariani, M.S. (2019). Fast influencers in complex networks. *Commun Nonlinear Sci Numer Simulat*, 74, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.cnsns.2019.01.032>





Acceso y uso

YouTubers infantiles, competencia mediática y contenido publicitario: Diseño y validación de un instrumento de análisis

Child Youtubers, media competence and advertising content: Design and validation of an instrument for analysis

**Mgter. Carmen Baldallo-González, Mgter. Daniela Jaramillo-Dent y
Dra. M. Amor Pérez-Rodríguez**

Universidad de Huelva (España)

carmen.baldallo@dedu.uhu.es; danielamaria.jaramillo111@alu.uhu.es; amor@uhu.es

Resumen

Este capítulo describe el proceso de diseño y validación de un instrumento de análisis que permitirá a la comunidad científica evaluar dos aspectos importantes e interrelacionados en el contexto de YouTube: las competencias mediáticas de los YouTubers infantiles y el contenido publicitario presente en sus producciones. El instrumento fue diseñado como respuesta a la inminente necesidad de estudiar las experiencias de la infancia con los medios de comunicación y los contenidos a los que se enfrentan cada día. Tras su diseño, el instrumento fue validado por un grupo de expertos en la materia, cuyas aportaciones ayudaron a la mejora significativa de su validez y fiabilidad y fueron comprobadas posteriormente en un proceso de pilotaje con una pequeña muestra representativa de la realidad que pretende ser estudiada.

Abstract

This chapter describes the design and validation process for an instrument that enables researchers to evaluate two important and interrelated aspects in the YouTube context: the media competencies of child Youtubers and the advertising content present in their productions. The instrument was designed to respond to the impending need to study childhood experiences with media and the contents they face every day. After the design phase, the instrument was validated by a group of experts in the field, whose contributions helped to significantly improve its validity and reliability, which were subsequently verified in a pilot process with a small representative sample of the intended object of study.

Palabras clave / Keywords

YouTube, publicidad, prosumidores, infancia, competencia mediática.

YouTube, advertising, prosumers, childhood, media competence.

1. Introducción

Los nuevos contextos mediáticos en los que se desarrollan los actuales productos audiovisuales, en su mayoría generados y/o modificados por los usuarios, presentan retos importantes en la era moderna. Por un lado, los gobiernos y organismos reguladores intentan comprender y legislar sobre estos fenómenos que sufren cambios vertiginosos y constantes, y por otro lado, los usuarios dependen cada vez más de la tecnología para su vida personal y profesional, permitiendo que sus datos estén disponibles en un mercado emergente e incierto, que intenta mercantilizar todas las interacciones entre usuarios e interfaces mediante agresivos modelos de negocio presentes en las mayores plataformas (Jin & Feenberg, 2015). Estos modelos de negocio se basan en la dataficación de todos los aspectos de la vida, incluyendo las emociones, cogniciones y actitudes (Kennedy & Hill, 2018), creando nuevas configuraciones en materia de consumo y publicidad.

Teniendo en cuenta este escenario de convergencia tecnológica, mediática e informacional, la protección de los miembros más vulnerables de la población, en el caso que nos ocupa los niños, toma especial importancia. Las formas en las que los nuevos lenguajes y configuraciones afectan a la población más joven necesitan ser comprendidos y evaluados (Lupton & Williamson, 2017) para su correcta regulación y control por parte de las agencias, gobiernos y entidades interesadas considerando especialmente los derechos de los niños en materia de privacidad (Livingstone, 2016). Todos estos fenómenos están muy relacionados con la publicidad en todas las redes sociales incluida YouTube, una plataforma cuya app especializada YouTube Kids ya ha sido descargada 10 millones de veces (Burroughs, 2017) y está dirigida a niños de 2 a 8 años de edad (Guía para padres de YouTube Kids, 2019).

La indagación científica en este campo, especialmente enfocada en la población infantil, está en su etapa inicial, por lo que el desarrollo de instrumentos, metodologías y proyectos de investigación capaces de medir las diferentes variables en estos contextos es necesario como un primer paso en la protección y mejor aprovechamiento de las potencialidades de la tecnología y los dispositivos en su desarrollo personal, académico y competencial como consumidores, creadores y prosumidores de contenido en red; en este caso en el contexto de YouTube.

2. Marco teórico

2.1. YouTube, publicidad y prosumo en la infancia

La revolución del mundo digital, así como la ubicuidad de los dispositivos móviles y las diversas redes sociales, han supuesto un cambio radical en los procesos de desarrollo infantil. Los contenidos audiovisuales disponibles en YouTube para el consumo de la población más joven toman especial relevancia en este contexto cambiante y convergente, en el que una variante moderna del prosumidor de Toffler (1980) –entendido como aquel que consume y produce simultáneamente– refleja fenómenos mediáticos en constante movimiento. La población más joven de usuarios y creadores de contenido en red, que ha pasado por un proceso de desarrollo hasta llegar al actual prosumidor infantil (Herrero-Diz, Ramos-Serrano, & Nó, 2016) emerge como un fenómeno mediático de nuestro tiempo. Un aspecto que adquiere, de manera heterogénea, una comprensión de las potencialidades de las redes sociales para difundir sus contenidos (Aguaded & Urbano-Cayuela, 2014). La publicidad infantil surge de la detección por parte de las empresas de marketing de la efectividad que los mensajes persuasivos dirigidos a los niños pueden tener para llegar a los padres, con importantes efectos en los productos que se consumen en cada hogar (Méndiz-Noguero, 2018). Estos mensajes ya no solo pretenden persuadir al potencial consumidor infantil, sino que, a su vez, identifican la oportunidad de convertirlos en futuros clientes leales a su marca (Pabón-Villamizar & Andrés-Corredor, 2014). En este contexto, la presencia de contenidos publicitarios resulta de especial interés, ya que se han evidenciado efectos preocupantes de la publicidad dirigida a niños (Moore, 2004) y en estudios anteriores se ha observado la naturaleza capitalista y mercantilista de YouTube, estructurada alrededor del modelo de autoproducción, pero con una clara tendencia de mercado (Bañuelos, 2009). Por su versatilidad, esta red resulta idónea para la transmisión de información y, por ende, para el mercado publicitario. La diversidad de opciones que ofrece YouTube para difundir contenidos publicitarios, permite llegar a los “clientes adecuados” en el “momento oportuno” (YouTube Publicidad, 2019).

2.1.1. Publicidad en los contenidos de los youtubers infantiles

Los formatos y funcionalidades que ofrece YouTube para la monetización de contenidos creados por sus usuarios crean un contexto económico que motiva a muchos prosumidores de todas las edades a intentar atraer el mayor número de visualizaciones por medio de la publicidad (Schwemmer & Ziewiecki, 2018). Estos contenidos publicitarios están presentes –explícita e implícitamente– de manera habitual en los productos audiovisuales, creando un ecosistema mediático especialmente preocupante en el caso de los youtubers infantiles, especialmente considerando que los niños no desarrollan la capacidad de discernir los contenidos publicitarios de los que no lo son hasta los cinco años (Uribe-Bravo, 2012) y no desarrollan la capacidad de identificar la persuasión de dichos contenidos hasta los ocho años de edad (Macklin, 1987).

Los youtubers infantiles se han abierto camino en esta red social ofreciendo producciones diversas, en su mayoría destinadas a audiencias infantiles. Estos prosumidores del vídeo llegan a alcanzar notables cifras de seguidores en quienes ejercen una gran capacidad de atracción e influencia.

Este hecho no pasa desapercibido para las marcas que ven, en estos influencers del vídeo, la capacidad de adentrarse en nuevos contextos de fidelización de clientes. Y es que, pese a que las nuevas figuras de influenciadores digitales no hacen nada nuevo que no hicieran ya los prescriptores de publicidad, es cierto que poseen singularidades propias de estos nuevos medios (Castelló-Martínez & del Pino-Romero, 2015).

De esta forma nace también un nuevo sector de negocio para las empresas de marketing y publicidad: el público infantil, que se ha establecido como uno de los consumidores preferentes de estas producciones, constituyéndose a su vez como un objetivo demográfico clave para la publicidad (Burroughs, 2017).

Sin embargo, el nivel de penetración de estos contenidos en las producciones de youtubers infantiles específicamente, se encuentra aún bastante inexplorado. El auge de este tipo de prosumidores emergentes consolida la necesidad de estudiar los modelos de publicidad que aparecen en sus producciones para estimar los ejemplos de mensajes a los que se enfrenta la población infantil. Por ello se plantea la necesidad de desarrollar un instrumento que, de forma adecuada, permita analizar el tipo de contenidos publicitarios que aparecen en estos contenidos audiovisuales, especialmente aquellos en los que aparecen niños. De manera que el objetivo principal de este estudio consiste en el diseño y la validación de un instrumento que permita detectar el contenido publicitario explícito e implícito en producciones audiovisuales infantiles en YouTube.

“Los youtubers infantiles se han abierto camino en esta red social ofreciendo producciones diversas, en su mayoría destinadas a audiencias infantiles. Estos prosumidores del vídeo llegan a alcanzar notables cifras de seguidores en quienes ejercen una gran capacidad de atracción e influencia.

2.2. Dimensiones, indicadores y variables

Para el diseño del instrumento se tomaron como base tres propuestas teóricas para fundamentar el análisis. En este caso, se consideró importante tener en cuenta la competencia mediática de los prosumidores infantiles (youtubers) como un aspecto central del análisis. Las dimensiones e indicadores de la competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012), así como las de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) proporcionaron un marco que –adaptado para el tipo de contenidos (vídeos) y el medio (YouTube)– fueron fundamentales para la construcción de este instrumento. Por otro lado, los aspectos específicos relacionados con la evaluación de los contenidos publicitarios se extrajeron de Uribe-Bravo (2012), adaptándolos a los tipos de contenidos a analizar y al contexto mediático en el que se encuentran.

2.3. Definición de competencia mediática y publicidad infantil

A efectos del presente estudio, la competencia mediática se define como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el desempeño autónomo de los ciudadanos en contextos digitales, con carácter social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012). En este caso se han tenido en cuenta solamente las

competencias del creador de contenidos, evidenciadas por medio del análisis de contenidos cualitativos y excluyendo el ámbito de análisis en favor del de la expresión –ya que sería más apropiado incluir el ámbito de análisis en un estudio de audiencias y su comprensión de los mensajes–. Este instrumento se ha diseñado para evaluar producciones audiovisuales y los elementos dentro de las mismas que evidencian la competencia mediática de sus creadores.

Por otro lado, en el marco de este trabajo, la publicidad se define como “comunicación inducida por la marca con la intención de ejercer influencia en las personas” (Dahlen & Rosengren, 2016: 343). Esta definición –actualizada para contextos mediatizados y los nuevos formatos digitales– es lo suficientemente extendida para incluir la amplia gama de publicidad disponible en YouTube. El grado de injerencia de la marca, en el caso de este instrumento, es desconocida ya que no se obtiene información del YouTuber sobre la configuración del acuerdo publicitario, mas se deriva el análisis solamente del contenido presentado.

En este contexto, Uribe-Bravo (2012) afirma que, para analizar la publicidad infantil es imprescindible atender a cuatro grandes esferas:

- La presencia y volumen de los contenidos publicitarios a los que se exponen.
- Las tipologías de los productos que se publicitan.
- Las estrategias de persuasión utilizadas.
- La presencia de componentes que facilitan la interpretación de la publicidad por el público infantil.

3. Justificación y planteamiento

Para poder estudiar y analizar cualquier fenómeno social es necesario contar con estrategias e instrumentos que permitan medir ciertos indicadores del mismo, lo cual, en la mayoría de los casos es sencillo cuando hablamos de ciencias puras. Sin embargo, al tratar con ciencias sociales la medición de estos conceptos no es tan simple, ya que habitualmente son abstractos e imprecisos. La medición en ciencias sociales requiere que se posibilite fusionar estos conceptos abstractos con una serie de indicadores efectivos, todo ello guiado mediante un proyecto de intervención concreto (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014).

A su vez, en este contexto de transformación social a través de los nuevos medios y redes –como YouTube– aumenta la necesidad de que la investigación en ciencias sociales se ocupe del estudio de estas nuevas vías de producción y difusión de contenidos. Ahora bien, para que este avance pueda darse, es necesario contar con los instrumentos adecuados a estos nuevos contextos de estudio. De este modo, surge la necesidad del diseño y la validación de un instrumento de análisis de contenidos publicitarios que posea la austeridad científica necesaria para que pueda ser utilizado en las producciones de los youtubers infantiles y así obtener unos resultados válidos y fiables (Soriano-Rodríguez, 2014).

4. Procedimiento

El instrumento se ha desarrollado teniendo en cuenta la necesidad planteada de analizar los contenidos publicitarios explícitos e implícitos que aparecen en las producciones infantiles de YouTube.

Así el diseño del mismo se ejecutó atendiendo a dos grandes apartados –datos de identificación y datos relativos a la publicidad– para dar respuesta a todos los aspectos, tanto de identificación del youtuber y su canal, como de los relacionados con el análisis de contenido publicitario. Dentro del apartado dedicado al análisis de contenidos publicitarios se incluyeron indicadores de competencia mediática y análisis del contenido publicitario. Estos apartados se establecieron teniendo en cuenta los constructos teóricos vinculados a los objetivos del instrumento: el análisis de contenidos publicitarios en los vídeos de los youtubers infantiles.

4.1. Datos de identificación

Tres dimensiones se han incluido para recabar datos relacionados con las interacciones de los usuarios con el youtuber (interacción). Por otro lado, en la dimensión prosumidor en el instrumento se incluyen las características de los personajes que aparecen en pantalla, incluido el número de personajes que aparecen, el

grado de protagonismo de cada uno y características propias de la imagen del youtuber como un logo propio o la apariencia física del mismo. También se han incluido indicadores de datos demográficos y tipológicos que puedan permitir un análisis de posibles diferencias con respecto a variables como el género o la nacionalidad del youtuber, la tipología de los vídeos analizados, entre otros.

4.2. Datos relativos a la competencia mediática

4.2.1. Escenografía

Dentro de este ámbito, se analizaron dos dimensiones: el escenario y la edición del producto audiovisual. En relación al escenario, componentes como la iluminación, cambios de escenario, características de la decoración, todas ellas relacionadas con la dimensión de estética (Ferrés & Piscitelli, 2012), permiten evaluar el grado de esta competencia que exhibe la producción audiovisual. Todos los indicadores dentro de esta dimensión, en su conjunto, tienen por objeto evaluar en el creador del contenido la “capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética” (Ferrés & Piscitelli, 2012: 81). La clasificación de los diferentes indicadores individuales se alcanzó de manera inductiva al analizar algunos vídeos y evidenciar la necesidad de incluir cada uno de estos por separado.

4.2.2. Vocabulario

En el ámbito del vocabulario se incluyeron las características lingüísticas de las narrativas presentes en los vídeos. Estos componentes de análisis se basan en la dimensión del lenguaje (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012), que incluye la amplitud de códigos y modos de comunicarse, la capacidad de identificar la idoneidad de los distintos sistemas comunicativos para cada situación comunicativa y la utilización de los más apropiados y, finalmente, la capacidad de adaptar productos creados por otros con una nueva intención comunicativa.

Dentro de la dimensión de lenguaje se incluyeron también indicadores propios de la publicidad, en especial los relacionados con las estrategias de persuasión descritas por Uribe-Bravo (2012), que aparecen en el instrumento como la “función apelativa del lenguaje” utilizado.



4.2.3. Contenido

Esta es la dimensión mediante la cual se analiza el contenido publicitario y sus tipologías en los vídeos. Por medio del análisis de las formas en las que las marcas de los productos se hacen evidentes, se evalúan los cuatro elementos mencionados por Uribe-Bravo (2012) como base del análisis de la publicidad infantil con un fuerte énfasis en la idoneidad de la manera en que se presentan los contenidos publicitarios para que los

niños puedan identificarlos como persuasivos y comerciales. La Figura 1 muestra las diferentes dimensiones incluidas en el instrumento con sus respectivas descripciones y base teórica.

4.4. Proceso de validación

Una vez desarrollado el instrumento, se procedió a su validación por un grupo de expertos en la materia que fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. A cada componente del grupo de expertos se le envió el instrumento junto a una herramienta de evaluación del mismo (Tabla 1), compuesta por dos niveles, en la que se detallaban una serie de indicadores para que identifica-sen sus datos como expertos relacionados con la temática, la adecuación de los aspectos funcionales del instrumento, así como un apartado de valoraciones y observaciones generales sobre el mismo.

Una vez recibidas las respuestas de todos los expertos consultados, se procedió a la puesta en común de dichos resultados, comparando las aportaciones realizadas con el instrumento

original para ver qué cambios era necesario realizar en él. Cuando se realizaron los cambios propuestos por el grupo de expertos, se procedió a hacer un pilotaje del instrumento mejorado en una selección de vídeos para verificar su adaptación al objetivo propuesto.

4.5. Selección del grupo de expertos

La selección de los expertos que componen el grupo que fue consultado para la validación del instrumento se ha realizado siguiendo un procedimiento no probabilístico en el que se seleccionó a cada uno de los componentes atendiendo a su formación, así como a la relación de estos con la temática abordada.

Como este instrumento pretende identificar los contenidos publicitarios implícitos y explícitos que aparecen diseminados entre los contenidos de los youtubers infantiles, se intentó seleccionar a personas expertas tanto en alfabetización mediática como en youtubers.

En este sentido, se conformó un grupo final formado por:

- Experto nº 1: Mg. en Comunicación y Educación Audiovisual, colaboradora de investigación y editora de Revista Científica de alto impacto, especialista en youtubers.
- Experto nº 2: Doctor en Comunicación, docente universitario e investigador, experto en alfabetización y competencia mediática.
- Experto nº 3: Doctora en Comunicación, docente universitaria, de secundaria y bachillerato e investigadora. Experta en alfabetización y competencia mediática.

4.6. Resultados

Los resultados de la validación del instrumento deben definirse atendiendo a los diferentes apartados que se establecieron en la herramienta de evaluación facilitada a los expertos.

Tabla 1. Herramienta de evaluación del instrumento	
Datos del experto evaluador	
Titulación Posgrado Experiencia profesional Universidad	
Aspectos funcionales	Escala del 1-5 (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo)
Se compone de un número suficiente de indicadores	
Los diferentes indicadores se integran de forma adecuada en las dimensiones analizadas	
Valore la adecuación a los objetivos de los diferentes indicadores	
Valore el planteamiento y la disposición de los diferentes indicadores y dimensiones de la rejilla	
Valoración general del instrumento	
¿Considera necesario añadir/eliminar algún indicador? / ¿Cuál?	
Observaciones, valoraciones y sugerencias generales del instrumento	

En cuanto a los aspectos funcionales del mismo, la mayoría de los expertos coincidió en que el instrumento se componía de un número apropiado de indicadores, así como que estos se integraban de una forma adecuada en las diferentes dimensiones. Todos ellos estuvieron de acuerdo en que los indicadores que posee este instrumento se ajustaban de forma correcta a los objetivos que se pretenden abarcar en futuras investigaciones. Y valoran como apto el planteamiento y la disposición de los distintos indicadores y dimensiones en la rejilla de observación. En cuanto a la valoración general del instrumento cabe destacar que alguno de los expertos realizó sugerencias de añadir, así como de eliminar alguno de los indicadores para aportar mayor rigor al mismo.

Finalmente, en esta valoración general, los expertos coincidieron en la catalogación del instrumento como adecuado, interesante y coherente con los objetivos que se plantea.

Tras recibir los resultados del análisis y acomodar el instrumento a las observaciones realizadas, se realizó un pilotaje del mismo en una pequeña muestra no probabilística, seleccionada por conveniencia, para garantizar la fiabilidad del instrumento.

Tabla 2. Herramienta de evaluación del instrumento			
Rejilla de observación. Datos de identificación			
Identificación	Nombre Youtuber: Sexo: Edad: Nacionalidad: Nombre Canal: Tipología del vídeo: Unboxing/Juguetes/Ficción/Gamers/Familiar/Otros Título del vídeo: Duración del vídeo: Enlace:		
Interacción	Nº total de videos publicados	Nº total de suscriptores del canal	Nº total de visualizaciones de contenido del canal
Prosumidor	Personaje/s principales: Sí / No / ¿Cuántos? Personaje/s secundarios: Sí / No / ¿Cuántos? Caracterización física propia: Vestuario / Maquillaje Posee logotipo propio: Sí / No		
Ámbitos	Dimensiones	Indicadores	
Escenografía	Escenario	Localización: Interior/Exterior / ¿Cuál? Iluminación: Profesional/Casual Escenario: Único/Variado Decoración escenario: Organizada y estructurada/ Casual Colores predominantes en la escena:	
	Edición	Plano: Plano entero / Plano americano /Plano medio /Primer plano / Primerísimo primer plano/ Plano detalle Montaje: organizado y estructurado/sin montaje Animaciones: Sí/No Música: Sí/No Efectos especiales: Sí/No	
Vocabulario	Lenguajes	Frase introductoria/eslogan propio del youtuber: Sí/No Uso de muletillas: Sí/No Lenguaje: Coloquial/Formal Vulgarismos: Sí/No Aparecen nombres de marcas en el discurso: Sí/No Función apelativa del lenguaje: Sí/No	
Contenido	Publicidad	Presencia de marcas/artículos en el escenario: Sí/No Presencia de logotipos de marcas visualmente en el escenario además del propio: Sí/No Describe los artículos o productos: Sí/No Compara los artículos o productos con otros: Sí/No	

5. Conclusiones y discusión

El análisis de la validez del instrumento diseñado responde al objetivo de examinar el contenido publicitario en los vídeos de los youtubers infantiles. El grupo de expertos ha coincidido en que dicho instrumento constituye una herramienta apropiada de análisis de contenidos publicitarios –tanto implícitos como explícitos– en este tipo de producciones. Además, el pilotaje realizado con una pequeña muestra ayudó a determinar aspectos que requerían pequeños cambios para adaptar el instrumento a la realidad estudiada.

Con lo cual se puede determinar que el instrumento posee la fiabilidad necesaria para ser aplicado en un estudio sobre los contenidos publicitarios en las producciones audiovisuales de los youtubers infantiles.

6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

El proceso de validar un instrumento no debe ser visto como un procedimiento que se pueda dar por finalizado, sino que es un proceso que puede y debe estar en constante revisión y evolución (Soriano-Rodríguez, 2014). En este sentido, es importante puntualizar que las futuras líneas de investigación son amplias y deben ser exploradas para enriquecer y afinar el instrumento. Una de las limitaciones más importantes del estudio es la falta de estudios previos en la materia específica a investigar que puedan servir como base para este instrumento, lo cual llevó a las investigadoras a desarrollarlo en un contexto puramente exploratorio.

Las futuras líneas de investigación, en este sentido, se relacionan con el uso del instrumento en una variedad de vídeos producidos por YouTubers infantiles y la adición de variables e indicadores apropiados para analizar una amplia variedad de contextos e intenciones comunicativas y/o publicitarias en los contenidos infantiles dentro de YouTube. Es importante comprender de una manera más amplia las experiencias, potencialidades y peligros a los que se expone la población infantil, cada vez desde una edad más tierna.

Referencias

- Aguaded, I., & Urbano-Cayuela, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Comunicación y Hombre*, 10, 131-142. <https://bit.ly/2LqWmzf>
- Bañuelos, J. (2009). Youtube como plataforma de la sociedad del espectáculo. *Razón y Palabra*, 14(66), 1-26. <https://bit.ly/2RXXmTn>
- Burroughs, B. (2017). YouTube kids: The app economy and mobile parenting. *Social Media+Society*, 3(2). <https://bit.ly/2JwLCfD>
- Castelló-Martínez, A., & del Pino-Romero, C. (2015). La comunicación publicitaria con influencers. *Redmarka*, 14, 21-50. <https://doi.org/10.17979/redma.2015.01.014.4880>
- Dahlen, M., & Rosengren, S. (2016). If advertising won't die, what will it be? Toward a working definition of advertising. *Journal of Advertising*, 45(3), 334-345. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1172387>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Guía para padres de YouTube Kids (Ed.) (2019). *Youtube.com*. <https://bit.ly/329KW8g>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M., & Nó, J. (2016). Minors as creators in the digital age: From prosumer to collaborative creator. Theoretical review. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1301-1322. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147en>
- Jin, D.Y., & Feenberg, A. (2015). Commodity and community in social networking: Marx and the monetization of user-generated content. *The Information Society*, 31(1) 52-60. <https://doi.org/10.1080/01972243.2015.977635>
- Kennedy, H. & Hill, R.L. (2018). The feeling of numbers: Emotions in everyday engagements with data and their visualisation. *Sociology*, 52(4) 830-848. <https://doi.org/10.1177/0038038516674675>
- Livingstone, S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 4-12. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1123164>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>

- Macklin, M.C. (1987). Preschoolers' Understanding of the Informational Function of Television Advertising. *Journal of Consumer Research*, 14(2), 229–239. <http://dx.doi.org/10.1086/209108>
- Méndiz-Noguero, A. (2018). La representación del menor en la publicidad infantil. De la inocencia a la sexualización. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 125-137. <https://bit.ly/2L4AU2T>
- Moore, E.S. (2004). Children and the changing world of advertising. *Journal of Business Ethics*, 52(161). <https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000035907.66617.f5>
- Pabón-Villamizar, J., & Andrés-Corredor, J. (2014). Publicidad infantil en las redes sociales: Tipografía digital. *Mundo Fesc*, 4(7), 43-48. <https://bit.ly/2Jhrq27>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. [From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Schwemmer, C., & Ziewiecki, S. (2018). Social media sellout: The increasing role of product promotion on YouTube. *Social Media+ Society*, 4(3). <https://doi.org/10.1177%2F2056305118786720>
- Soriano-Rodríguez, A.M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos* 13, 19-40.
- Toffler, A. (1980) *The third wave*. New York, NY: William Morrow.
- Uribe-Bravo, R. (2012). Un momento y ya volvemos: un análisis de contenido de la publicidad infantil en la televisión chilena. *Comunicación y Sociedad*, 18, 79-106. <https://bit.ly/2NCmwwK>
- YouTube Publicidad (Ed.) (2019). *Youtube.com*. <https://bit.ly/2Y90x19>





Acceso y uso

Nivel de desarrollo de la competencia mediática en centros educativos de Ecuador

Level of media competence development in educational centers in Ecuador

Dra. Lucy Andrade, Dra. Diana Rivera-Rogel, Mgter. Edgar Jamil-Ramón y Mgter. Gianella Carrión-Salinas

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

ldandrade@utpl.edu.ec; derivera@utpl.edu.ec; ejramon1@utpl.edu.ec; giane.ale.c@gmail.com

Resumen

Este trabajo valora el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los niños y niñas de educación inicial y básica entre las edades de 4 a 8 años de instituciones educativas de Ecuador. Para ello se aplicó el instrumento que toma como referencia las seis dimensiones propuestas por Ferrés (2007). Los resultados muestran que los niños y niñas han desarrollado un nivel alto de competencia con respecto al lenguaje, a la estética y a la recepción e interacción, es decir, identifican y utilizan códigos mediáticos para comunicarse correctamente, identifican la innovación, la originalidad, el estilo y las tendencias audiovisuales e interpretan los mensajes y la información de manera adecuada. Por otra parte, alcanzan un nivel de desarrollo de la competencia medio y bajo con respecto a la tecnología, producción y difusión e ideología y valores, de tal forma que el manejo de las herramientas tecnológicas es limitado y las utilizan principalmente para el entretenimiento, sin ninguna aplicación de la normativa y regulación de los medios. Finalmente, los niños y niñas tienen dificultades para detectar información fiable.

Abstract

This work assesses the level of media competence development of children aged between 4 and 8 years who are in initial and basic levels in educational institutions in Ecuador. For this, an instrument based on the 6 dimensions proposed by Ferrés (2007) was applied. The results show that children have developed a high level of competence with respect to language, aesthetics and reception and interaction, that is, they identify and use media codes to communicate correctly, they identify innovation, originality, style and audiovisual trends and interpret messages and information appropriately. On the other hand, they reach a level of development of medium and low competence with respect to technology, production and dissemination, as well as ideology and values, so that the management of technological tools is limited and they are used mainly for entertainment without any norm application nor media regulation. Finally, children have difficulty discerning reliable information.

Palabras clave / Keywords

Competencia mediática, dimensiones, educación inicial, educación básica, alfabetización digital.
Media competence, dimensions, children's education, basic education, digital literacy.

1. Justificación

El concepto de competencia mediática surge asociado al ámbito laboral, a la empresa. A finales del siglo XX se incorpora al ámbito educativo, hasta convertirse según Ferrés (2007) en el “eje conceptual de las reformas educativas”. La educación en medios de comunicación, tradicionales y emergentes, ha sido objeto de estudio y análisis desde la práctica de estos, de tal forma que la Comisión Europea, la ONU y la UNESCO en sus informes recomiendan integrar la alfabetización mediática en los sistemas de educación para orientar a los estudiantes sobre la selección y uso de la información.

A la luz de las nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los nativos digitales saturados de información fácilmente accesible y cambiante, se plantea la inmersión de la competencia mediática en la educación, a fin de desarrollar la cultura participativa, despertar el espíritu crítico y estético, e incentivar el desarrollo de una autonomía personal (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La palabra competencia según el proyecto de la OCDE – Definición y Selección de Competencias es la capacidad de responder a situaciones complejas y realizar diferentes tareas de forma adecuada, de tal forma que las habilidades prácticas, conocimientos, actitudes, valores motivaciones y emociones se combinan y se movilizan de manera conjunta para lograr una acción (Pérez, 2007).

Desde el año 2005 se han experimentado grandes cambios en la educación mediática y sus competencias, puesto que el paisaje comunicativo y educativo está en constante transformación, debido a la introducción de los dispositivos tecnológicos y de modernas prácticas comunicativas.

Asimismo, la Agenda París de la UNESCO (2011) con respecto a la educación en medios, recomienda el desarrollo de programas de educación mediática en todos los niveles de educación, tomando en cuenta que el desarrollo cognitivo del niño está en proceso de construcción y, por tanto, la capacidad de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre es fundamental para la formación de ciudadanos personal y socialmente responsables con el desarrollo (Pérez, 2007).

Esta orientación educativa en competencia mediática posee varios elementos, entre ellos es importante proyectar el nivel en el que se plantea, afronta y busca soluciones a los diferentes problemas y dificultades que enfrenta la educación, ante ello Perrenoud (2004) propone activar y utilizar los conocimientos relevantes para enfrentar y atender las situaciones y problemas en contextos diversos. En esta misma línea, Cabero y Guerra (2011: 89) señalan que “si formamos a los agentes educativos en una educación en medios, podemos lograr que estas personas desarrollen una serie de competencias útiles y necesarias en nuestra actual sociedad” entre ellas “practicar una ciudadanía participativa y responsable y experimentar un consumo responsable”.

Con base a lo expuesto, el estudio de la competencia mediática o educación mediática contribuye al desarrollo de la autonomía ciudadana, así como su responsabilidad en diferentes contextos: social, cultural, educativo, etc. (Ferrés & Piscitelli, 2012).

El uso de las tecnologías y la alfabetización mediática en Ecuador se aprecia como una necesidad relevante. Desde esta perspectiva, los estudios muestran que tan solo un 66,4% de los estudiantes de colegios reciben una formación en comunicación audiovisual o digital y de ellos la mitad lo hace de manera autodidacta, así también, se identifican dificultades para buscar información en Internet y en la selección fiable de una página web, el 67,7% de los participantes desconocía los criterios para seleccionar la más fiable.

Asimismo, los estudiantes que reportaron utilizar algunas herramientas tecnológicas, su uso y aplicación en un ejercicio práctico en ordenador demostró ser limitado (Rivera, Ugalde, González, & Salinas, 2016). Los hallazgos de un análisis empírico realizado en el país demostraron que el acceso a Internet está asociado a mayores habilidades operativas necesarias para su uso y a la vez influía en el desarrollo de la capacidad de análisis y evaluación de la información y en un mejor uso creativo y académico (Tirado, Mendoza, Aguaded, & Marín, 2017), sin embargo, en el país el acceso a Internet de calidad es limitado.

Por otra parte, la alfabetización mediática de los profesores de Ecuador mostró, en términos generales, un nivel bajo a medio. Así también, el estado actual de la alfabetización mediática en el contexto escolar evidencia que se tiene que dar una mayor importancia al componente pedagógico que al tecnológico, ya que existen falencias y vacíos tanto en profesores como en estudiantes en todos los niveles educativos al momento de enseñar y

aprender utilizando las tecnologías (Rivera, Mendoza-Zambrano, Marín-Gutiérrez, & Velásquez-Benavides, 2018). Finalmente, estos resultados nos llevan a deducir que tanto profesores como estudiantes requieren de una alfabetización mediática donde la formación tecno-pedagógica se constituye en una alternativa para el uso y aplicación de las nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas (Rivera & al., 2019).

1.1. La competencia mediática en la educación inicial y básica

Uno de los nuevos pilares de la educación es aprender a vivir en el entorno vital que generan los medios de comunicación, que no solo comprenda el aprender el uso de dichos medios sino el desarrollo de competencias y capacidades críticas sobre el contenido que brindan estos (Pérez-Tornero, 2009).

En los últimos años, en Ecuador se han desarrollado programas de uso de tecnologías de la información y la comunicación/TIC como parte de la educación mediática, a fin de fortalecer el aprendizaje. El trabajo de la incorporación de TIC en el sistema educativo ecuatoriano inicia en el año 2002, con la incorporación de ordenadores en las instituciones para los docentes, este programa se denominó Maestr@.com (Peñaherrera, 2012).

La educación en competencias mediáticas en el contexto ecuatoriano es un principio avalado por la Ley Orgánica de Comunicación (2013) donde se establece que las empresas públicas de comunicación deberán “ofrecer contenidos educativos, culturales, de recreación y entretenimiento que contribuyan al buen vivir”, así también señala que se debe “propender a la educomunicación” vista desde la interrelación entre la educación y la comunicación, el educar a través de los medios y fomentar usuarios críticos y productores de contenido. Por otra parte, el Ministerio de Educación de Ecuador a través del Plan Decenal de Educación 2006-2015 en sus políticas establece el desarrollo de habilidades y destrezas para un pensamiento crítico, reflexivo que permita la toma de decisiones y la solución de los problemas del contexto, así también, el mejoramiento de la infraestructura y recursos tecnológicos, la alfabetización digital y la comunicación adecuada y efectiva para el desarrollo ciudadano y social.

Bajo estas definiciones se crean las Unidades Educativas del Milenio con infraestructura tecnológica, laboratorios experimentales de cómputo, de idiomas y recursos educativos y actualmente, la Agenda Educativa Digital 2017-2021 anclada a la educación integral para la sociedad del conocimiento y la cultura digital. Todo esto con miras a mejorar la calidad educativa con cambios que apunten a la transformación mediante el paso de las TIC a las TAC como un proceso de innovación pedagógica.

En los niveles educativos de inicial y básica la comunicación audiovisual y el desarrollo de las competencias mediáticas experimentan un giro notable, puesto que desde temprana edad los niños y niñas advierten una digitalización de la cultura, una generación que se ve expuesta al conocimiento desde diferentes premisas, lo que supone un auténtico desafío en cuanto a la formación de los educadores en comunicación audiovisual digital, narrativa audiovisual y multimedia, alfabetización digital, evaluación de aprendizajes con tecnologías, inclusión social en contextos mediáticos y por ende un impacto significativo en el proceso educativo que comprende: desarrollar una actitud crítica frente a los medios, comprender los mensajes transmitidos, desarrollar técnicas y utilizar nuevas herramientas.

La educación inicial en Ecuador se orienta a atender la diversidad personal, social y cultural del infante, a través de ambientes estimulantes y positivos, donde los niños puedan acceder a experiencias de aprendizaje efectivas desde sus primeros años de vida. Si bien es cierto, en este currículo no se hace explícito el uso e incorporación de las tecnologías ni de los medios de comunicación en los procesos formativos, sin embargo, sus bases teóricas, las características de los niños en estas edades, las nuevas formas de interactuar, de comunicar y de aprender exigen el uso de la tecnología y de los medios de comunicación para su formación.

En el nivel de educación básica las tecnologías de la información y comunicación forman parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo dado que la educación escolar en este nivel exige

“En los últimos años, en Ecuador se han desarrollado programas de uso de tecnologías de la información y la comunicación/TIC como parte de la educación mediática, a fin de fortalecer el aprendizaje.

la enseñanza de nuevos contenidos que garanticen nuevas destrezas en los estudiantes para desempeñarse como ciudadanos responsables en la sociedad actual (Rivera & al., 2019). Dado el efecto que los medios y las tecnologías provocan en la formación de los niños y niñas en sus edades iniciales, el desarrollo de la competencia mediática, lleva implícito una serie de dimensiones que en el marco del aprendizaje se identifican con las habilidades, destrezas que se deben desarrollar.

En los primeros años de formación, el lenguaje asume una comprensión y desarrollo del mismo, a través de la interpretación del mundo que lo rodea, así también, el uso de tecnología posibilita la integración de lo conocido y lo nuevo, favorece el intercambio de ideas, la cooperación y la comunicación audiovisual, promueve el pensamiento lógico, crítico, creativo, propositivo que corresponden al pensamiento nocional y conceptual en las edades tempranas de 4 a 8 años.

Los procesos de interacción en estas edades favorecen la interpretación de los mensajes y de la información y su posterior uso, así también, fomenta el efecto positivo y la atención, además los recursos audiovisuales potencian sus facultades cognitivas, afectivas, motoras y de interrelación.

La dimensión estética en los niños y niñas de educación inicial y básica juega un papel fundamental, les permite desarrollar la capacidad humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, mostrando su ideología y valores, desplegando todas sus posibilidades de acción y producción a través de la autoexpresión, el placer, la creatividad que la expresan a través de los dibujos y sonidos por medio de los cuales se comunican con mayor facilidad.

2. Objetivo

La presente investigación se propone valorar el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los niños y niñas de educación inicial y básica entre las edades de 4 a 8 años de instituciones públicas, particulares, fiscomisionales y municipales de Ecuador.

3. Metodología y planteamiento

La investigación es de tipo no experimental y descriptivo, a través de la cual se pretende conocer y explicar una realidad concreta, así como establecer ciertas generalizaciones que puedan predecir comportamientos posteriores en los participantes que intervienen en el estudio por Bisquerra (2004). La estrategia para la recogida de los datos fue transversal, ya que se consideró la información dada por estudiantes a través del cuestionario en un momento específico. La muestra participante se compone de 3.775 estudiantes, 1.389 de educación inicial y 2.386 de educación básica.

El diseño metodológico tuvo en cuenta una muestra no probabilística aleatoria, de acuerdo a la apertura y acceso a los centros educativos que permitieron la información, 69% pertenecen a centros educativos públicos, 26,6% a particulares, 4,3% fiscomisionales y tan solo el de 0,1% a municipales. En cuanto a la edad de los participantes, el 12,2% contaba con cuatro años y el 24,6% con cinco que se corresponden al nivel inicial, el 20,5% con seis, el 21,7% con siete y el 21% con ocho que se corresponden al nivel de básica. De esta muestra, el 50,63% son niños y el 49,4% son niñas.

Para la recopilación de información se tomó como base el instrumento diseñado por las autoras Pérez-Rodríguez, Ramírez y García-Ruiz (2015) para su investigación “La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España”, el cual previo a su aplicación superó los diferentes procesos de validación.

Dicho instrumento fue adaptado al contexto ecuatoriano con respecto al texto, imágenes, videos, programas televisivos y juegos educativos, que permitieron a los encuestados comprender cada pregunta y consignar su respuesta. El cuestionario consta de 18 preguntas, de las cuales cinco corresponden a datos sociodemográficos, tres preguntas abiertas y diez preguntas multi-ítem, mismo que fue digitalizado en un formulario que permitió el registro de los datos en línea.

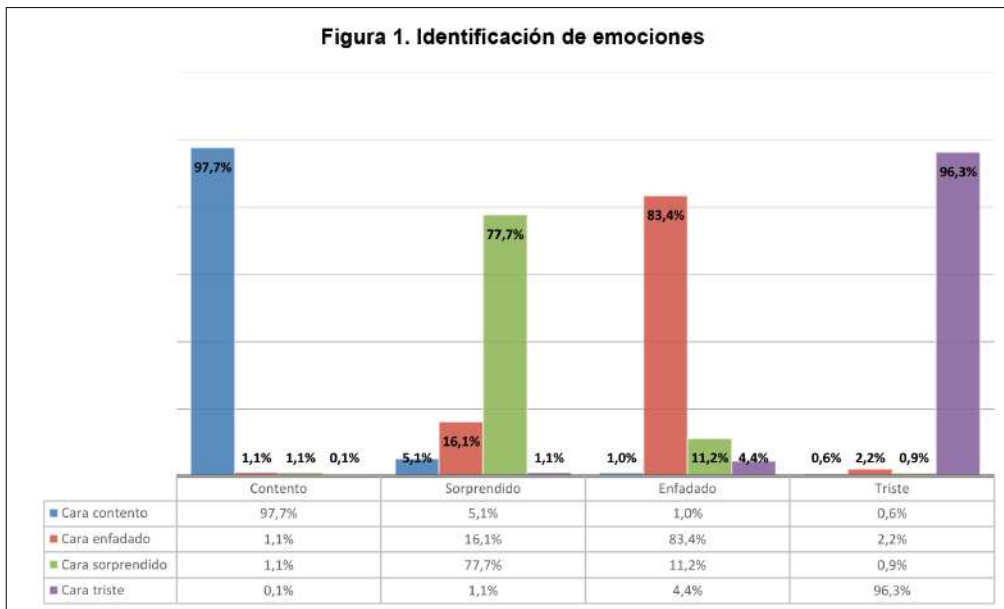
Las preguntas se relacionaron a las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): Lenguaje; tecnología; producción y programación; ideología y valores; recepción y audiencia;

y estética. La relación de las preguntas del instrumento con respecto a las dimensiones de la competencia mediática fueron: pregunta uno (provincia donde se encuentra ubicada la institución educativa), dos (edad), tres (sexo), cuatro (tipo de establecimiento), cinco (establecimiento de seis y doce preguntas respecto a dimensión ideología y valores), siete (lenguaje), ocho (tecnología, lenguaje), nueve y diez (recepción e interacción, y estética), once (tecnología), trece (recepción e interacción), catorce (estética, tecnología), y, quince (producción y difusión) (ver Tabla 1).

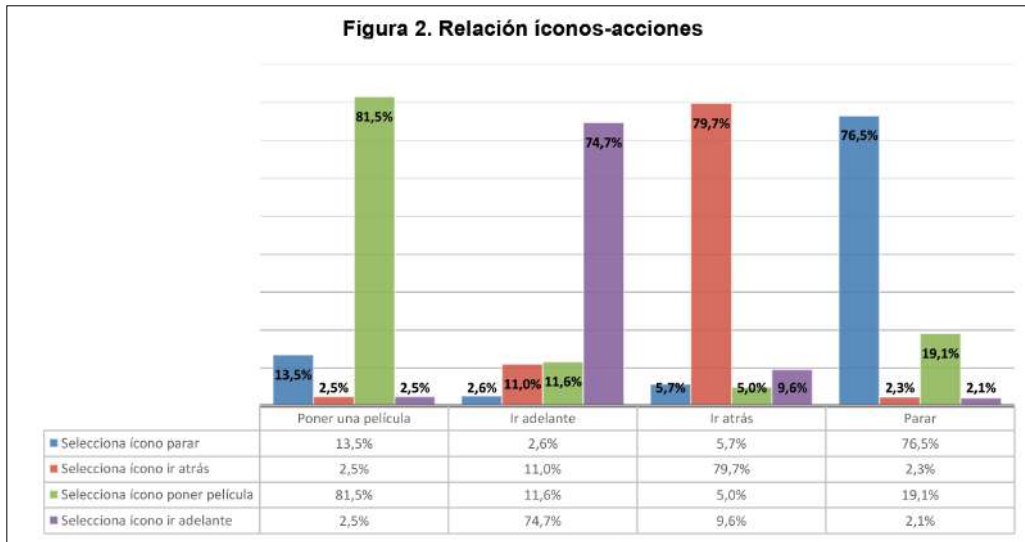
El instrumento se aplicó a cuarenta instituciones educativas ubicadas en quince ciudades del Ecuador. La selección de los centros se correspondió con el lugar de residencia de los encuestadores. Para la sistematización de los resultados se utilizó una rúbrica de evaluación, de acuerdo a criterios preestablecidos que determinaron el nivel de competencia (alta, media o baja).

4. Resultados

Con respecto a la dimensión de Lenguaje y en relación a la categoría identificación de emociones, cuando pedimos a los estudiantes que “señalen las caras que representan emociones” (Figura 1) la mayoría reconoce los códigos de acuerdo a su emoción, el 97,7% para contento, el 83,4% enfadado, el 77,7% sorprendido y el 96,3% triste, así mismo el porcentaje de estudiantes que identifican correctamente todos los íconos es alto, en comparación con aquellos que alcanzan una competencia media al tiempo de identificar correctamente las emociones de enojado y sorprendido. Los resultados muestran un nivel alto del desarrollo de destrezas en la dimensión de lenguaje, al momento de que los niños y niñas identifican y relacionan un conjunto de códigos, analizan los mensajes desde la perspectiva del sentido y su significado y, por tanto, se comunican de manera efectiva a través de la interpretación del mundo que lo rodea en su conjunto.

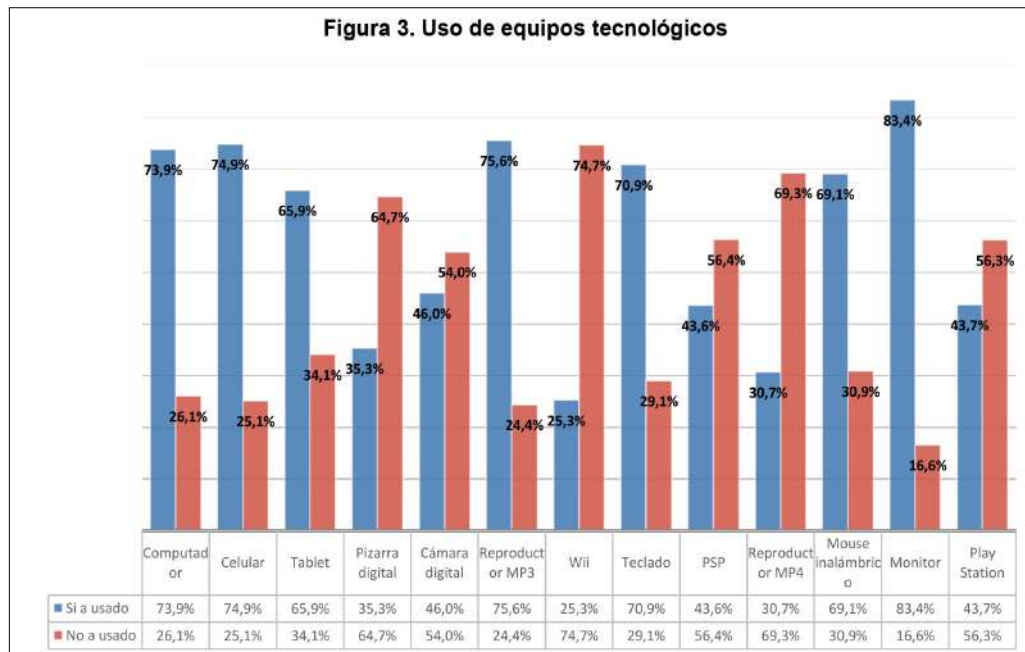


En la dimensión de Tecnología asociada a la categoría conocimiento y uso tecnológico las respuestas a la pregunta “elige la acción que corresponde a cada ícono” se visualizan de la siguiente manera (Figura 2): el 76,5% de estudiantes conocen que el botón “parar” sirve para poner en pausa un video, el 79,7% identifican que el ícono “ir atrás” sirve para retroceder, el 81,5% utilizan correctamente el ícono “poner película”, y el 74,7% identificaron correctamente el ícono “ir adelante”. Desde estos resultados únicamente el 79% de los niños y niñas identificaron 3 de los 4 íconos y el 21% no identifican correctamente ninguno de los 4. Por lo



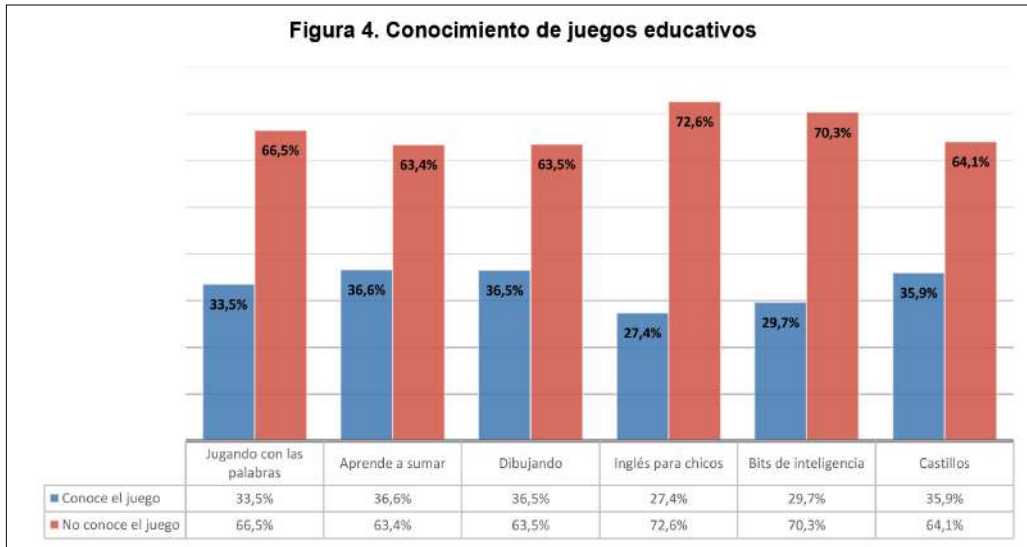
tanto, el uso de la tecnología de este grupo de estudiantes va del nivel medio a bajo.

Con respecto a la pregunta “has usado alguna vez uno de estos aparatos tecnológicos” (Figura 3) el 43% de los estudiantes responden que no han usado estos dispositivos electrónicos digitales, mientras que, el 57% responden que sí; sin embargo, existen dispositivos que no han sido usados por una mayoría como son: la pizarra digital, cámara digital, Wii, PSP, reproductor Mp4y Play Station.



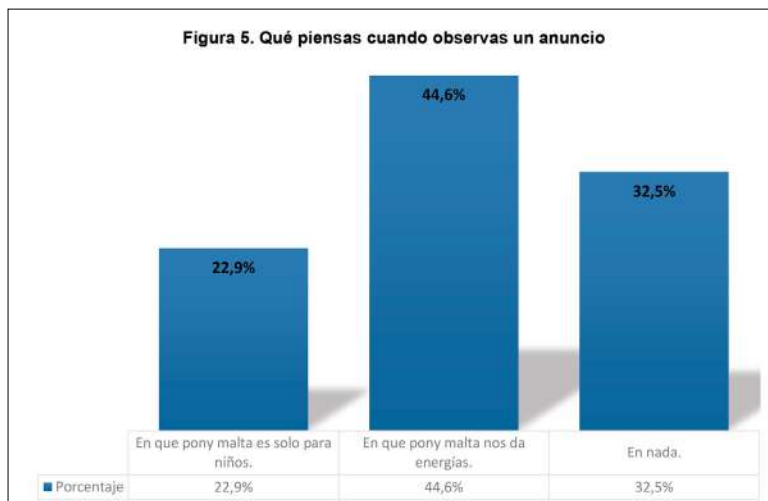
Dentro de esta misma categoría y con la pregunta “conoce y utiliza los juegos educativos” (Figura 4) el 33,5% conocen el juego “Jugando con las palabras”, el 36,6% “Aprende a sumar”, el 36,5% “Dibujando”, el 27,4% “Ingles para chicos”, el 29,7% “Bits de inteligencia” y el 35,9% “Castillos”. Los resultados muestran que tan solo un 33% de los niños y niñas conocen y utilizan los juegos educativos como recursos de aprendizaje,

es decir el uso de la tecnología en el aula es baja. La dimensión de tecnología alcanza un nivel medio-bajo de desarrollo de la competencia en los niños y niñas puesto que falta mayor conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, a la vez que es baja la capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz.



Para valorar la dimensión de Recepción e Interacción, la pregunta que se hace a los estudiantes es “qué piensas cuando ves el siguientes anuncio” (Figura 5) únicamente un 44,6% de los niños y niñas señalan que “pony malta les da energías” por tanto, la competencia se valora en un alto nivel de desarrollo, un 22,9% de los niños determinaron que pony malta es “solo para niños”, por tanto, el nivel de competencia es medio, finalmente, a un 32,5% de los estudiantes, el anuncio, no le refiere nada.

Para valorar la dimensión de Recepción e Interacción, se planteó a los niños dos preguntas: la primera que “escojan la fotografía que represente mejor la frase: “el niño está triste” (Figura 6) se observa que el 60,2% seleccionan la fotografía celeste y por tanto muestran un nivel alto de competencia, mientras que el 39,8% eligieron la fotografía de colores evidencia un bajo nivel de competencia en esta dimensión.



Y la segunda pregunta “por qué has elegido esa fotografía” (Figura 7) el 43,8% seleccionan la opción 2 que se relaciona con el criterio “Porque parece que no le da la luz del sol”, logrando de esta manera una alta competencia en la dimensión recepción e interacción, mientras que el 32,7% eligen la opción 3 “No sé”, obteniendo una baja competencia, y, el 23,5% obtienen mediana competencia al elegir la opción 1.

Los resultados muestran que un 60% de los estudiantes alcanzan una alta competencia en la dimensión de

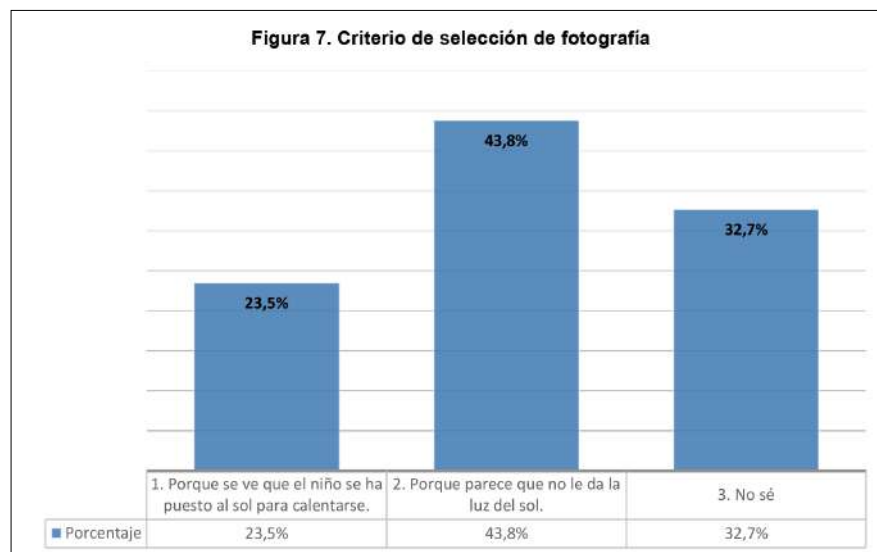
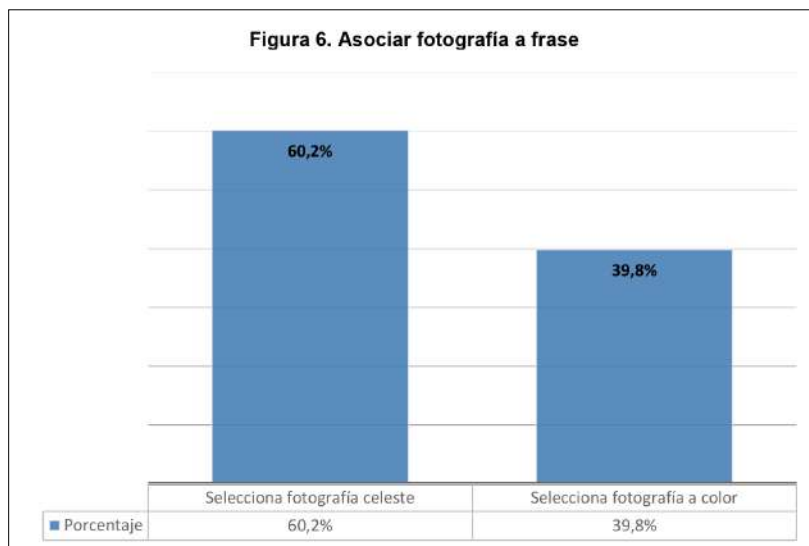
recepción e interacción, de tal manera que estos procesos a estas edades iniciales favorecen la interpretación de los mensajes y de la información y su posterior uso, así también, fomentan el efecto positivo, la atención, la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

Con respecto a la dimensión de Estética, tan solo el 43.8% de los niños y niñas alcanzan un nivel de desarrollo alto ya que muestran un razonamiento adecuado en la selección de una fotografía que representa a un niño triste, esta selección representa la 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 dimensión estética en los niños y niñas de educación inicial y básica tiene un papel fundamental, les permite desarrollar la capacidad humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno.

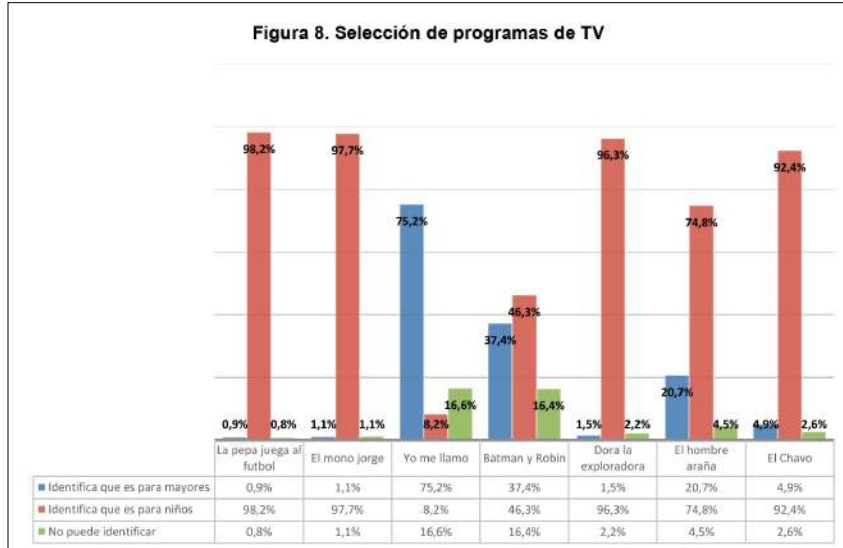
Para identificar el nivel de desarrollo de la competencia en la dimensión de Producción y Difusión se propuso a los estudiantes que: “identifiquen si los programas de TV son para niños o mayores”. El porcentaje de estudiantes que fueron capaces de identificar los programas para adultos fueron (Figura 8): 75,2% “Yo me llamo”, 37,4% “Batman y Robin”, 20,7% “Hombre araña” y 4,9% “El Chavo”, el resto de estudiantes los identificó como programas para niños. En estas edades los niños muestran su expresión creativa a través de los dibujos y sonidos a través de los cuales se comunican con mayor facilidad, además los recursos audiovisuales potencian sus facultades cognitivas, afectivas, motoras y de interrelación.

En cuanto a la dimensión de Ideología y Valores y con respecto a la pregunta “indique si el juguete es para un niño, para una niña o para ambos” los estudiantes responden que los siguientes juguetes son para niño: carro (83,8%), monstruo (90,8%), balón (64,2%), muñeca (1,5%), cocina (1,8%) y balón kitty (3,2%). Los siguientes juguetes son para niña: carro (1,9%), monstruo (2%), balón (2,6%), muñeca (95,9%), cocina (89,8%) y balón kitty (81,5%) (Figura 9). Finalmente, al identificar si los juguetes son para ambos (niño y niña)



Finalmente, al identificar si los juguetes son para ambos (niño y niña)

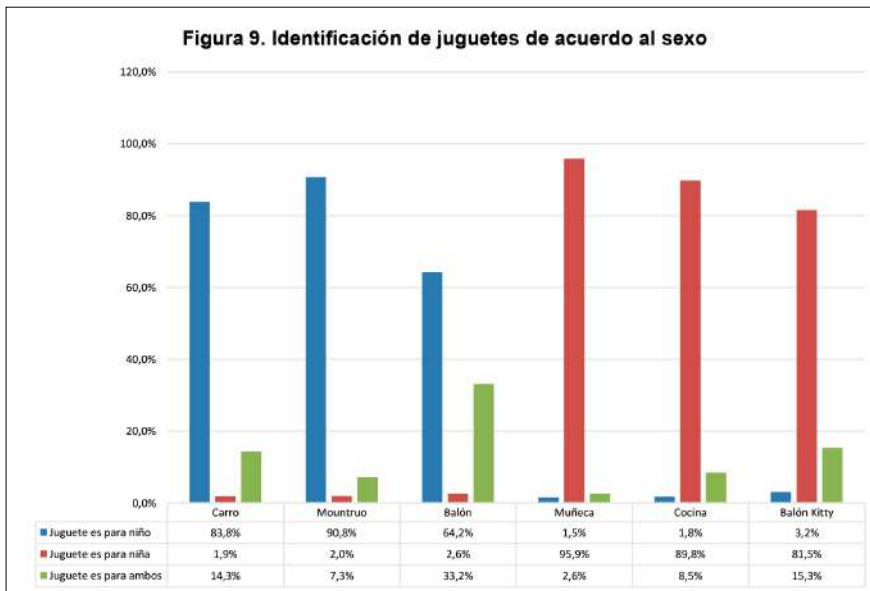
tenemos: carro (14,3%), monstruo (7,3%), balón (33,2%), muñeca (2,6%), cocina (8,5%) y balón kitty (15,3%). Aplicando los criterios que determina el nivel de competencia tenemos que el 14% de los encuestados tienen un nivel alto, el 2% mediano y el 84% nivel bajo; por lo tanto, los niños y niñas tienen una baja capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.



Al preguntar a los niños y niñas “por qué te gusta el anuncio” (Figura 10) el 22,1% responde “porque el sabor de Pony malta es delicioso”, el 30,8% manifiestan “porque la música es alegre”, el 21,2% “porque al tomar Pony malta me da energía”, y el 25,9% eligen “porque me gusta”, desde estas respuestas y aplicando los criterios, los estudiantes en la dimensión Ideología y valores referente a la pregunta analizada, tienen un nivel medio de competencia, puesto que no existe una interpretación y comprensión adecuada, de tal forma que sean capaces de relacionar los conocimientos, las habilidades y los valores.

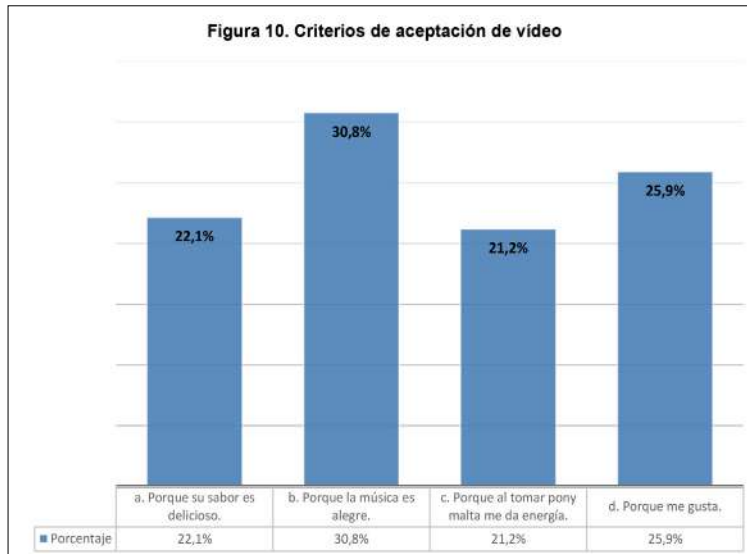
5. Conclusiones

El desarrollo de la dimensión de lenguaje en los primeros años de formación de los niños y niñas es alto, de tal forma que, son capaces de identificar y relacionar códigos facilitando su comprensión, desarrollo, exami-



nación e interpretación del mundo en su conjunto, la ampliación del léxico y la exposición de sus sentimientos. En las dimensiones de estética y recepción e interacción los niños y niñas no son capaces de identificar acciones básicas que denoten tristeza y alegría. Sin embargo, en esta misma línea identifican la innovación, originalidad, estilo y tendencias audiovisuales.

En la dimensión tecnología los resultados muestran las habilidades que los estudiantes han



adquirido, en cuanto a conocimientos teóricos sobre la competencia uso de la tecnología, al mencionar algunas actividades que realizan como aprendiendo inglés con juegos, sumando, etc.

Por otra parte, alcanzan un nivel de desarrollo de la competencia medio y bajo con respecto a producción y difusión e ideología y valores, porque utilizan los medios e Internet principalmente para el entretenimiento, sin ninguna aplicación de la normativa y regulación. Los niños y niñas tienen dificultades para detectar información fiable.

Sin embargo, la innovación de estas dimensiones no solo se limita a

equipos tecnológicos sofisticados o a su fácil acceso, sino al desarrollo de la competencia mediática y de aquellas relativas a la comunicación, expresión, gestión del conocimiento, desarrollo del pensamiento y la participación en la sociedad.

Referencias

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabero, J., & Guerra, S. (2011). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14(1), 89-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.264>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. [Competence in media studies: its dimensions and indicators]. *Comunicar*, 29, 100-107. <https://bit.ly/2HhxU08>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media Competence. Articulated proposal of dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui*, (124), 41-47. <https://bit.ly/2XNhsxQ>
- Ministerio de Educación del Ecuador (Ed.) (2017). *Agenda educativa digital*. Quito: MINEDUC.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Peñaherrera, M. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: Análisis, reflexiones y valoraciones. *EDUTEC*, 40. <https://bit.ly/2IwcNrE>
- Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez-Rodríguez, M. A., Ramirez, A., & García-Ruiz, R (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study of assesment criteria for media literacy levels. A comprehensive vie won the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level should be assessed*. European Comission. <http://bit.ly/2VxPbYn>
- Rivera, D., Ugalde, C., González, C., & Salinas, G.C. (2016). Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las tecnologías de la información y la comunicación. *Espacios*, 37(33). <https://bit.ly/2IOLfoi>

- Rivera, D., Mendoza-Zambrano, D., Marín-Gutiérrez, I., & Velásquez-Benavides, A.V. (2018). Competencias mediáticas audiovisuales en Ecuador y perspectivas a futuro. *Lumina*, 12(1), 111-123. <https://bit.ly/2kfLR5Y>
- Rivera, D. (2019). *Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador*. México: Pearson.
- Tirado, R., Mendoza, D.M., Aguaded, I., & Marín, I. (2017). Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador. *Telematics & Informatics*, 34(4), 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.12.012>
- UNESCO (Ed.) (2011). *Análisis del Desarrollo Mediático en Ecuador*. Quito: UNESCO. <https://bit.ly/2kb2wYi>





Acceso y uso

Instagrammers y youtubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital

Instagrammers and youtubers: Pedagogical use for digital competency development

Dra. Ana Pérez-Escoda
Universidad Nebrija (España)
aperezes@nebrija.es

Dra. Rosa García-Ruiz
Universidad de Cantabria (España)
rosa.garcia@unican.es

Resumen

La proliferación de las redes sociales como ágoras digitales de creación de contenido, comunicación y aprendizaje hace que encontremos en redes como YouTube o Instagram modelos y dinámicas que amplían las posibilidades educativas e instauran prácticas innovadoras. En esta aportación se realiza un primer análisis exploratorio en ambas plataformas, con una muestra de análisis pequeña que permite obtener primeros resultados descriptivos sobre las posibilidades pedagógicas de estas redes en el desarrollo de competencias mediáticas y digitales. Las conclusiones demuestran que este es un fenómeno creciente que se impone de modo exponencial entre docentes y alumnos y que implica un desarrollo de la competencia digital muy significativo, por lo que se concluye que el fenómeno “youtuber” e “instagrammer” incide de modo positivo en el desarrollo de estas competencias tan necesarias entre la ciudadanía de esta era.

Abstract

The proliferation of social networks as digital scenarios of content creation, communication and learning enable us to find models and dynamics that expand the educational possibilities and establish innovative practices in networks such as YouTube or Instagram. In this contribution, a first exploratory analysis was carried out on both platforms, with a small sample for analysis that allows to obtain first descriptive results on the pedagogical possibilities of these networks for the development of media and digital skills. The conclusions show that this is a growing phenomenon exponentially imposed between teachers and students that implies a very significant development of digital competence. It is concluded that the “youtuber” and “instagrammer” phenomenon has a positive impact in the development of these required skills among this era’s citizenry.

Palabras clave / Keywords

Innovación educativa, instagrammer, youtuber, competencia digital, educación, comunicación.
Educational innovation, instagrammer, youtuber, digital competence, education, communication.

1. Justificación

La Sociedad de la información o del conocimiento, comenzada a fraguar desde finales del siglo XX, es el contexto en el que actualmente todas las relaciones e interacciones del ser humano se desarrollan, y, por lo tanto, también la Educación. Se trata de una sociedad que posee unos rasgos distintivos y definitorios que la hacen diferente a la sociedad del siglo XX y que nos hacen definirla de diferentes modos: como digital, global, hiperconectada, de la información o del conocimiento (Pérez-Escoda, García-Ruiz, & Agueda, 2019). Este contexto ha supuesto el establecimiento de un nuevo paradigma comunicativo y educativo amparado en el conectivismo como fundamentación teórica que sustenta un ecosistema de redes de conexión, dando lugar a innovadores entornos de aprendizaje que transforman por completo el modo en el que aprendemos (Siemens, 2004). Por otro lado, la sociedad del conocimiento impone cada vez con mayor contundencia –por las exigencias de un mercado laboral cada vez más tecnificado– la necesidad de desarrollar competencias digitales como parte sustantiva en el curriculum educativo.

La oficialización del término “sociedad del conocimiento” debemos situarla a principios de siglo con las primeras cumbres internacionales que se cuestionaban el cambio que ya se atisbaba. En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI, 2005) en Ginebra comenzó a buscarse ese consenso internacional para renombrar una sociedad que demandaba repensar todos los ámbitos de la vida del ser humano. A partir de este momento, el vertiginoso desarrollo tecnológico, la implantación de la banda ancha y una conectividad sin precedentes, así como la proliferación de Internet

supondrán transformaciones en los diferentes modos de actuar, de interactuar, de crear conocimiento, de pensar, de socializar, de aprender y formarse y, en definitiva, de vivir. Tres hechos convergen en el nacimiento de la sociedad global del conocimiento y se producen simultáneamente en el tiempo incidiendo unos sobre otros y afectando al enfoque pedagógico de la educación.

- 1) La globalización que será el fenómeno a través del cual se intensifican las relaciones a nivel global, propiciadas por la tecnología y la digitalización, aproximando lugares y rompiendo barreras espacio-temporales.
- 2) El desarrollo tecnológico, mediático e informacional comenzará una escala de desarrollo sin precedentes, amparado por los avances del siglo XX e impulsado por las grandes transformaciones tecnológicas del nuevo siglo.
- 3) La digitalización de todo el contenido no solo el existente sino el que se comienza a crear en red a través del nuevo medio de medios: Internet, convirtiendo el conocimiento en la materia prima de este siglo y dando lugar a una convergencia mediática sin precedentes. El desarrollo de Internet hará posible la emergencia de la web 2.0 primero y la web 3.0 después.

La consolidación de Internet con la web 3.0 aportará a la enseñanza una transformación definitiva y basada en seis pilares como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1. Características de la Web 3.0. Adaptado de Lichtigstein (2018) (<http://bit.ly/2lbn2Bk>)



1.1. La transformación de la escuela en el nuevo contexto

La emergencia de Internet, a finales del siglo XX, como un nuevo fenómeno social, y la creciente proliferación de la tecnología, a través de las redes digitales, propiciará que el comienzo de siglo esté marcado por la necesidad inherente de forjar una escuela con otros cimientos pedagógicos. Por tanto, en este contexto de cambio es fundamental, en primer lugar, entender el papel de la escuela en una sociedad que demanda otras necesidades formativas y que estarán condicionados por pedagogías distintas, no sujetas al aprendizaje memorístico y limitado del siglo XX, y con una marcada tendencia a la personalización.

La escuela en la sociedad del conocimiento estará condicionada por este contexto y cimentada en seis aprendizajes que continuamente se complementarán para propiciar una educación adecuada (Buckingham & Willet, 2013; Pérez-Escoda, 2017):

- Aprendizaje por competencias, se trata del primer signo de cambio en una tradición educativa amparada en la memorización de conocimientos. Este aprendizaje consistirá en un cambio estructural importante de lo que se enseña, no solo basado en contenidos sino en habilidades, aptitudes y capacidades.
- Aprendizaje colaborativo-cooperativo, este tipo de aprendizaje que basa su desarrollo en el trabajo en grupo, se fundamenta en las necesidades de una sociedad hiperconectada que demanda trabajar colaborativamente en grupos transversales y multidisciplinares, lo que se traslada a las escuelas.
- Aprendizaje basado en problemas y proyectos, la necesidad que impone la sociedad de dar respuestas a necesidades reales implica una conexión directa de la escuela con la realidad a través de este tipo de aprendizaje que desarrolla capacidades cognitivas de alto nivel y promueve la metacognición y el aprendizaje autorregulado de un alumnado que toma un rol profesional y asume retos.
- Enseñanza inversa, esta metodología surge directamente asociada a los cambios que, la integración de las TIC imprime a la educación y a la escuela y, que se define como un aprendizaje flexible, intencional y profesional, intrínsecamente asociado a un alumno activo que es protagonista de su propio aprendizaje.
- Enseñanza personalizada, esta tendencia se refuerza ampliamente en la escuela del siglo XXI como reacción a una pedagogía que abogaba por un aprendizaje organizado en niveles en los que todos los alumnos aprenden lo mismo al mismo ritmo. La personalización de la educación basada en un diseño universal del aprendizaje.

1.2. Nuevos roles en la era digital

Si el contexto social cambia, sin duda esto induce a cambios mayores que implica a actores sociales diferentes, en el entendimiento de este trabajo es interesante destacar tres colectivos implicados: docentes, alumnos y nuevos actores sociales emergidos en el entorno online.

1.2.1. Los docentes

Para entender el cambio del rol del docente es importante mencionar también el cambio en la producción del conocimiento. La generación del conocimiento durante el siglo XX estuvo garantizada por la producción del mismo en manos de unos pocos (académicos y estudiosos) que creaban de modo estructurado y jerárquico, un conocimiento gestionado, centralizado y limitado en producciones como enciclopedias y libros con información pre-filtrada que llegaba a los alumnos. La nueva era nos trae un sistema de producción antagónico en el que Internet sirve de medio nativo para un conocimiento dinámico, de estructura flexible, interconectado y continuamente actualizado y emergente, donde todos los usuarios pueden participar y cuyo desarrollo no tiene fin. Frente a las características distintivas de una escuela tradicional el rol del docente en este siglo se caracteriza por tener los siguientes rasgos (López-Gil & Bernal-Bravo, 2019; Rodríguez-García, Martínez, & Raso, 2017; Pérez-Escoda, 2017):

- Una actitud activa de aprendizaje continuo (en la línea de las políticas europeas del Long Life Learning).
- Un nuevo rol de guía del alumno en un nuevo paradigma de aprendizaje conectado, en el que ya no es depositario único del saber sino facilitador de aprendizajes personalizados con recursos ilimitados.
- Una formación adecuada en competencias digitales que le permita hacer un uso educativo de los recursos digitales y dispositivos tecnológicos en el contexto de aula.

- Saber trabajar en equipo como requisito indispensable de su crecimiento profesional fomentando redes y comunidades colaborativas transdisciplinares.
- Conocimiento metodológico para la aplicación de aprendizajes activos que desarrollen competencias curriculares, transversales y digitales.

1.2.2. Los alumnos

Relacionados con los cambios que la sociedad conlleva y que la figura del docente cambia como depositaria del saber, la figura del alumno se transformará para convertirse en prosumidor de una era en la que es agente activo. El alumnado se transformará en agente importantísimo en este proceso identificado en esta cultura participativa como “media makers” (Jenkins, Ito, & boyd, 2015), se trata de los habitantes nativos en el nuevo ecosistema mediático convertidos espontáneamente en youtubers, instagrammers, gamers, etc. Se mueven con soltura en el medio virtual y aunque aprenden ingentes cantidades de información en sus horas expuestos a las pantallas no es esta su motivación central.

Esto generará grandes cambios dentro del aula donde el alumno dejará de ostentar un rol pasivo y sumiso para convertirse en protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. El acceso a Internet y la posibilidad de tener dispositivos móviles conectados a la red ayudarán sin duda a este cambio de rol que convierte al alumno en consumidor de contenidos online pero también, productor, lo que lleva a la aparición de nuevos agentes sociales abanderados de tendencias, opiniones, modas y, también, nuevos modelos educativos: influencers.

1.2.3. Nuevos actores sociales en entornos virtuales

En esta descripción de nuevos roles que el contexto contemporáneo dibuja en el ámbito educativo es fundamental destacar la emergencia en las ágoras digitales de una figura que está marcando un antes y un después en la influencia social y el poder de convocatoria: los influencers (Jiménez, Garmendia, & Casado, 2018). Se trata de perfiles con poder de arrastre, opinión, tendencia, gustos, moda, etc., sin precedente, que compiten con las audiencias de los medios tradicionales, reflejando los valores de una sociedad en profundo cambio (Elorriaga & Monge, 2018). Dependiendo de la red social en la que nos centremos estos roles aparecen con un nombre distinto, en el caso de YouTube, serán youtubers, en el caso de Instagram instagrammers (Arora, Bansal, Kandpal, Aswani, & Dwivedi, 2019). El fenómeno “influencer” que aparece ligado al campo del marketing, se define como usuarios en las

redes que tienen la capacidad de generar “engagement” con las audiencias, es decir, que influyen significativamente en otros usuarios (Santamaría-de la Piedra & Meana, 2018) y tienen un poder de arrastre como nunca se había visto antes (ejemplos archiconocidos como Vegetta 777 con más de 26 millones y medio de suscriptores en YouTube o El Rubius con casi 35 millones).

Tabla 1. Áreas competenciales y subcompetencias de la alfabetización mediática y digital	
Áreas	Subcompetencias de cada área competencial
Acceso: Información y recepción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Navegación, búsqueda y selección de datos, información y contenido digital 2. Evaluación de datos, información y contenido digital 3. Almacenamiento de datos y recuperación de información y contenido digital 4. Capacidad de selección de información
Comunicación: Interacción y uso de lenguajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción a través de tecnologías digitales 2. Cultura participativa y capacidad de influir en opiniones, sentimientos 3. Colaboración e interacción significativa 4. Normas de comportamiento online (Netiqueta)
Creación: Contenidos y Estética	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de contenidos digitales 2. Edición y reelaboración de contenidos digitales 3. Elaboración de contenidos desde la conciencia de su efecto 4. Estética de los contenidos que se crean
Comprensión: Ideologías y valores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para dilucidar por qué gustan unos productos o contenidos, teniendo éxito individual 2. Protección de los datos personales y privacidad 3. Capacidad para discernir entre unos contenidos y otros 4. Gestión de la identidad digital y etiquetado
Manejo: Conocimiento y uso del medio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento y uso de dispositivos y medios 2. Identificar necesidades y dar respuesta tecnológica 3. Innovación y creatividad con el uso de las tecnologías digitales 4. Identificación de carencias en la competencia digital

1.3. Competencias mediáticas y digitales para el contexto actual

Cuando analizamos la transformación de la educación en los últimos lustros, las competencias son elemento vertebrador de cualquier sistema educativo sobre el que justificar y asentar cualquier novedad e innovación introducida en el ámbito de la educación. Es decir, por encima de la adquisición de contenidos la escuela del siglo XXI debe procurar una formación que forme alumnos competentes, capaces de afrontar los retos que el nuevo siglo les impone.

La definición de estas competencias queda dibujada de forma general en el curriculum de los sistemas educativos de cada país. Sin embargo, es importante mencionar que hay un conjunto de competencias, consideradas transversales, por afectar a todas las áreas de conocimiento que quedan definidas dependiendo del país y del marco que se tome como referencia (UNESCO, DIGCOMP, ISTE Standards, 21st Partnership Skills, etc.).

Para nuestro estudio tomaremos como referencia una conjunción de competencias fruto de dos marcos internacionales: UNESCO (2015) y DIGCOMP (Vuorikari, Punie, Carretero, & Brande, 2016) quedando dibujado el siguiente mapa de áreas y subáreas competenciales que encontramos en la Tabla 1.

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es un primer acercamiento al mundo conectado de youtubers e instagrammers para encontrar evidencias del potencial desarrollo en competencias digitales que estos entornos virtuales pueden propiciar en el alumnado, que hace uso de estas plataformas en entornos informales y en usos no educativos. Se trata de dar una justificación pedagógica al uso de entornos informales para poder integrarlos en el marco de la educación formal.

3. Planteamiento

Desde un planteamiento descriptivo, de corte cualitativo el trabajo presenta un estudio exploratorio de cuentas en YouTube e Instagram que pueden considerarse como educativas y pedagógicas teniendo en cuenta unos criterios previos definidos por las investigadoras como: tipo de contenidos, lenguaje utilizado, tipo de hashtags para el etiquetado, contenido de los vídeos y fotografías compartidas. Estos criterios se han cruzado con las competencias digitales, previamente definidas en lo que el desarrollo de estos contenidos utilizando estas plataformas puede aportar al ámbito educativo y pedagógico.

Siguiendo el enfoque de

Berzosa (2017), autor del libro “Youtubers y otras especies. El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales”, en su definición de youtuber como alguien que sube contenidos originales a YouTube, haciéndolo con un estilo personal y que lo hace con una frecuencia determinada, se han seleccionado los siguientes perfiles.

Como puede observarse la muestra seleccionada atiende además a otros criterios cuantitativos de número de seguidores y a un criterio pedagógico, se han buscado perfiles que en su etiquetado o descripción se definan dentro del ámbito pedagógico o bien que el contenido que comparten tenga una finalidad educativa como se aprecia en la Tabla 1 o que el autor de dicho canal sea una persona relevante dentro del ámbito

Código	Perfiles identificados	Número de suscriptores (Julio 2019)	Etiquetas y descripción
1YT	Carlos González Historia en Comentarios	14.349 suscriptores	Descubre los SECRETOS DEL RENACIMIENTO y del humanismo en apenas CUATRO MINUTOS 📺📺📺 #ElArteDelRenacimientoYElHumanismo #HistoriaEnComentarios
2YT	Julio Alberto Ríos Gallego Juliooprofenet	3.522.601 suscriptores	Vídeos de Matemáticas y Física para apoyar a estudiantes, maestros y padres de familia
3YT	David Calle Unicoos	1.320.952 suscriptores	No presenta ni etiquetas ni descriptores
4YT	José Andalón y María González Math2me	1.794.314 suscriptores	No presenta ni etiquetas ni descriptores

educativo, como es el caso de los cuatro perfiles seleccionados. Respecto a la segunda red seleccionada, Instagram, es interesante destacar que se ha convertido en los últimos años en una de las redes sociales de mayor intensidad en la interacción con un billón de usuarios activos al mes y 500 millones de historias activas diarias (<https://instagram-press.com/our-story/>). En España es la cuarta red social más usada por detrás de Facebook, WhatsApp, y YouTube (Elogia, 2018) y el crecimiento de cuentas dedicadas a la educación también va en aumento por lo que merece la pena prestarle atención.

Tabla 3. Perfiles de Instagram, número de seguidores y etiquetas

Cód.	Perfiles identificados	Número de seguidores (Julio 2019)	Etiquetas y descripción
11	Raúl Bermejo Thinksforkids	98.600 seguidores	#Thinksforkids #SerMaestro #ElviajecósmicodeSaturnino
21	Blogdeunmaestro	12.600 seguidores	Maestro EP (Especialista en Música 🎵) ✍ Coach Educativo y experto en Educación Emocional 📍 Chipiona - Cádiz - España ✉ blogdeunmaestro@gmail.com
31	Julio Alberto Ríos Gallego Julioprofenet	140.000 seguidores	Profesor de Matemáticas y Física en YouTube → #julioprofe
41	José Andalón y María González Math2me	25.700 seguidores	Las mates no son tan feas como parecen. #youtuber #edutuber #matematicas 🤗 Mail hola@math2me.com Facebook @math2me Twitter @math2me
51	Adventuresinclass	14.500 seguidores	Maestra en la Comunidad Valenciana 👉 Aprender es una aventura 💡 Innovación educativa/educational innovation 🎮 Gamificación/Gamification #clastrodeig

Cada red social tiene sus peculiaridades de funcionamiento y sus posibilidades, en cuanto a usabilidad. En el caso de Instagram la interacción se basa en la imagen por lo que el enfoque educativo viene dado por la complementariedad de recursos que se pueden aportar a los alumnos. Es curioso observar que perfiles en otras redes sociales como YouTube siempre tienen perfil en Instagram, pero no siempre tiene el mismo uso educativo o pedagógico. Por ejemplo, en el caso del Canal Unicoos, mientras que el perfil de YouTube es claramente educativo, el perfil en Instagram es más personal del autor, David Calle, por lo que en este caso no lo hemos seleccionado.

4. Resultados

En los resultados del cruce del análisis de las cuentas que conformaron la muestra de estudio: 4 perfiles en YouTube y 5 en Instagram se observan los siguientes resultados teniendo en cuenta que el criterio de análisis ha sido analizar el nivel de desarrollo competencial digital de estos youtubers e instagrammers para justificar por qué su uso educativo puede ser beneficioso y positivo en el desarrollo de competencias digitales en el aula. En la siguiente tabla se comprobó del análisis de las cuentas y el contenido que comparten si los alumnos podrían, o no, desarrollar la subcompetencia correspondientes a las delimitadas en la Tabla 1 (por lo que en esta tabla solo se utiliza la asignación numérica a cada subcompetencia), ofreciendo un valor dicotómico de si no se desarrolla y 1 si se puede desarrollar de algún modo, pues en este primer análisis exploratorio no se estudia la intensidad.

De este primer análisis de canales que tratan disciplinas diferentes (historia, matemáticas y física) es interesante destacar que dos de ellos (1YT y 4YT) utilizan refuerzo en sus narrativas de vídeo con materiales audiovisuales específicos y creados ex profeso para la grabación del vídeo (bien vídeos ilustrando la explicación o bien

gráficos animados para reforzar la explicación), mientras que los otros dos simplemente se limitan a aparecer en el vídeo y dar la explicación (2YT y 3YT).

No obstante, del perfil 2YT (que es el que más suscriptores presenta, 3 millones y medio), ofrece en sus listas de reproducción una variedad muy completa de contenidos entre las que encontramos: mensajes directos del profesor, trucos, preguntas tipo examen, transmisiones en directo, etc. Es decir, ofrece más que contenidos y explicaciones didácticas.

Tabla 4. Análisis de competencias digitales y mediáticas en los perfiles de YouTube

Cód.	Subcompetencias de las áreas competenciales de la competencia digital																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1YT	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
2YT	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
3YT	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
4YT	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0

También es interesante observar que las posibilidades pedagógicas y de desarrollo competencial son mayores en cuanto a los recursos compartidos en los perfiles 1YT y 4YT que aportan además del vídeo subido a su canal de YouTube recursos que lo enriquecen (links a otros sitios web) para que el alumno pueda ampliar conocimiento sobre el tema. Además, en el caso del 1YT se elabora un índice del vídeo detallando los contenidos que aparecen en cada vídeo con el minutaje, lo que resulta de mucha utilidad pues se puede elegir contenido sin necesidad de ver todo el vídeo.

Tabla 5. Análisis de competencias digitales y mediáticas en los perfiles de Instagram

Cód.	Subcompetencias de las áreas competenciales de la competencia digital																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

En esta primera aproximación de análisis de las cuentas de Instagram seleccionadas observamos un dato curioso y es que siendo que esta red solo se basa en imágenes tiene un efecto mayor a la hora de desarrollar competencias digitales, por lo menos en este primer análisis descriptivo. Es curioso pues el número de suscriptores a Instagram es, en el caso de los perfiles elegidos menor que los suscriptores a YouTube. Hay un dato significativo que ratifica esto y es que se ha analizado en perfil “julioprofe” en ambas redes y mientras que en Youtube tiene más de 3 millones y medio de suscriptores en Instagram solo 140.000 seguidores.

Es interesante observar, además, que el uso de ambas plataformas en los perfiles seleccionados sirve para desarrollar y favorecer (entre las dos) todas las subcompetencias digitales, con una característica interesantísima: ambas se complementan y retroalimentan, es decir, en los canales de YouTube encontramos en todos los casos enlace a otras redes sociales: Instagram, Facebook, Twitter, Pinterest, web propia). Este es un rasgo distintivo de la cultura participativa e interconectada de la web 3.0 que busca sinergias entre las distintas plataformas. La cantidad de contenido compartido en ambas plataformas y su carácter multimodal (escrito, etiquetas, vídeo, links a otros sitios web) implica en sí mismo un ejemplo para el alumno de información digital, comunicación en redes digitales, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas, por lo que pasamos a exponer las siguientes conclusiones.

5. Conclusión y discusión

Esta contribución aporta una primera exploración de YouTube e Instagram como espacios/plataformas virtuales de comunicación en red donde se concitan miles de adolescentes y cada vez más niños y que suponen, como se

ha visto espacios informales de aprendizaje. Asistimos a un nuevo paradigma educativo apoyado en un nuevo paradigma comunicativo en el que la imagen supone el soporte principal y las redes e Internet el medio de distribución. Se detectan rasgos definitorios del nuevo modelo educativo que implican un éxito asegurado, en una manera de aprender que emerge con fuerza y que está en la línea de otros trabajos relacionados, aunque no con el ámbito educativo como los de Al Nashmi (2018), Arora y otros (2019) o Padilla-Castillo y Oliver-González (2018). Estos rasgos son:

- El engagement que se produce a través de estas redes con lógicas de seguidores y seguidos, likes, vistas, número de veces compartidos, suscripciones, notificaciones. El youtuber o instagrammer establece una relación directa con sus seguidores, en nuestro caso alumnos que resulta personal e individual, una empatía virtual que hace que haya una cierta dependencia, lo que provoca un fuerte engagement (Pérez-Torres, Pastor-Ruiz, & Abarrou-Ben-Boubaker, 2018).
- La narrativa transmedia y audiovisual, el formato corto, el lenguaje cercano, las imágenes, los efectos, el discurso directo, provocan en el consumidor del contenido un efecto atrayente y didáctico con el que se siente identificado. La semiótica utilizada en estas plataformas es la clave de su éxito, también en el ámbito educativo (Scolari, 2018).
- La ubicuidad supone una de las características que define el aprendizaje en el siglo XXI: la posibilidad de acceder al contenido desde cualquier dispositivo conectado a la red, en cualquier momento y en cualquier lugar, supone un elemento decisivo en el poder de convocatoria de las plataformas como YouTube e Instagram.

Por otro lado, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje podemos afirmar que los nuevos espacios virtuales de aprendizaje que suponen las redes sociales imprimen un cambio significativo en los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje (aprendizaje, espacio, duración, implicación, participación, enseñanza y alcance) y que sufren una transformación importante frente al enfoque tradicional los que siguen en la Figura 2.

Figura 2. Diferencias en los elementos implicados en el proceso de aprendizaje del enfoque tradicional frente al enfoque con uso de redes sociales

Enfoque educativo tradicional	Elementos	Enfoque con las redes sociales
RÍGIDO/ESTABLECIDO	APRENDIZAJE	FLEXIBLE
SITUADO	ESPACIO	UBICUO
PUNTUAL	DURACIÓN	CONTINUA
ALUMNO PASIVO	IMPLICACIÓN	ALUMNO ACTIVO
MERO ESPECTADOR	PARTICIPACIÓN	PROTAGONISTA
PASIVA	ENSEÑANZA	BAJO DEMANDA
LOCAL (AULA)	ALCANCE	GLOBAL

Pese a la limitación del trabajo presentado, en profundidad de análisis y muestra analizada, se vislumbra el potencial pedagógico y educativo de las plataformas YouTube e Instagram en el ámbito escolar en una doble vertiente: por un lado, la variedad de los contenidos pedagógicos tratados y, en segundo lugar, el gran valor de refuerzo del material para todo tipo de alumnos, por lo que la exploración y avance en este terreno se hace prescriptiva desde el ámbito de la investigación en innovación educativa y nuevas metodologías.

Referencias

Al Nashmi, E. (2018). From selfies to media events: How instagram users interrupted their routines after the charlie hebdo shootings. *Digital Journalism*, 6(1), 98-117. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1306787>

- Arora, A., Bansal, S., Kandpal, C., Aswani, R., & Dwivedi, Y. (2019). Measuring social media influencer index-insights from facebook, Twitter and Instagram. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 49, 86–101. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.03.012>
- Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel.
- Buckingham, D., & Willet, R. (2013). *Digital generations. Children, young people and media*. London: Routledge.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ed.) (2005). *Documentos finales*. Ginebra: UIT. <https://bit.ly/1ldEtua>
- Elogia (Ed.) (2018). *Estudio anual de redes sociales 2018*. <https://bit.ly/2J95UeE>
- Elorriaga, A., & Monge, S. (2018). La profesionalización de los YouTubers: El caso de Verdelliss y las marcas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 37-54. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1244>
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era*. US: Wiley.
- Jiménez, E., Garmendia, M., & Casado, M.A. (2018). *Entre selfies y Whatsapps*. Madrid: Gedisa.
- Lichtgstein, A. (2018). *Web 3.0 will be powered by blockchain technology stack*. <https://bit.ly/2YHlt38>
- López-Gil, M., & Bernal-Bravo, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: Reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100. <http://bit.ly/2HWiKxG>
- Padilla-Castillo, G., & Oliver-González, A.B. (2018). Instagramers e influencers. El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *ADResearch*, 18(18), 42–59. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-03>
- Pérez-Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Barcelona: UOC.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. [Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Rodríguez-García, M., Martínez, N., & Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: Clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Escolar*, 3(2), 46-65. <https://bit.ly/2kKBkzQ>
- Santamaría-de la Piedra, E., & Meana, R. (2018). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75(147), 443-469. <http://bit.ly/2Zi0EMr>
- Scolari, C. (2018). *Teens, media, and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: CeGe.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Conectados en el Ciberespacio*, (5), 1–10. <https://bit.ly/2mgOkOj>
- UNESCO (Ed.) (2015). Incheon Declaration and SDG4. Education 2030 Framework for Action. <http://bit.ly/2IErEj4>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Brande, L.V. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: European Commission.





Acceso y uso

Aproximación histórica a la competencia mediática en Chile

Historical approximation to media competence in Chile

Mgter. Manuel Rivera-Careaga

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
mrivera@ucsc.cl

Resumen

Conocer la producción y difusión científica en torno a la Educomunicación realizada en Chile, es de interés para quienes buscan implementar estrategias de formación en Competencias Mediáticas, a fin de organizar una asociación entre investigadores y promover nuevas experiencias con jóvenes estudiantes y sus familias. Esta primera revisión de antecedentes bibliográficos pretende generar un marco inicial cronológico y temático relevante, respecto al número de las publicaciones en revistas indexadas, libros de circulación masiva, bases de datos web, creación de material educativo y de difusión, realizado por académicos chilenos o con experiencias de estudio ejecutadas en el país. La metodología utilizada fue la revisión crítica de la literatura y la verificación de hallazgos en repositorios académicos de alto y medio impacto, proponiendo una línea de tiempo para la creación de los productos y para luego generar una tipología de clasificación según su origen. Se analizó el periodo comprendido entre los años 2000 al 2018. Los resultados muestran un considerable esfuerzo de los académicos de forma independiente, en la generación de proyectos y en la creación científica en formato paper científico, pero al mismo tiempo, una escasa regularidad a lo largo del tiempo de las propuestas que se desarrollan. Además, falta mayor difusión de los resultados en el mundo universitario, que estimule la reflexión y participación con el entorno familiar, y la cooperación de los medios de comunicación en aquel vínculo, y en la transmisión de las conclusiones obtenidas.

Abstract

To understand the production and scientific diffusion around Educommunication performed in Chile is of great interest for those who seek to implement instruction strategies in Media Competences, in order to organize an association among researchers and to promote new experiences with young students and their families. This first literature review aims to generate an initial framework, which is both chronologically and thematically relevant regarding the number of indexed journals publications, massive circulation books, web databases and the creation of educative and divulgative material developed by Chilean academics or educational experiences performed in the country. The chosen methodology included the critical revision of literature and verification of findings in academic repositories of high and medium impact, establishing a timeline for the creation of products, to then generate a classification according to their origin. The analyzed timeframe ranged between 2000 and 2018. The findings reveal a considerable, independent effort from academics in the development of projects and scientific creation in the form of papers. However, a scarce regularity was evidenced in terms of the developed proposals. Moreover, there is a need for increased dissemination of the outcomes at the university level, to foster reflection and participation in family contexts, the cooperation of mass media organizations towards that bond, and the transmission of the achieved conclusions.

Palabras clave / Keywords

Competencias, medios, historia, investigación, educomunicación.
Competences, media, history, research, educommunication.

1. Justificación

El impulso de la tecnología en la vida cotidiana supone, en un principio, desafíos de aprendizaje individuales en el corto plazo, los que con el tiempo se transforman en colectivos (Phillippi & Avendaño, 2011), mediante la interacción con el contexto ambiental y personal más cercano; los que posteriormente se transforman en sociales, ya en mayor escala, producto de la repetición, la interacción permanente con otros, con los medios de comunicación, y el surgimiento de nuevos contenidos reflejados en un aprendizaje colaborativo, llamado inteligencia colectiva o cognición distribuida (González, 2009).

Precisamente allí, en la discusión respecto a cómo facilitar los aprendizajes, el acceso y/o sus restricciones, en como reflexionar sobre las oportunidades que se presentan desde el ámbito educativo y la relación estudiante-familia, es que se justifica el poder conocer y cuantificar qué se ha realizado en nuestro país (Chile) en materia de producción y divulgación científica, proponiendo por tanto, un diagnóstico inicial de la situación presente de las competencias mediáticas, entendidas como “la capacidad de percibir, analizar, utilizar, producir mensajes y disfrutar de los medios de comunicación, de una manera inteligente y desde una mirada crítica” (García & Rivera, 2013: 51).

Del mismo modo, permite observar la producción de experiencias académicas producidas por profesores nacionales o donde participen jóvenes estudiantes como muestras de una determinada población estudiada, tema relevante para el desarrollo investigativo, asociativo y de alfabetización mediática social, considerando el actual contexto de comunicación cambiante, que requiere permanentes revisiones y actualizaciones. Un ámbito relevante dentro del mismo tema, es poder sintetizar la dimensión audiovisual vinculada al aprender e implementar estos mensajes reflexivos gracias a las herramientas digitales (Aguaded & Pérez-Rodríguez, 2012)

Por otra parte, se consigna la preocupación, desde la academia, de comenzar a contabilizar y categorizar los estudios referidos a la Comunicación y Medios, desde la mirada y creación hispanoamericana. Son diversos los estudios que tienden a generar cartografías cronológicas y temáticas con los trabajos sobre estas materias, en diversos repositorios de análisis. Como base teórica previa de referencia, se revisaron artículos con modelos de cartografía respecto a la investigación en Comunicación (Montero-Díaz, Cobo, Gutiérrez-Salcedo, Segado-Boj, & Herrera-Viedma, 2018), la Comunicación en España (Caffarel, Ortega, & Gaitán, 2018), en Latinoamérica (González-Samé, Romero-Rodríguez, & Aguaded, 2017) y en las revistas Scopus (Delgado & Repiso, 2013).

Esta necesidad de observar el contexto de la educación es también una de las razones relevantes para generar este análisis: poder sistematizar las actividades de difusión de los proyectos de investigación y orientar de mejor forma las direcciones que tomaría cada proyecto, desde su gestión a su postulación, desde su evaluación, su vínculo con la familia y el aula (García-Ruiz, Gozávez, & Aguaded, 2014), y la percepción de los profesores (Maraver-López, Caldeiro-Pedreira, & Pérez-Lisboa, 2017).

2. Objetivos

El objetivo de esta investigación es abordar una primera aproximación histórica a la producción investigativa de autores nacionales sobre las Competencias Mediáticas observadas en Chile, a través de la exploración de hitos relevantes y de la revisión de literatura académica, repositorios digitales, bases de datos y plataformas editoriales.

3. Metodología y planteamiento

Se presenta la revisión crítica y bibliográfica en bases de datos de revistas científicas de alto y menor impacto, ediciones de libros, proyectos escolares, universitarios y estatales, y de columnas en plataformas web. Se analizó el período 2000 al 2018 durante los meses de marzo y abril del presente año, más específicamente los días 5, 15 y 25 de cada mes.

Se revisaron las interfaces de WoS, Scopus y Scielo. Además del portal de la Red Alfamed, y las revistas “Comunicar”, “Rexe” (de Comunicación), “Communication Papers”, “Chasqui” y “Cuadernos.Info”.

Los conceptos de búsqueda que se utilizaron fueron: Chile, chileno/a, competencias mediáticas, competencias audiovisuales y jóvenes-escolares chilenos. De esta forma se aborda un amplio rango de temáticas que reconocen directamente el ámbito del profesorado y su formación (Del-Valle, Denegri, & Chávez, 2012), la infancia y sus discursos (Vergara & Vergara, 2012), el periodismo infantil (Condeza, 2005), el uso de las TIC (Berríos, Buxarrais, & Garcés, 2015) y las redes sociales (Cabalín-Quijada, 2014), entre otras.

Una segunda parte de ese trabajo, corroborará directamente con los autores, las estadísticas que se obtuvieron, se revisarán nuevos antecedentes que ellos entreguen, se contactará con las editoriales de forma directa y se revisarán otros medios de comunicación, como prensa escrita y televisión.

Con estos antecedentes, se propone a mediano plazo, generar una cartografía sobre la investigación de las competencias mediáticas realizadas en el país, por autores nacionales o por extranjeros en intervenciones locales.

“El impulso de la tecnología en la vida cotidiana supone, en un principio, desafíos de aprendizaje individuales en el corto plazo, los que con el tiempo se transforman en colectivos.

4. Resultados

Los resultados que se exponen para esta primera revisión del marco histórico de las investigaciones sobre Competencias Mediáticas, suponen una mirada lo suficientemente certera desde lo cuantitativo, ya que permite observar dentro del rango temporal que se escogió, ciertas especificidades en los materiales académicos y reflexivos, que proyectan un desarrollo amplio del proceso de medición en los futuros pasos de esta investigación. Entre lo más relevante se encuentra:

- No existe una sola universidad o centro de investigación a nivel nacional, que se haya posicionado como un/a referente respecto a la temática de competencia mediática, con un alto número de publicaciones sobre la materia por sí sola, sino más bien, que los trabajos analizados, están referidos a grupos de investigación dispersos a lo largo del territorio nacional, en espacios de trabajo con condiciones laborales y presupuestarias diferentes. Son particularmente destacables los esfuerzos individuales de profesores del norte y sur de Chile.
- Frente a otros países como Argentina, México o España, la producción científica objetiva es extremadamente baja en el número de publicaciones que se tiene conocimiento, habiéndose encontrado 12 autores con el desarrollo de creación de contenido, los que distribuyen sus estudios de la siguiente materia:
- Número de publicaciones en revistas indexadas: 44.
- Proyectos escolares y universitarios: 5.
- Libros impresos o digitales: 4.
- Este total de 53 trabajos, con condiciones y formatos diferentes, se pueden dividir en el periodo de tiempo que se ha decidido estudiar, lo que entrega un total aproximado cercano a los 6,6 trabajos al año. Número muy bajo para representar la importancia que tiene esta materia a nivel educativo.
- La Red Alfamed, desde su unidad en Chile, ha fomentado ampliamente la creación, producción y discusión sobre el tema estudiado, aportando los integrantes del capítulo nacional, gran parte de las publicaciones en revistas que se están contabilizando. Sobre este tema, no se han realizado trabajos de forma colaborativa entre todos los integrantes locales para una situación o temática común, sino que más bien, se ha tornado como un ejercicio regular, el trabajar con académicos de otras disciplinas o lugares territoriales, para entregar una visión más amplia del fenómeno social medido.

5. Conclusión y discusión

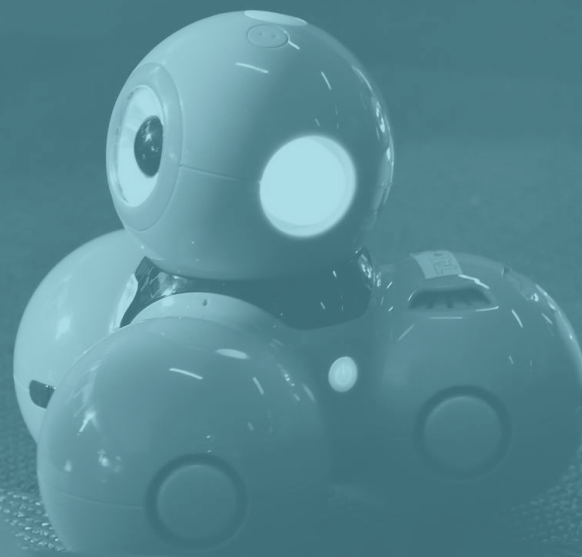
Destacable es el esfuerzo por trabajar con niños y jóvenes escolares a lo largo del territorio. Dos tercios de los trabajos realizados responden a esta temática, que involucran técnicas de observación, encuestas, grupos de enfoque e intervenciones directas en aula. Considerable es también el número de investigaciones con

participación de académicos internacionales y con la publicación de la experiencia, en revistas que no son de territorio local. Se hace necesario revisar en un siguiente estudio, cuáles son los esfuerzos que hacen las universidades estatales y privadas para dirigir estudios con temáticas de educomunicación. Revisar cuáles tienen como área prioritaria de investigación, la educación en competencias mediáticas, cuáles son los recursos técnicos y humanos con los que se cuenta, además de los procesos de inversión, incentivos y presupuestos asignados a la materia.

Referencias

- Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: Competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Berrios, L., Buxarrais, M.R., & Garcés, M.S. (2015). ICT Use and parental mediation perceived by Chilean children. [Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile]. *Comunicar*, 45, 161-168. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>
- Cabalín-Quijada, C. (2014). Online and mobilized students: The use of Facebook in the Chilean student protests. [Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile]. *Comunicar*, 43, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Caffarel, C., Ortega, F., & Gaitán, J. (2018). Communication research in Spain: Weaknesses, threats, strengths and opportunities. [La investigación en comunicación en España: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades]. *Comunicar*, 56, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-06>
- Condeza, A.R. (2005). How children and adolescents learn to be reporters in Chile. [La formación de reporteros infantiles y juveniles en Chile]. *Comunicar*, 24, 69-75. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-11>
- Delgado, E., & Repiso, R. (2013). The impact of scientific journals of communication: Comparing Google Scholar Metrics, Web of Science and Scopus. [El impacto de las revistas de comunicación: Comparando Google Scholar Metrics, Web of Science y Scopus]. *Comunicar*, 41, 45-52. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-04>
- Del-Valle, C., Denegri, M., & Chávez, D. (2012). Media literacy and consumption of media and advertising in university students of pedagogy in Chile. [Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile]. *Comunicar*, 38, 183-191. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-10>
- García, R., & Rivera, D. (2013). Competencia mediática ante la agenda setting: Parámetros de actuación a nivel educativo. *Chasqui*, 123, 50-56. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i124.18>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V., & Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- González, M. (2009). New educational settings. Cognitive challenges for the realization of a collective intelligence. [Los nuevos entornos educativos: Desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva]. *Comunicar*, 33, 141-148. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-005>
- González-Samé, H., Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2017). La investigación en comunicación en Latinoamérica: Una aproximación histórica. *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 427-443. <https://doi.org/10.5209/HICS.57853>
- Maraver-López, P., Caldeiro-Pedreira, M.C., & Pérez-Lisboa, S. (2017). Percepción de la competencia mediática y la formación en maestros chilenos. *Universitas*, 27, 211-230. <https://doi.org/10.17163/uni.n27.2017.10>
- Montero-Díaz, J., Cobo, M., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F., & Herrera-Viedma, E. (2018). A science mapping analysis of 'Communication' WoS subject category (1980-2013). [Mapeo científico de la Categoría 'Comunicación' en WoS (1980-2013)]. *Comunicar*, 55, 81-91. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-08>
- Phillippi, A., & Avendaño, C. (2011). Communicative empowerment: Narrative skills of the subjects. [Empoderamiento comunicacional: Competencias narrativas de los sujetos]. *Comunicar*, 36, 61-68. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-06>
- Vergara, E., & Vergara, A. (2012). Representation of childhood in advertising discourse. A case study of the advertising industry in Chile. [Representación de la infancia en el discurso publicitario. Un análisis de caso de la publicidad en Chile]. *Comunicar*, 38, 167-174. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-08>

III. BUENAS PRÁCTICAS







Buenas prácticas

Educomunicación para la igualdad: Recepción crítica y empoderamiento mediático desde una perspectiva de género

Media Education and equality: Critical reception and media empowerment from a gender perspective

Dra. M. Cruz Tornay-Márquez

Universidad de Sevilla (España)

cruztornay@gmail.com

Resumen

Los medios de comunicación poseen gran capacidad de influencia para la creación de imaginarios sociales y sentidos comunes a partir de narrativas que presentan un claro sesgo androcéntrico. El análisis de la representación de las mujeres en los medios de comunicación evidencia prácticas relacionadas con la estereotipificación, la cosificación y la hipersexualización, con graves consecuencias para la salud y la autoestima de las mujeres y adolescentes. El enfoque social propuesto desde la educación mediática se convierte en el marco para la propuesta “Educomunicación para la igualdad” que tiene por objetivo el análisis de contenidos, narrativas y representaciones con una perspectiva de género en el contexto de la crítica a la ideología patriarcal que legitima las desigualdades de género. Como propuesta de acción, se incluyen sugerencias para que las niñas y adolescentes se conviertan en creadoras y productoras de contenidos como parte del proceso de empoderamiento mediático.

Abstract

The media have a great capacity to influence the creation of social imaginaries and common perspectives from androcentric, biased narratives. The analysis of the representation of women in the media evidences practices related to stereotyping, reification and hyper-sexualization, with serious consequences in terms of women's and adolescents' health and self-esteem. The social approach proposed from media education becomes the framework for the proposal “Media literacy and gender equality” whose objective is the analysis of content, narratives and representations with a gender perspective within the context of a criticism of the patriarchal ideology that legitimizes gender inequalities. As a proposal for action, suggestions are included for girls and adolescents to become creators and producers of content as part of the process of media empowerment.

Palabras clave / Keywords

Educación mediática, medios de comunicación, género, igualdad, empoderamiento mediático.

Media education, media, gender, equality, media empowerment.

1. Contextualización

La forma en la que son representadas las mujeres en los medios de comunicación ha sido observada desde la década de los setenta como un obstáculo para el avance hacia sociedades más igualitarias. La incorporación del enfoque de género en las investigaciones sobre mass media evidenció la representación estereotipada de hombres y mujeres (Bernárdez, 2015). Mientras que ellos eran ubicados en puestos de toma de decisiones, ellas aparecían de manera recurrente vinculadas a la maternidad y al cuidado, perdiendo representación en aquellos roles que tuvieran lugar fuera del espacio doméstico (Mattelart, 1981; MacBride, 1980). Para las pioneras de los estudios de medios con perspectiva de género, la “aniquilación simbólica” de mujeres fuera de espacios tradicionales respondía a la incapacidad de los medios de comunicación para adaptarse a los cambios culturales protagonizados por una nueva generación de mujeres (Tuchman, 1978). Sin embargo, las numerosas investigaciones que se han realizado desde entonces presentan datos muy similares, lo que invita a pensar en nuevas estrategias que impulsen la paridad en el ámbito mediático.

En 1995, la Plataforma de Acción de Beijing incluyó el fomento de una imagen equilibrada y no estereotipada de la mujer en los medios de difusión como objetivos estratégicos para el avance hacia sociedades más igualitarias y el empoderamiento de las mujeres. Desde entonces, se han realizado abundantes estudios (Lauretis, 1995; Gill, 2007; Rovetto, 2010; GMMP, 2015) cuyos resultados coinciden al poner de manifiesto la resistencia de los medios de comunicación para avanzar hacia una paridad de género. A nivel global, las mujeres solo son representadas como sujetos informativos en el 24 por ciento de los casos, mientras que los hombres aparecen en la mayor parte de las ocasiones para ofrecer su opinión como expertos (GMMP, 2015). Las mujeres solo ganan presencia a favor de los hombres como protagonistas en aspectos relacionados con el folklore o la belleza.

La cosificación e hipersexualización (Hatton & Trautner, 2011) de las mujeres —y de manera alarmante, también de niñas en publicidad— se ha convertido en un preocupante fenómeno por sus consecuencias sobre la salud de niñas y mujeres (American Psychological Association, 2008). La sobreexposición a situaciones en las que las mujeres son sexualmente cosificadas provoca la percepción de sí mismas como objetos y la interiorización de la mirada de un observador externo (Sáez, Valor-Segura, & Expósito, 2012; Berger, 1974). Además, las imágenes de mujeres que contemplan las jóvenes han sido modificadas mediante retoques digitales, de manera que los modelos que actúan como ideales de referencia, en realidad, no existen. Esta distorsión entre la percepción y la realidad no solo influye sobre la imagen que las jóvenes, sin una identidad definida, tienen sobre sí mismas, sino también en la manera en la que los chicos juzgan los cuerpos de sus compañeras.

Los avances en materia de igualdad y el reconocimiento de derechos y oportunidades para las mujeres contrastan con algunos de los imaginarios que prevalecen entre las nuevas generaciones que continúan presentando dificultades para identificar los comportamientos de control como forma de violencia de género (De-Miguel, 2015). En este sentido, es pertinente vincular la exaltación del mito del amor romántico, presente en las narrativas culturales, con las formas de control que se observan en las parejas adolescentes. La creencia en el amor como un proyecto existencial con una misma pareja para toda la vida (Samaniego-García & Freixas-Farré, 2010) obliga a la aceptación y justificación de conductas peligrosas que, además, son percibidas como muestras de amor. A partir de lo expuesto, se hace pertinente la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación mediática con el objetivo de construir una recepción crítica de los contenidos que, a su vez, se transforme en el espacio en el que las niñas y jóvenes se conviertan en creadoras y productoras de contenidos, completando así un proceso educativo dirigido al empoderamiento mediático. Este capítulo se presenta como una propuesta para una educación mediática con perspectiva feminista (Navarro, 2016; Fueyo & De-Andrés, 2017; Ramírez-Salgado, 2016) que favorezca una recepción crítica de los contenidos en la que, además, se incluyan herramientas y estrategias para promover el empoderamiento mediático de niñas y adolescentes a través espacios de creación, pero, también, de reflexión y debate.

2. Descripción de la experiencia

Desde el ámbito de la educación mediática y de la alfabetización mediática se apuesta por un enfoque social que trascienda las competencias meramente técnicas e instrumentales para “integrar aspectos sociopolíticos,

éticos y axiológicos, lingüísticos, e incluso estéticos, relacionados con los procesos de representación y producción mediática” (García-Ruiz, Gozávez, & Aguaded, 2014: 17), de manera que sea incorporada una comprensión crítica en la que se aborden las características textuales de los medios junto con sus implicaciones sociales, económicas y culturales (Buckingham, 2007: 48-49). Es precisamente en este enfoque social en el que se ubica la recepción crítica de contenidos desde una perspectiva de género que permita al alumnado conectar las representaciones y discursos presentes en los medios con la ideología patriarcal que legitima las desigualdades de género (Millet, 2010).

El análisis de contenidos, narrativas y representaciones para una recepción crítica se vincula con los componentes cognitivos presentes en el proceso de empoderamiento, en este caso, mediático, que hacen referencia a la comprensión de las condiciones de subordinación, la toma de decisiones en contra de las expectativas culturales y sociales, y el desarrollo de mecanismos para sustituir las antiguas creencias que estructuran la ideología de género (Stromquist, 1997: 82).

El proceso de empoderamiento inicia con la toma de conciencia de la condición de subordinación y continúa con la adquisición de habilidades para organizar y movilizar cambios sociales en sus dimensiones individual y colectiva (Rowlands, 1997), que en esta propuesta se materializan en la formación de las niñas y adolescentes como creadoras y productoras de contenidos mediáticos.

Contenido	Propuesta metodológica
Representación de mujeres en medios de comunicación	Realización de monitoreo de medios dirigido al análisis cualitativo y cuantitativo de las mujeres. Material de apoyo: Proyecto de Monitoreo Global de Medios.
Representación de mujeres y niñas en publicidad	Análisis cualitativo de anuncios publicitarios en diferentes soportes protagonizados por mujeres. Material de apoyo: materiales disponibles en el Instituto de la Mujer del Gobierno de España (inmujer.gob.es).
Tratamiento informativo de la violencia machista	Análisis cualitativo de textos e imágenes en noticias sobre mujeres asesinadas por violencia machista, que permita a las alumnas la identificación de buenas o malas prácticas en el tratamiento informativo de la violencia machista. Material de apoyo: Taller de Comunicación y Género on line de LaMarea.com: https://bit.ly/2GHOyG7
Papeles femeninos en la industria del cine/ Videoclips musicales	Videofórum: proyección de películas/videoclips musicales populares entre las jóvenes, seguido de debates en los que se planteen preguntas como: ¿Quién lleva el protagonismo de la trama? ¿Cuál es el papel de los personajes femeninos? ¿Hay algún personaje femenino prescindible para el relato? ¿Por qué? ¿Cuál es el aspecto físico de los personajes femeninos? ¿Consideras que existe cosificación o sexualización de los personajes femeninos? ¿Identificas algún comportamiento poco adecuado em el marco de relaciones amorosas? ¿Cuál?

En el enfoque dirigido al análisis crítico, se proponen las siguientes áreas de trabajo y metodologías (Tabla 1). El segundo enfoque de la propuesta de una Educomunicación para la Igualdad se dirige a la creación y producción individual y/o colectiva de contenidos multiformato, aprovechando las facilidades que ofrecen las tecnologías y la utilización de dispositivos digitales de las nuevas generaciones.

Este enfoque se presenta como una propuesta de acción y capacidad de cambio en coherencia y continuidad con los contenidos trabajados en la fase anterior, si bien, es el grupo el que debe acordar el tipo de producción sobre el que trabajarán de forma colectiva, en función de las posibilidades técnicas o áreas de interés.

Tomando como referencia el análisis de contenidos, se sugieren diferentes propuestas para la realización de trabajos en la fase de creación y producción (Tabla 2).

3. Resultados

Los resultados esperados de la propuesta “Educomunicación para la igualdad: Recepción crítica y empoderamiento mediático desde una perspectiva de género” se enfocan en dos direcciones: por un lado, el desarrollo de habilidades que permitan el análisis crítico de los contenidos examinados desde una perspectiva de género y, por otro, la promoción de un proceso de empoderamiento relacionado con la capacidad y acción de cambio que convierta a las niñas y adolescentes en creadoras y productoras de contenidos audiovisuales alternativos a las narrativas mediáticas hegemónicas.

Tabla 2. Propuesta de creación y producción	
Análisis crítico	Propuesta de creación/producción
Representación de mujeres en medios de comunicación	Participación del grupo en el Proyecto Global de Monitoreo de Medios. Realización de un programa radiofónico de contenidos feministas, en emisión on line o como espacio en emisoras en antena. Elaboración de contenidos dirigidos a la recuperación de figuras históricas femeninas olvidadas o invisibilizadas.
Representación de mujeres y niñas en publicidad	Creación de un observatorio de publicidad sexista, en el que se incluya un certamen de publicidad para elegir el anuncio más sexista y el que realice las mejores prácticas. Realización de exposiciones fotográficas que subviertan los roles de género.
Tratamiento informativo de la violencia machista	Elaboración de contenidos dirigidos a la visibilización de la violencia machista y a la desnaturalización de comportamientos de control entre jóvenes. Estos contenidos pueden ser producidos en videos y difundidos a través de Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp o blogs.
Papeles femeninos en la industria del cine/ Videoclips musicales	Realización de contenidos en los que se presente un análisis crítico de las películas más populares; videoclips musicales o canciones con contenido sexista. Creación de soportes audiovisuales que permitan la reelaboración de argumentos que sustituyan la violencia por relaciones de igualdad y respeto. Producción de cortometrajes o teatralizaciones con protagonismo de personajes femeninos empoderados.

Es pertinente recordar que esta propuesta educativa colabora al cumplimiento de uno de los objetivos estratégicos de la Plataforma de Acción de Beijing en el capítulo de Mujeres y medios de difusión, dirigido al “acceso de las mujeres y su participación en la expresión de sus ideas y la adopción de decisiones en los medios de difusión y por conducto de ellos, así como en las nuevas tecnologías de comunicación”, de forma que se reconoce la vinculación entre el acceso al derecho a la comunicación de las mujeres, el empoderamiento y la igualdad. El desarrollo de un análisis crítico sobre los contenidos de los medios se vincula con una mayor capacidad de las adolescentes para impedir la interiorización de mensajes negativos acerca de su cuerpo. Si las chicas (y chicos) toman conciencia de que las imágenes que ven en los medios no son reales, tendrán menos posibilidades de idealizar y referenciarse en las modelos que aparecen en televisión, cine y publicidad. Además, en el marco de esta propuesta educativa, se debe aspirar a que las chicas privilegien otro tipo de valores, más allá de la belleza que de manera habitual actúa como referencia: la inteligencia, el liderazgo, la solidaridad o la capacidad de generar acciones de cambio de manera colectiva, deben llegar a ser considerados como valores aspiracionales.

Aunque en esta propuesta se han tomado como protagonistas a las niñas y adolescentes, por las consecuencias que los imaginarios mediáticos presentan en la autoestima, se considera adecuada la participación de sus compañeros en los debates, con el resultado esperado de que los jóvenes perciban de manera crítica los modelos de masculinidad y feminidad que aparecen representados en los medios de comunicación y sean capaces de cuestionar los comportamientos que impiden las relaciones de igualdad. Igualmente, el profesorado desarrolla competencias en materia de igualdad que les permiten liderar los debates y reflexiones que se

producen en el desarrollo de habilidades para un análisis crítico y, además, las capacidades que permitan el apoyo y acompañamiento en la fase de creación y producción de contenidos.

4. Conclusiones

Las dramáticas cifras de violencia hacia las mujeres y los casos de violencia sexual en grupo por parte de menores deben poner en alerta a la comunidad educativa para la búsqueda de estrategias que colaboren para crear sociedades libres de violencia. La propuesta “Educomunicación para la igualdad: Recepción crítica y empoderamiento mediático desde una perspectiva de género” debe ser entendida como parte de las estrategias necesarias para que chicas y chicos sean capaces de desarrollar un análisis crítico respecto a aquellos contenidos y narrativas que terminan naturalizando las relaciones de control y violencia, incluso, en las parejas adolescentes.

El contexto actual en el que asistimos a la ya denominada como Cuarta Ola del Feminismo se convierte en una oportunidad para que las y los jóvenes participen en la creación de contenidos que consiguen una rápida y fácil distribución. Las nuevas generaciones de chicas tienen una poderosa capacidad de movilización y participación en las calles. El acceso a los medios de comunicación y a la creación de contenidos deben ser entendidos por ellas mismas de manera estratégica en el marco de las demandas feministas y como medio de articulación entre colectivos.

Asimismo, el compromiso de la comunidad educativa debe materializarse con la involucración de un profesorado que debe participar en la formación en materia de género y, más aún, en la incorporación de la perspectiva de género en aquellas asignaturas que permitan la puesta en valor de los conocimientos aportados por las mujeres a lo largo de la historia. Las chicas deben crecer con referentes que les permitan creer que ningún espacio está vetado para ellas.

Referencias

- American Psychological Association (Ed.) (2007). *Task force on the sexualization of girls*. <https://bit.ly/1NCMhuY>
- Berger, J. (1974). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bernárdez, A. (2015). *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Editorial Fundamentos. <https://bit.ly/2kKIDrs>
- 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>
- De-Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://bit.ly/2DKXvy1>
- Fueyo, A., & De-Andrés, S. (2017). Educación mediática: Un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Fuentes*, 19(2), 81-93. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V., & Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- GMMP (Ed.) (2015). *El progreso de las mujeres en los medios de información se estanca*. <https://bit.ly/2IxeJ5>
- Hatton, E., & Trautner, M.N. (2011). Equal opportunity objectification? The sexualization of men and women on the cover of Rolling Stone. *Sexuality & Culture*, 15, 256-278. <https://doi.org/10.1007/s12119-011-9093-2>
- Lauretis, T. (1995). El sujeto de la fantasía. In G. Colaizzi (Ed.), *Feminismo y teoría filmica*. Valencia: Episteme.
- MacBride, S. (1980/1993). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mattelart, M. (1981). *La mujer y las industrias culturales*. UNESCO. <https://bit.ly/2mhieSw>
- Millet, K. (2010). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Navarro, E. (2016). Educación mediática con perspectiva de género. In M. Oller & M.C. Tornay (Eds.), *Comunicación, periodismo y género. Una mirada desde Iberoamérica* (pp. 99-126). Sevilla: Egregius.

- Ramírez-Salgado, R. (2016). Educación para los medios y feminismo: Una articulación que posibilita el empoderamiento de las mujeres. *Media Literacy & Gender Studies*, 5(10), 59-70. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v5i10.22036
- Rovetto, F. (2010). La representación del trabajo de las mujeres en los medios de comunicación. El caso de las mujeres inmigrantes. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 28(4), 11-27. <https://bit.ly/2kcsbjk>
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Sáez, G., Valor-Segura, I., & Expósito, F. (2012). ¿Empoderamiento o subyugación de la mujer? Experiencias de cosificación sexual interpersonal. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 41-51. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a9>
- Samaniego-García, E., & Freixas-Farré, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 28, 349-366. <https://bit.ly/2kLYNAH>
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: En qué puede contribuir el campo de la educación. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 75-95). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Tuchman, G. (1978). The symbolic annihilation of women in the mass media. In G. Tuchman, A. Kaplan & J. Benet (Eds.), *Hearth and home. Images of women in the mass media* (pp. 3-38). New York: Oxford University Press.





Buenas prácticas

Educación mediática y pensamiento crítico:
Antídotos contra la desinformación
*Media education and critical thinking:
Antidotes against disinformation*

Alexandre Le Voci-Sayad
ZeitGeist (Brasil)
alevoci@gmail.com

Resumen

El fenómeno que la UNESCO ha denominado “desinformación”, elimina capas de revestimiento civilizacional y republicano de las naciones cuando mitiga el derecho básico de los ciudadanos a la información para el ejercicio de la ciudadanía. Las prácticas de la década de 1930, a veces denominadas Educación en Medios de Comunicación, están adquiriendo cada vez más importancia en la educación como una de las acciones más relevantes para el desarrollo de habilidades que preparan a los ciudadanos a enfrentarse a la realidad comunicacional, informativa y tecnológica del “Zeitgeist” contemporáneo. Algunas de estas prácticas tienen la capacidad de reforzar las características republicanas, democráticas y civiles de la escuela, al educar a los estudiantes que son capaces de hacer frente a su tiempo.

Abstract

The so-called “disinformation” phenomenon described by UNESCO removes layers of civilizational and republican veneers of nations when it mitigates citizens’ basic right to information for the exercise of citizenship. Practices from the 1930s, sometimes called Media Education, are gaining increasing importance in education as some of the main actions for the development of skills that prepare citizens to deal with the communicational, informational and technological reality of the contemporary “Zeitgeist”. Some of these practices have the capacity to reinforce the republican, democratic, and civil characteristics of the school by educating students who are able to cope with the challenges of their time.

Palabras clave / Keywords

Educación mediática, BNCC, GAPMIL, noticias falsas, desinformación.
Media education, BNCC, GAPMIL, fake news, disinformation.

1. O fenômeno da desinformação

A “desinformação” - termo escolhido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para exemplificar como a sociedade contemporânea tem lidado com a comunicação e informação - é responsável pelo desgaste de uma camada significativa do verniz civilizatório e republicano de nações que acreditam que o destino do que é “público” deve ser ditado por meio da escolha representativa de seus cidadãos.

Em outras palavras, compreender com precisão o que é público, em um regime republicano, significa necessariamente selecionar e valorizar o que é relevante, significativo e verdadeiro para o contexto e a participação social. Só assim, dotados de significado sobre acontecimentos, processos e fatos, os cidadãos estarão aptos a, por exemplo, escolher lideranças executivas ou legislativas em processo eleitoral. Nesse sentido, combater a desinformação é reforçar o chamado “pensamento crítico” - um valor grego que se ressignifica com o passar do anos. É, sobretudo, garantir princípios básicos republicanos e democráticos.

O que é chamado de “desinformação” assemelha-se de fato a uma neblina: notícias falsas são apenas um dos “elementos químicos” que a compõe. Há outros fatores, intencionais ou não, como próprio excesso de fragmentos informacionais, ou a falta de habilidades digitais, que auxiliam essa massa corpulenta e disforme a confundir percepções morais e desorientar os cidadãos com relação aos limites do que é verdadeiro e ficcional e inibir a participação social. Também há, na “desinformação”, com consequência nesse processo, a dissolução de contextos sociopolíticos e esvaziamento da perspectiva histórica no sentido de atrapalhar ainda mais o desenvolvimento da compreensão de notícias, posicionamentos e opiniões.

Aproveitando-se deste cenário, as narrativa transmidiáticas, muitas vezes de origem e fonte confusas e indetectáveis, foram utilizadas ampla propositalmente pelas campanhas eleitorais mais recentes, seja pela chamada direita ou esquerda. As ações que levaram à eleição do presidente norte-americano Donald Trump e do brasileiro Jair Bolsonaro, foram alvo recente de escrutínios acadêmicos a também da análises repletas de auto-indulgências e auto-crítica por parte das empresas de comunicação, que vivem também um período de descrédito generalizado.

A Columbia Business Review, revisita acadêmica da Universidade de Columbia (EUA), encomendou uma pesquisa para a Reuters/Ipsos, no final de 2018, para aferir a grau de credibilidade da população americana com relação ao jornalismo daquele país - nas mais diversas mídias (inclui-se aqui a chamada “grande mídia” e também as “mídias sociais”). A imprensa aparece em sexto lugar num ranking de grau de confiança entre atores sociais importantes, estando a frente apenas do Congresso, mas perdendo para as Forças Armadas e o poder executivo, por exemplo.

Entre os entrevistados identificados como “republicanos” a desconfiança com relação à grande mídia é ainda maior. Cerca de 48% deles disseram que os grandes meios estão mais interessados em lucros do que em informar a audiência. Entretanto, o resultado que mais abala historicamente a credibilidade da imprensa é aquele que aponta que o anonimato de fontes vem deixando de ser importante e crédulo para 41% dos entrevistados. Basicamente o jornalismo investigativo e as reportagens de maior profundidade se calcam neste recurso que, em muitas democracias, como nos Estados Unidos e Brasil, é garantido por lei ao jornalista e ao veículo.

Os primeiros sintomas de uma “nova ordem” na produção e consumo de informações em período eleitoral não surgiram nos casos citados acima. A eleição para o segundo mandato de Barack Obama, por exemplo, já destinava um volume de recursos a redes sociais semelhante ao tradicionalmente voltado à propaganda televisiva. O mesmo movimento pôde ser sentido no Brasil no processo eleitoral relativo ao primeiro mandato de Dilma Rouseff.

Numa análise social mais ampla, é possível contatar que a explosão da não-informação, crescimento exponencial dos veios de comunicação virtuais e transformação dos cidadãos de consumidores a produtores de conteúdo já é parte do zeitgeist do século 21 - podemos colocá-los dessa maneira como elementos sociais sistêmicos, e não meramente conjunturais.

O termo “geist”, na língua alemã, está relacionado aquilo que não é palpável - inclusive o “espírito”. “Poltergeist”, o clássico da literatura e cinema de horror, por exemplo, significa literalmente o espírito do

demônio. O “zeitgeist” foi usado pelo filósofo Johann Herder no final do século 18 para criticar a arte que não respeitava, ou dialogava, com o “espírito do seu tempo” (é este o significado da expressão); tratava-se de uma flecha certa endereçada aos alemães ultra-românticos. Portanto, a arte autêntica deveria respirar o espírito do tempo no qual está inserida. Qual é, portanto, a resposta republicana à “desinformação” que visaria à auto-preservação de seus valores, bem como da democracia?

Não há panaceia para deter a desinformação e restaurar valores que as nações perdem em termos de civilização e, conseqüentemente, os cidadãos, em poder de decisão. Mas há sim um conjunto de ações possíveis para a formação de cidadãos mais bem preparados para lidar com essa realidade. A educação midiática é um conceito guarda-chuva, cujos estudos e principais propostas de estruturas curriculares estão sob a guarda da UNESCO há mais de 60 anos, que abarca o desenvolvimento de uma série de habilidades voltadas à leitura, análise e produção de informação autêntica e de qualidade. Em outras palavras, habilidades para este século que auxiliam a cidadania frente aos desafios impostos pela desinformação. Tais ações são desenvolvidas no ambiente escolar (educação formal), mas também na educação não-formal e informal).

Na prática, a educação midiática é parte intrínseca do pensamento crítico e um elemento fundamental em atualização do currículo escolar frente aos desafios do “zeitgeist” e da aprendizagem dos alunos.

Em termos sócráticos, “pensamento crítico” significa comprovar, encontrar evidências, sintetizar e concluir fatos. Dessa maneira, sabermos nos relacionar com informações, verdade, mentiras e vieses. Historicamente, os fundamentos democráticos gregos, os Direitos Humanos e a cidadania sustentam o pensamento crítico como um alicerce da escola contemporânea, quando se propõe laica e universal.

Como exemplo: o desenvolvimento de uma “educação para a cidadania”, que pode reunir o pensamento crítico sócrático e a educação midiática, separados por mais de dois mil anos, é evidente no relatório Crick feito em 1998 para as escolas inglesas, por exemplo. Nele, estavam previstos o desenvolvimento de:

- Habilidade para elaborar um argumento verbal ou escrito fundamentado.
- Habilidade para cooperar e trabalhar de maneira eficaz com os outros.
- Habilidade para levar em conta e valorizar a experiência e a perspectiva dos outros.
- Habilidade para tolerar outros pontos de vista.
- Habilidade para desenvolver uma abordagem para resolução de problemas.
- Habilidade para usar a mídia e a tecnologia moderna de maneira crítica para obter informações.
- Abordar criticamente as evidências colocadas à sua frente e habilidade para buscar novas evidências.
- Habilidade para reconhecer formas de manipulação e convencimento.
- Habilidade para identificar, responder e influenciar situações e desafios sociais, morais e políticos.

Entretanto, um dos desafios contemporâneos pouco resolvidos que o desenvolvimento das habilidades ligadas ao pensamento crítico carregam diz justamente respeito à vida digital dos estudantes. Destaco o que o filósofo Pierre Levy adiantava no final dos anos 90, em seu livro *Cibercultura: a vida é física, mas é também digital*. A educação que desconsiderar isso está fadada ao fracasso”, profetizou. Nesse sentido, a mídia é hoje não só uma lente pela qual enxergamos o mundo, mas também um espaço e tempo nos quais estamos inseridos e vivemos. A educação midiática termo não é um termo novo, nem o único vigente; as práticas ligadas a ele são muitas e ganharam outro fôlego recentemente, sobretudo com o impacto social, político e econômico das chamadas “fakenews” - que representam um aspecto da desinformação. Há no mundo um miríade de experiências consolidadas que relacionam os campos da educação e mídia que nasce de diversos contextos, nas mais variadas épocas.

A comunicação de origem popular, o campo acadêmico da mídia-educação e as práticas da educomunicação são algumas das raízes latino-americanas, e brasileiras, que datam da década de 1950, fruto das comunidades eclesiais de base. Entretanto, se retrocedermos à década de 1930, na França, o educador Celestin Freinet já

“Compreender com precisão o que é público, em um regime republicano, significa necessariamente selecionar e valorizar o que é relevante, significativo e verdadeiro para o contexto e a participação social.

experimentava atividades de jornalismo dentro da rede pública de ensino do país - comandada e realizada pelos estudantes, sem interferência de adultos. Freinet acabou expulso do sistema de ensino, mas seu legado não se diluiu. O CLEMI, que nasceu de seu trabalho, é hoje um órgão referência na Europa, parte do Ministério da Educação da França, cujo foco é a garantia e o desenvolvimento da expressão e educação midiática junto dos alunos.

Como um termo “guarda-chuva”, a educação midiática pode se estender desde uma literacia básica no campo do jornalismo (como identificar fontes, gêneros textuais, notícias falsas, mídias e vieses das notícias), passando pela “fluência digital” (como pesquisar e utilizar as redes sociais de forma ética, criativa e cidadã),

“A aliança global pela Alfabetização Midiática de Informacional da UNESCO (GAPMIL) tem apontado que o próximo passo para a educação midiática é que ela acompanhe o movimento de reconquista que a escola tem em relação à cidade e outros espaços.

pela livre expressão na produção de mídia (sites, blogs, filmes e podcasts produzidos pelos estudantes como forma de comunicação criativa, livre e participação política) até a lidar com questões relativas à cultura digital e privacidade (lidar com a nova lei de proteção de dados, direitos autorais e o surgimento de moedas digitais ou cripto moedas).

Os Estados Unidos (alguns estados) e o Canadá há pelo menos uma década incorporaram a temática sistemicamente nos currículos públicos; por isso colhem o bônus e o ônus de certa “institucionalização”: experiências mais engessadas, dentro de um currículo clássico, como aulas expositivas sobre mídia, podem não representar uma transformação real no ambiente escolar, mas tornar-se

uma repetição do mesmo modelo. Por outro lado, sobram exemplos em que o trabalho criativo em educação midiática, somados a ações fora da escola, transformaram as instituições novos espaços de construção de conhecimento e socialização - como no caso da High Tech High, que se iniciou na Califórnia e incorporou o tema dentro dos projetos realizados por estudantes com a mentoria de professores.

Na Europa, o país Báltico da Estônia é um caso interessante. O investimento em tecnologia como a saída para o desenvolvimento econômico, tanto por parte de empresas (o Skype, por exemplo, foi desenvolvido lá), quanto pelo governo (trata-se do poder público mais digitalizado do mundo, com uso extensivo da tecnologia blockchain), forçaram a educação formal a reagir à altura para formar cidadãos que respondam criticamente a essa realidade. Um dos eixos transversais fundamentais das escolas públicas de ensino básico do país (que é quase a totalidade) é a educação midiática, em medida aprovada recentemente.

No Brasil, um estudo do Unicef de 2002 liderado pelo sociólogo Fernando Rossetti mostrou que práticas envolvendo educação, comunicação e participação estavam espalhadas isoladamente em escolas e comunidades - mas havia pouca influência sobre o currículo. Desde então, alguns esforços da sociedade civil, como a Rede CEP (Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação), conseguiram incluir em documentos-referência no MEC o trabalho em educação midiática como fundamental para a qualidade do aprendizado dos alunos.

A mais recente conquista é a inclusão de habilidades relacionadas à área e também a inclusão do campo “jornalístico-midiático” nas BNCCs (Base Nacional Comum Curricular) para os Ensinos Fundamental 2 e Médio. A compreensão do que seja a educação midiática, e quais os responsáveis em implementá-la, ainda é confusa. Há um viés tecnicista e funcionalista que impede uma compreensão mais profunda. Num olhar mais amplo, um levantamento preliminar recente feito pela Escola do Futuro, na USP (Universidade de São Paulo), mostra que a maioria das políticas públicas no campo estão ainda voltadas ao uso das TIC, longe das preocupações educativas dos Ministérios da Educação ou mesmo Comunicação.

Embora o tema tenha ficado mais palpável para as escolas brasileiras, a camada crucial para que o desenvolvimento das habilidades de educação midiática desça à sala de aula é a formação de professores. Somente, eles podem usufruir dos terrenos férteis que documentos de referência proporcionam e desenvolver atividades e propostas educativas nas salas de aula. Nesse sentido, faltam não só recursos, mas sobretudo uma visão sistêmica e organização curricular do que seria uma formação inicial do educador no Brasil, somada

àquela ele realiza em serviço. Mais uma vez, o país peca pelas iniciativas isoladas, frágeis (porque nascidas como políticas de governos, e não de Estado), além de pouco coordenadas.

Fora das amarras do poder público, e sob a ótica da mídia digital e das organizações civis, há algumas ações que promovem formação de professores para a educação midiática de forma independente, à luz do que propõe a BNCC. Uma delas é a Educamídia, uma iniciativa do Instituto Palavra Aberta e Google.

Em uma análise em estudos bem sucedidos de educação midiática no mundo é possível concluir:

- Alfabetização midiática está diretamente ligada à participação política, democrática e desenvolvimento econômico.
- Para as novas gerações, o mundo informacional e digital não é um apêndice do mundo físico - mas parte fundamental dele.
- Não é possível obter resultados aceitáveis em exames internacionais, como no Pisa, se a educação midiática não for levada em conta como política pública por um país.
- A escola sozinha não dá conta de cumprir o desafio de educar os cidadãos para a mídia; a mídia em si e a sociedade civil organizada são fundamentais.
- Há uma real necessidade da escola atualizar sua proposta de desenvolvimento do pensamento crítico para crianças e jovens; mas há uma necessidade real para populações adulta e idosa, que são naturalmente “migrantes digitais”.

Os últimos dados complementares divulgados pelo Pisa mostram que o jovem brasileiro gasta a maior parte de seu tempo livre na internet - relacionando-se com outros nas redes sociais, consumindo informação e produtos, e também jogando. A aliança global pela Alfabetização Midiática de Informacional da UNESCO (GAPMIL) tem apontado que o próximo passo para a educação midiática é que ela acompanhe o movimento de reconquista que a escola tem em relação à cidade e outros espaços; se aprendemos o tempo todo, em todos os lugares, as políticas e iniciativas educacionais também devem estar espalhadas e desenvolvidas por outros atores da chamada “educação informal”. Em outras palavras, iniciativas curriculares, sejam engessadas ou disruptivas, não bastam para lidar com a questão.

Essa situação se faz evidente quando percebemos que a maioria das escolas no mundo tem dificuldade em criar um currículo flexível. A instituição costuma manter-se conteudista, com disciplinas estanques, artificializando e fragmentando o ensino e, assim, tratando a “vida” como algo que acontece fora de seus muros.

Em raros casos, há o desenvolvimento de um currículo integrado, que permite, por exemplo, aos alunos resolverem um problema da comunidade, há centralidade no universo desse estudante, seus códigos, anseios e habilidades. Então há também chance da linha de separação entre escola desaparecer; e também alguns outros muros de compreensão e conhecimento da mente do aluno. Essa é também uma maneira contemporânea de abordar o como o “aprendizado” pode acontecer nos tempos atuais que são híbridos (digitais e físicos), além de durarem a vida inteira (lifelong learning).

Ou seja, somente uma transformação mais geral nos sistemas de ensino e currículos, com base em modelos flexíveis de currículo como os da Finlândia e Estônia, é que a educação midiática poderá atingir seu estado da arte e, assim, exercer um papel determinante na participação social dos cidadãos.





Buenas prácticas

El cuento digital como recurso de aprendizaje en el aula *Digital tales as learning resources in classroom*

Mercedes Rodríguez-López y Dra. M. Dolores Guzmán-Franco
Universidad de Huelva (España)
mercedes.rodriguez764@alu.uhu.es; maria.guzman@dedu.uhu.es

Resumen

Presentamos una propuesta de intervención en torno al cuento digital como recurso didáctico dirigida al público infantil y con numerosas posibilidades para el contexto educativo. Partimos de la premisa de que es una herramienta que favorece desde edades tempranas la comunicación, el relato de experiencias y aventuras de personajes reales y cercanos al alumnado y que permite trabajar competencias visuales, artísticas, digitales y de iniciación a la lecto-escritura, entre otras. La sociedad actual en la que vivimos acoge alumnado que pertenece a la generación “Google Kids” y muchos de los docentes que conviven con ellos y ellas en las aulas, son migrantes digitales. Esto supone un desfase de habilidades y capacidades digitales entre ambos, que algunos autores llaman “brecha digital”. Se presenta una propuesta educativa en torno al cuento digital y mediante una metodología dinámica, de cooperación y democrática se aportan orientaciones para investigar cómo se pueden crear este tipo de cuentos.

Abstract

We present a proposal for intervention around digital stories as teaching resources aimed at children, and offering many possibilities for the educational context. We start from the premise that it is a tool that favors communication, experiences and adventures of characters that are real and close to students from an early age allowing visual, artistic, digital and literacy initiation skills to be worked on, among others. The current society in which we live welcomes students who belong to the “Google Kids” generation and many of the teachers who live with them in the classrooms are digital migrants. This entails a gap in terms of digital skills and abilities between the two, which some authors call “digital divide”. An educational proposal is presented around the digital story and through a dynamic, cooperative and democratic methodology, guidance is provided to study how this type of story can be created.

Palabras clave / Keywords

Cooperación, aprendizaje activo, TIC, recursos educativos abiertos, alfabetización digital.
Cooperation, learning, ICT, open educational resources, digital literacy.

1. Contextualización

Presentamos una propuesta de intervención que tiene como eje de aprendizaje al alumnado, para que, en la medida de sus posibilidades, capacidades y aptitudes, desarrollen su creatividad, lenguaje y expresión, oral y escrita, siendo un apoyo para ellos y ellas en el aula y un puente hacia otros niveles y nuevas experiencias de aprendizaje.

El principal objetivo de esta experiencia es posibilitar el espacio adecuado y promover una metodología lúdica para que el alumnado aprenda jugando. Y no se trata de sacar los puzles y los juguetes, se trata, más bien, de utilizar herramientas que ellos y ellas utilizan, la mayoría de las veces, para jugar y que también pueden servir para aprender, de manera divertida y fomentando el desarrollo de la creatividad.

La metodología que se propondrá será variada. El alumnado podrá trabajar de manera individual, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo, dependiendo de la actividad. Siempre serán ellos y ellas los constructores de su aprendizaje. Su desarrollo se apoya en los cuentos, pues el alumnado desde edades tempranas manifiesta mucho interés en las lecturas que se les proponen y les permite evolucionar en la capacidad lecto-escritora. Esta idea trata de sostenerse a través de la alimentación de dos pilares fundamentales en el proceso de aprendizaje de un niño o una niña: la lecto-escritura y la imaginación.

2. Justificación

Los ciudadanos sufren los males de la ciudad, pero no parecen pedir, al menos de manera explícita, que la ciudad cambie. Piensan que ya no es posible, están resignados. Piden entonces que se pueda vivir al menos un poco mejor, que se reduzcan las molestias. Piden así más servicios para soportar mejor el malestar de la ciudad (Tonucci, 1997).

Así comienza haciendo la introducción Tonucci (1997) en su “Ciudad de los niños”. Este cuento, de adultos, habla de cómo la ciudad se ha convertido en un mundo hecho por y para los adultos, modelada a su antojo y sin tener en cuenta a las partes más débiles de la sociedad, los niños y las niñas que forman parte de ella y que tienen un papel fundamental en el presente y en el futuro de ella. Este pequeño fragmento, es totalmente ejemplificador de la situación que vivimos en la educación desde hace ya unos años.

2.1. Diseño e integración de cuentos en el aula como recurso educativo

2.1.1. Valor educativo y función pedagógica del cuento

La grandeza del cuento no viene determinada por el entretenimiento o la diversión que produce. Lo más importante del cuento, donde radica el valor de este, es en su función didáctica. La singularidad de un cuento es provocar aprendizaje, de ahí que sea una potente herramienta para los docentes o para cualquier persona que quiere enseñar algo de una manera entretenida y causando interés.

Según Bejerano (2011), una de las potencialidades del cuento es su versatilidad. Dependiendo del público al que queramos dirigirlo, puede ser más o menos breve, puede transmitirse de manera oral o escrita, dependiendo de la finalidad del cuento, en este se pueden variar algunos elementos (personajes, escenas, acontecimientos) para provocar lo deseado.

Toledo (2005) hace referencia a cómo los cuentos han servido a lo largo de la historia de instrumento de socialización entre las civilizaciones y además ayudan en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Muchos son los beneficios que aporta al ser humano la lectura de cuentos. Autores como Pelegrín (1994; citado en Ocaña, 2009) y Trigo (1997, citado en Toledo, 2005) destacan, entre otros: el desarrollo intelectual, la mejora de la atención y la memoria, el desarrollo de la fantasía y la creatividad, la comprensión del mundo, el desarrollo del gusto estético, etc.

Junto con estos beneficios, debemos contemplar los que aporta la técnica sugerida por Célestine Freinet: darle la oportunidad al alumnado de escribir sobre el texto libre. Este autor no se refiere, cuando habla de texto libre, a la libertad para escribir sobre cualquier tema, sino que habla de darle al alumnado de escribir sobre lo que quiere, entendiendo que esto le hará reflexionar y le provocará el gusto por seguir haciéndolo. Afirma que esta manera de trabajar supone un valor añadido a la práctica de los discentes, favorece la libre expresión,

el conocimiento de sus gustos de manera directa y supone una motivación intrínseca (Santaella & Martínez, 2018). Después de esta reflexión, los objetivos que se marquen para trabajar con los cuentos en un aula pueden ser muy variados. Y es probable que, por este motivo, y si las actividades que se planteen son adecuadas, motivadoras y están bien planificadas, el grupo experimente un aprendizaje significativo. La versatilidad de los cuentos nos ayudará a mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita, estimular la imaginación y la creatividad, trabajar valores, desarrollar el gusto por lo estético, mejorar la atención y la memoria; y la mejora en casi cualquier parcela del conocimiento y de la persona.

2.1.2. Del cuento en papel al cuento interactivo

La sociedad ha evolucionado significativamente en casi todas las áreas, a lo largo de los años. Si bien se comentaba antes que los primeros cuentos pudieron ser los que se pintaban en las cuevas para relatar actividades de la vida diaria, hoy en día el cuento también toma otras formas, distintas al papel. Como todo, la escuela debe evolucionar para estar al nivel de la evolución social, aunque a veces se haga poco evidente que ambas, escuela y sociedad, caminen al mismo paso. La necesidad de esta sinergia entre la evolución y la constante integración en la sociedad de nuevas tecnologías, hace que recursos como el cuento, tomen otras formas alternativas que también tengan cabida en la escuela.

Es difícil establecer el punto de la historia en el que surgió el primer cuento interactivo, pero si analizamos las distintas generaciones digitales, podremos establecer que el momento aproximado estaría en torno a la segunda mitad del siglo XX (a partir de la Generación X).

Prensky (2001), habla de tres tipos de generaciones. La Generación X, la Generación Y, y la Generación Z. Dichas generaciones se clasifican y designan “según los periodos sociales, históricos y tecnológicos que han condicionado sus ambientes y posibilidades de crecimientos y desarrollo” (Días, Caro, & Gauna, 2016: 1). La Generación Z, también es bautizada como N-GEN o Generación en Red o D-GEN o Generación Digital. Todos los jóvenes que forman parte de esta Generación deben haber nacido entre 1995-2010, aproximadamente, lo que supone que los primeros y las primeras de esta generación llegaron hace poco a la Universidad, y su vida se caracteriza por, según Días, Caro y Gauna (2016): uso permanente de la tecnología, primera generación absolutamente digital, han crecido en un mundo cambiante y en constante transformación, plagado de avances tecnológicos, etc. Sobre la actual generación, la que se establece a partir de 2010, aún se habla poco. Esta es la denominada Generación Alpha o Generación “Google Kids” y es en la cual se ubica nuestro alumnado.

Aparentemente puede haber una gran distancia entre lo que podemos transmitir en un papel y lo que podemos transmitir con las nuevas tecnologías, quizá, dependiendo de la generación en la que se haya nacido, se rechacen las nuevas tecnologías para contar un cuento. También es posible que no queramos coger un cuento en papel por la costumbre a lo digital.

Aparentemente puede haber una gran distancia entre lo que podemos transmitir en un papel y lo que podemos transmitir con las nuevas tecnologías, quizá, dependiendo de la generación en la que se haya nacido, se rechacen las nuevas tecnologías para contar un cuento. También es posible que no queramos coger un cuento en papel por la costumbre a lo digital.

2.1.3. Formación del profesorado y avances legislativos

Para los docentes, la actualización formativa es esencial. Esta será lo que les permita estar a la altura de los “Google Kids”, muy exigentes y sobre-estimulados con las tecnologías. Esta formación actuará como promotora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula o como barrera entre el docente y el alumnado, dependiendo del aprovechamiento que se haga de ella. Pues debemos tener en cuenta que, hoy en día, gracias al avance tecnológico, y de acuerdo con lo que exponen Gértrudix, Durán, Garmonal, Gálvez y García (2010), la “vida media del conocimiento” tiene una reducidísima duración.

La actual legislación avala la práctica digital en las escuelas. El Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, expone en el Capítulo III: Organización de las enseñanzas, en el Artículo 10, Áreas de conocimiento, en el

“Inventarse una historia con forma de cuento, además de desarrollar el lenguaje oral y escrito, permite en los niños y niñas procesos de reflexión espontánea, incitándoles a ordenar sus pensamientos, secuenciarlos y priorizarlos.

punto 5: “[...] deben cursar en quinto curso de Educación Primaria el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y en sexto curso, el área de Cultura y Práctica Digital”. La Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, establece en el Artículo 2. Elementos del Currículo, en el punto 2, Áreas de conocimiento, en el apartado d) recoge y de igual manera o señalado con anterioridad en el Decreto. Dicha Orden, además, en el Anexo II expone el horario de la etapa de Educación Primaria en el cual se establece que la materia Cultura y práctica digital, en el tercer ciclo, cuenta con dos horas.

Por último, y no por ello menos importante, debemos recordar que una de las ocho competencias básicas que trajo la LOE, en 2006, al sistema educativo español es la Competencia Digital. A través de ella, el alumnado desarrollará la creatividad y se deberá formar críticamente sobre las tecnologías de la información. Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, la competencia digital “supone además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital” (BOE, 2015). Esto requiere un conocimiento, por parte del profesorado, amplio y variado del entorno digital. Ser competente en algo supone estar capacitado y preparado para desarrollar una actividad, pues bien, todos los docentes han de actualizarse en materia digital para poder formar a su alumnado.

2.1.4. Uso de las nuevas tecnologías en la realidad de las escuelas

En la actualidad, por todo lo valorado anteriormente, aún se están trabajando las TIC en el aula, casi en su totalidad, de manera transversal. Es muy común utilizar las nuevas tecnologías de esta manera, en vez de hacer un uso puramente educativo, con, por y para las nuevas tecnologías. Esto se hace evidente cuando descubrimos que existen distintas investigaciones que “inciden en la falta de seguridad y en la insuficiente competencia en el dominio de las TIC que tiene el profesorado” (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016: 99) y que concluyen cuestionando la idoneidad de la formación de los docentes y reafirmando en la existencia de una “brecha digital” que, en vez de acortarse, se hace cada vez más extensa. Por lo tanto, podríamos afirmar que, aunque los centros están dotados ya de “Nuevas tecnologías” estas no se explotan al máximo o no se les da el uso más adecuado para potenciar el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por falta de seguridad, falta de motivación y falta de conocimiento, entre otros aspectos. Echevarría y otros (2017: 33) hablan de las dificultades que tienen los docentes de generaciones anteriores para “aprender a utilizar las nuevas herramientas”, y una de las posibles causas es la falta de empatía con las capacidades y habilidades del alumnado. En esto, la clave la tiene Fernández (2017: 7), cuando afirma que “las dificultades de la enseñanza disminuyen en la medida en que enseñemos desde el cerebro del que aprende”.

3. Descripción de la experiencia

Los objetivos que se establecen para esta propuesta de intervención tratan de ser reales y alcanzables, afines a los intereses del alumnado y coherentes con el nivel educativo al que pertenecen. Intentan provocar la adquisición de ciertos procedimientos y el conocimiento y logro de actitudes a través del trabajo de la competencia digital y la competencia lingüística, principalmente.

Son objetivos didácticos y se han tomado como referencia los que propone la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía para este nivel.

El eje central vertebrador de esta propuesta consiste en desarrollar la competencia digital, progresando al mismo tiempo en las competencias en comunicación lingüística e iniciativa personal, para crear un cuento en soporte digital y conocer nuevas herramientas.

Además de lo anterior, se persiguen entre otros objetivos específicos: a) Trabajar de manera colaborativa fomentando el trabajo en equipo y toma de decisiones grupales; b) Integrar las TIC en el aula para crear recursos didácticos con fin educativo; c) Usar el ordenador y la pizarra digital como medio de escritura para

promover el gusto por la escritura y la lectura y d) Desarrollar la expresión oral, imaginación creatividad para crear cuentos y compartirlos con la biblioteca de aula digital; en relación a la metodología, a pesar de que la propuesta está orientada a la generación “Google-Kids” o generación Alpha, cuyo rango de edad está entre 0-9 años, estos aún no han empezado a desarrollar completamente su capacidad digital debido a su edad. Es por este motivo que algunos siguen perfeccionando sus habilidades en la lecto-escritura y, aunque son plenamente capaces de manejar cualquier dispositivo móvil o digital, en general, han tenido escaso contacto con los ordenadores todavía en el plano educativo.

La metodología que se quiere utilizar en esta propuesta es inminentemente activa, basada en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en consenso. El alumnado encontrará tareas que deberá realizar de manera individual, lo que le dará autonomía, al menos en el trabajo personal, y también deberá superar tareas en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo. La intención de esta propuesta es que el alumnado se inicie en el trabajo autónomo, tanto de manera individual como en grupo, que ellos y ellas sean los propios guías de su trabajo y, así, los constructores de su propio aprendizaje. El papel del docente será el de acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La temporalización que se propone para la intervención se ha elaborado teniendo en cuenta las horas que establece la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, para el primer ciclo, en concreto para 1º, de Lengua Castellana y Literatura (6 horas). Aunque también se entiende que esta propuesta trabajará de manera transversal otras materias y podrían

Sesión preliminar	“Le tomamos la temperatura al teclado”	1 sesión de 45 minutos de duración
Sesión 1	“La toma de contacto”	1 sesión de 45 minutos de duración
Sesiones 2 y 3	“¿Te atreves a escribir?”	2 sesiones de 45 minutos de duración
Sesiones 4 y 5	“¿Creamos un cuento?”	2 sesiones de 45 minutos de duración
Sesiones 6 y 7	“Nuestra biblioteca digital”	2 sesiones de 45 minutos de duración

utilizarse algunas horas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Plástica, para cuadrar mejor en el horario de aula la planificación de las sesiones y entendiendo que se debe ser flexible en la planificación y organización de las sesiones con cualquier grupo. Para la planificación y desarrollo de esta propuesta se plantean siete sesiones que atienden a la siguiente organización (Tabla 1).

Como sesión complementaria a las demás realizadas, para dar a conocer las actividades llevadas a cabo con el grupo y para poder transmitir los cuentos realizados por todos y todas, se propone la organización de un Cuentacuentos que posibilite la escenificación y exposición de los recursos diseñados.

4. Resultados y conclusiones

La puesta en marcha de esta intervención pretende desarrollar distintas competencias clave a través de la elaboración de un recurso de aprendizaje digital. El mejor instrumento para evaluar si se han conseguido desarrollar dichas competencias es la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno/a. Durante las sesiones, observaremos cómo se desenvuelven con el ordenador y a lo largo de las distintas tareas que han ido superando para llegar a la tarea-objetivo: la realización de sus propios cuentos digitales.

Para reforzar esta observación, se propone realizar anotaciones diarias. Si no pueden recogerse durante el transcurso de la sesión, se realizarán inmediatamente después de esta, de todo el alumnado. Estas anotaciones se tomarán en una ficha de observación. Se analizarán aspectos procedimentales y actitudinales, sobre todo, ya que esta intervención apuesta por la consecución del objetivo principal a través del trabajo basado en valores como colaboración, igualdad y respeto.

Mucha ha sido la evolución que ha experimentado la humanidad desde los orígenes del ser humano, pero, de otra manera, significativamente actualizada, seguimos contando historias. Hoy en día el cuento está presente en casi todos los hogares del mundo. En la actualidad, las aulas suelen contar con una pequeña biblioteca de aula, y los centros, con bibliotecas para todo el alumnado; la necesidad de contar historias, sigue vigente y

la importancia de leer cuentos, es más que evidente. No hemos encontrado mejor nexo de ambos pilares que la creación de cuentos. Inventarse una historia con forma de cuento, además de desarrollar el lenguaje oral y escrito, permite en los niños y niñas procesos de reflexión espontánea, incitándoles a ordenar sus pensamientos, secuenciarlos y priorizarlos. Por otra parte, en plena era digital, sería desafortunado no aprovechar la atracción que despierta en ellos los dispositivos digitales y sustituir estos por el ordenador para organizar su cuento. De esta forma, mientras trabajan con un cuento digital, estarán desarrollando sus necesarias habilidades creativas, además de fortalecer y hacer más amena y útil la lecto-escritura que, al mismo tiempo, facilitará todos los aprendizajes posteriores.

Desde el principio de los tiempos, la humanidad ha necesitado crear historias para contarlas y para oírlas. Aunque el mundo cambia a una velocidad vertiginosa, en unos aspectos más rápidamente que en otros, hay ciertas parcelas que en la actualidad distan poco a cómo eran hace unos cuantos miles de años. Ya en la Prehistoria, el hombre plasmó los primeros cuentos en las paredes de las cavernas. La necesidad de comunicarse les llevó a crear, en el Paleolítico, pinturas rupestres que contaban historias de caza, y de lo que era entonces su vida cotidiana. Seguimos modelando la escuela a nuestra imagen y semejanza, periódicamente se retocan las leyes para que se impartan las materias que más afines son con los ideales de unos u otros, habitualmente buscamos nuevos paradigmas que amparen nuestras metodologías, hablamos de innovación cuando deberíamos hablar de actualización.

Se hace evidente mencionar que a pesar de la dotación TIC con la que cuentan ya los centros y las aulas, aún hay mucho trabajo por recorrer. Los docentes deben asumir que forma parte de su trabajo la actualización permanente y en cualquier materia. Estamos en una sociedad en la que, aunque permanecen aspectos tan antiguos como crear cuentos, la manera de diseñarlos y compartirlos tiene que ser acorde a la cultura y tecnología de la época.

Referencias

- Bejerano, F. (2011). El valor educativo del cuento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 27(3). <https://bit.ly/2mhg1qd>
- BOE (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado.
- Días, C., Caro, N., & Gauna, E.J. (2016). Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los “nativos digitales”. *Repositorio Material Educativo - CUAED*. <https://bit.ly/2kgU89L>
- Echevarría, S.T., & al. (2017). Una formación docente acorde a los cambios generacionales, tecnológicos e innovadores en los programas de postgrado nacionales. *Temas de Tecnología y Ciencia*, 63(21), 33-38. <https://bit.ly/2IOKwUa>
- Fernández, J.A. (2017). *Enseñar desde el cerebro del que aprende*. Madrid: CUE&CUMBER.
- Fernández-Cruz, F.J., & Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. [Generation Z's Teachers and their Digital Skills]. *Comunicar*, 46(24), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Gértrudix, F., Durán, J.F., Garmonal, R., Gálvez, M.C., & García, F. (2010). *Una taxonomía del término “nativo digital”*. *Nuevas formas de relación y de comunicación. Gabinete Comunicación y Educación, Alfabetización mediática y culturas digitales*. <https://bit.ly/2HhEuG6>
- Junta de Andalucía (2015). *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2015). *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- Ocaña, M.J. (2009). El cuento: Su valor educativo en el aula de infantil. *Temas para la educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 5, 1-6. <https://bit.ly/2kCEcg6>
- Pelegrín, A. (1994). *Cada cual que atienda a su juego*. Madrid: Cincel.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://bit.ly/2ySL1ib>
- Santaella, E., & Martínez, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625. <https://bit.ly/2kB41zt>
- Toledo, P. (2005). *El valor educativo del cuento: Didáctica y evolución histórica*. Sevilla: Aprende-IEA.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.



Buenas prácticas

Comunic@rte: Una experiencia con adultos mayores

Comunic@rte: An experience with the elderly

Dra. Lilia-Rosa Ávila-Meléndez

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

lic.liliavila@gmail.com

Resumen

La vida acelerada que vivimos en la actualidad, tanto en aspectos socioculturales, como en los avances de la tecnología, quedan fuera del alcance de algunos sectores de la población, como por ejemplo los adultos mayores. El presente documento expresa la experiencia compartida entre estudiantes universitarios y adultos mayores. El propósito fue establecer una convivencia intergeneracional, mediante la conformación del grupo Tzedká Club de personas de la tercera edad, ambiente social propicio para el reconocimiento de valores entre ambos grupos etarios. Se planteó como estrategia la producción de materiales audiovisuales con la estructuración elemental de historias de vida, construidas por triadas de personas de la tercera edad y jóvenes universitarios. Se encontró la apreciación y valoración actitudinal de ambos grupos, ya que se reconocieron como partes esenciales para el logro de la meta propuesta. Se puede argumentar que la formación humanística, como parte primordial de la responsabilidad social universitaria, contribuye a fortalecer la preparación académica de los estudiantes.

Abstract

The accelerated life that we live today, both in socio-cultural terms, and in terms of technological advances, are beyond the reach of some segments of the population, such as the elderly. This paper describes the experience shared between university students and adults. The purpose was to establish an intergenerational coexistence, through the establishment of the Tzedká Club group of grandparents, a social environment conducive to the recognition of values between both age groups. The production of audiovisual materials with the basic structure of life stories, constructed by grandparents and students was the strategy followed. The results included the appreciation and attitudinal support of both groups, considered essential elements for achieving the proposed goal. It can be argued that humanistic training, as an essential part of university social responsibility, contributes to strengthening the academic training of students.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, historia de vida, adulto mayor, envejecimiento activo.

Educommunication, life story, elderly, active aging.

1. Contextualización

Hoy en día navegamos en la vorágine de los acelerados cambios tecnológicos que han transformado los métodos y procedimientos de la educación en todos los niveles de enseñanza. Es por ello que se precisa del dominio de ciertas potencialidades de la comunicación ligadas directamente con la tecnología, sin olvidar y fortalecer al unísono las relaciones estrechas con otros a través de varios medios, ya sean personales, físicos o digitales. Dentro de los espacios de aprendizaje, sean formales o no, el proceso comunicativo es dialógico, ya que prevalecen las relaciones horizontales entre docentes y discentes; entre personas o entre pares, donde el aprendiz asume un papel activo y protagónico ante su propio proceso para aprender.

La comunicación y la educación están muy relacionadas y se complementan. La educación implica un proceso orientado al desarrollo personal donde se construyen conocimientos; ambos procesos son inseparables y requieren de mediaciones. De igual forma tanto en la educación como en la comunicación existe un propósito y una intención para transmitir, informar, compartir, debatir; ambas inciden también en el desarrollo de la autoestima, de la seguridad personal, de los intereses; así como de la capacidad para interrelacionarse con otros, en definitiva, existe una unidad entre lo cognitivo y lo afectivo (Bravo-Vélez, Amayuela-Mora, & Colunga-Santos, 2017). Este supuesto se alinea de acuerdo a lo expresado por Vygotsky, al afirmar que el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual; sostiene el papel preponderante que juega el lenguaje en el desarrollo de la actividad cognoscitiva. El autor invita a visualizar la consciencia del hombre como una consciencia social, una consciencia que se forma en la comunicación.

En concordancia con esto, el aprendizaje no marca edad para hacerlo, siempre aprendemos algo en las relaciones con otros. En este sentido a lo largo de la trayectoria de la vida de cualquier persona se acumulan conocimientos, aprendizajes, experiencias que al compartirlas con otros generan nuevas relaciones y nuevos conocimientos. Tanto en edades jóvenes como en edades avanzadas se dan mediaciones de comunicación y educación que se enriquecen mutuamente, tal es el caso de padres, hijos, abuelos, profesores, estudiantes, en suma, con cualquier persona de una comunidad. En este caso en particular se explora la experiencia compartida entre adultos mayores y estudiantes universitarios documentada en historias de vida en formato de video, construidas en conjunto. Esta práctica de diálogos, charlas, recuerdos, memorias, experiencias, legados, valores de los adultos mayores les fortalece en su ámbito emocional, afectivo, de identidad y pertenencia; pero de igual forma en su ámbito cognitivo al ejercitar aspectos como el pensamiento, la memoria, la atención y el lenguaje. Por otra parte, en los estudiantes universitarios favorece el diseño de proyectos de intervención social con impacto a un sector vulnerable de la población de la comunidad, así como les permite desarrollar las competencias adquiridas en los espacios áulicos, sin olvidar también la formación humanística de beneficio hacia otros.

El estudiante es más consciente de las expectativas que tiene en la sociedad, a fin de asumir mayores retos como sujeto activo en el proceso de autotransformación y transformación de la realidad en general. En suma, se pretende incentivar el papel activo del alumno, que es fundamental para la construcción de su propio aprendizaje y conocimiento, es decir, lo hace responsable de su propio proceso formativo, sin restarle importancia ni responsabilidad al profesor. Educarse consiste en hacer suyo algo, de manera que esté siendo mejor; educar es educir, hacer que el otro saque lo mejor de sí, que lo desentrañe.

Dentro de estos ambientes formativos sociales se encaminó la convivencia entre estudiantes universitarios y adultos mayores en su comunidad. El propósito fundamental fue la convivencia intergeneracional, rescate cultural, posicionamiento de las personas mayores con roles activos y un factor preponderante de promover la comunicación y escucha del legado a través de su vida. Se ocuparon varias estrategias como la narrativa, la historia de vida, el diálogo grupal, mediante ejercicios escriturales, la escucha, el dibujo y la pintura, la música y la construcción de materiales audiovisuales con el apoyo de profesionales en formación.

1.1. El adulto mayor y su historia de vida

El envejecimiento saludable es algo más que la ausencia de enfermedad; para la mayoría de las personas mayores, lo más importante es mantener la capacidad funcional para lo cual, se requiere la prestación de cuidados integrales, centrados en las necesidades de las personas de edad avanzada (Chan, 2015). Según

la Organización Mundial de la Salud, la mayoría de las personas aspiran a vivir los 60 años y más; para alcanzar una mayor longevidad en gran medida depende de un factor clave: la salud. Si las personas viven esos años adicionales en buen estado de salud, su capacidad para hacer lo que valoran será apenas diferente a la de una persona más joven. Las personas con disminución de la capacidad pueden vivir una vida digna y de permanente crecimiento personal en los entornos favorables adecuados (OMS, 2015). Es por ello que la participación social y las contribuciones permanentes de los adultos mayores en algunos entornos como el hogar, la colonia, la comunidad pueden afectar su salud, ya sea como obstáculos o incentivos, mismos que se muestran a través del comportamiento y sus decisiones.

Algunas recomendaciones de OMS se orientan a fomentar las capacidades de las personas mayores para que puedan navegar en su mundo en constante transformación e inventar formas de vida nuevas, mejores y más productivas.

De igual forma el Instituto de Atención para el Adulto Mayor en México, afirma que la situación de adultos mayores conlleva, además de las pérdidas biológicas, otros cambios psicosociales importantes, como son la modificación de roles y posiciones sociales, maneras distintas de realizar tareas cotidianas, además de la pérdida de algunas habilidades y relaciones estrechas; no por ello menos importante e indispensable la falta de práctica y el uso de la tecnología (INAPAM, 2019). Es evidente que un ambiente adaptado para el adulto mayor (población superior a los 60 años), propicia el ejercicio de algunas habilidades funcionales de personas con algún deterioro cognitivo; ya que un entorno agradable favorece la autonomía. Para lograrlo, habrá de suponer factores que procuren el cuidado integral como son la revisión médica, alimentación balanceada, ejercicio físico supervisado y la socialización intergeneracional, evitando así el aislamiento y la soledad.

De acuerdo con la Teoría de la Continuidad propuesta por Robert Atchley, concibe al individuo en permanente desarrollo; en ese sentido, la llegada de la jubilación para una persona no implica necesariamente la paralización o cese del crecimiento humano y social. En esta etapa se mantiene la capacidad para crear o sobreponerse a experiencias adversas provenientes de los distintos ámbitos que le rodean, como son la salud, el aspecto social y el psicológico. Es por ello que el mantenimiento de las actividades desarrolladas en la edad madura o la adquisición de otras nuevas se convierte en una garantía para tener una vejez exitosa. Siguiendo al autor, afirma que la adaptación, el estilo de vida y la capacidad de respuesta a nuevos procesos en la etapa de envejecimiento están determinados por los hábitos, estilos de vida y la manera de ser y comportarse que una persona ha llevado durante su vida (Atchley, 1971).

La satisfacción durante la vejez se relaciona con el mantenimiento de las actividades y costumbres anteriores, así como con el vínculo entre aquellos elementos que le dieron consistencia personal y la situación presente. Es decir, estos factores sirven de apoyo para fortalecer la seguridad y autoestima obtenidas y actualizadas en la vejez; no sin antes tomar en cuenta que, en esta etapa de la vida de las personas, las motivaciones y las preferencias también parecen cambiar. Así pues, el proceso de adaptación a los cambios en la vejez adquiere garantías de éxito cuando el individuo ha continuado en actividad. La continuidad es la clave y puede ser entendida en sí misma como un objetivo a conseguir para lograr esta adaptación (Merchán-Maroto & Cifuentes, 2014). Ante ese escenario de ajuste, los cambios tecnológicos también están acompañando al envejecimiento de la población y crean oportunidades nunca antes disponibles. Por ejemplo, Internet puede permitir una conexión permanente con la familia a pesar de la distancia, o acceder a información para orientar la autoasistencia de una persona mayor o proporcionar apoyo a los cuidadores (OMS, 2015). No obstante, es de considerar que el uso de Internet por los mayores es aún bajo en diferentes países, por lo que se ha identificado al colectivo, junto con el de las personas con discapacidad. Por otra parte, dentro de esta población, se encuentra un perfil de usuarios motivados por la funcionalidad, pero también por la diversión y el ocio, ya que las tecnologías les interesan y creen que pueden estar actualizados y aprender con ellas (Casado-Muñoz, Lezcano, & Rodríguez-Conde, 2015).

“El estudiante es más consciente de las expectativas que tiene en la sociedad, a fin de asumir mayores retos como sujeto activo en el proceso de autotransformación y transformación de la realidad en general.

De acuerdo con datos registrados, la llamada brecha digital aumenta según avanza la edad, además que el bajo uso de la tecnología deriva por la escasa percepción de la utilidad para su vida diaria y las limitaciones funcionales y económicas. No obstante, los adultos mayores quieren aprender (Fundación Vodafone España, 2011). Esta aseveración se respalda también con algunos estudios realizados con adultos mayores, donde los resultados manifiestan una fuerte brecha digital entre los mayores que es influida por el contexto cultural y económico. La información revela que el envejecimiento activo y una mejor vida saludable se fortalece cuando las personas mayores son altamente digitales (Colombo, Aroldi, & Carlo, 2015); ya que permiten mejorar su actividad cognitiva y facilitan una actitud positiva que potencia su autoestima (Llorente-Barroso, Viñarás-Abad, & Sánchez-Valle, 2015). Existen experiencias previas de éxito en materia de formación que han permitido a los diferentes colectivos seguir activos e integrados en la sociedad a lo largo de toda la vida. Ante la actual sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario impulsar más programas de formación destinados a los mayores y que, mediante mecanismos se promueva la formación permanente, continua, con mayor cobertura para este colectivo (González-Oñate, Fanjul-Peyró, & Cabezuelo-Lorenzo, 2015).

La globalización ideológica y cultural produce una homogeneización de conciencias, ya que están mediados por poderosas e influyentes estructuras económicas y mediáticas. La industria de la conciencia opera hoy de manera refinada, sutil y encubierta. Para dar sentido a sus vidas, las personas están llamadas a desarrollar un trabajo de “biografización” en un marco sociocultural cambiante. Las historias de vida son un buen referente para iniciar un ejercicio en el presente planteamiento de trabajo intergeneracional entre adultos mayores y estudiantes universitarios. Dentro de este marco, las historias de vida son entendidas como la construcción de sentido a partir de hechos temporales personales” (Pineau & Le Grand, citado en González-Monteagudo, 2008: 210); concebidas desde una perspectiva amplia y holística, son las narrativas de las personas referente a la experiencia vivida, en sus diversas formas, fines y contextos. Las historias de vida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural (González-Monteagudo, 2008). Las historias de vida desde la perspectiva psicológica, se fundamentan, según Bruner (1991), por un interés vivo por la cultura y por la construcción narrativa de la realidad. De acuerdo con Ricoeur, las historias de vida son como memoria feliz, ya que el sujeto se enfrenta a sus conflictos y favorece una positiva resolución de los mismos. Son una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo. Propician una dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración (Ricoeur, citado en Garrido-Lecca, 2005)

La historia de vida proporciona información acerca de los eventos y costumbres de una persona; revela las acciones de un individuo como actor y participante en la vida social mediante la transmisión de su experiencia vital a través de la reconstrucción de los acontecimientos que vivió (Chárriez, 2012); en suma, trata de construir significado a partir de la experiencia vivida y relatada. Esto implica la reflexión sobre la identidad personal y su relación con la historia personal e interpersonal, así como una reflexión sobre sí mismo. Definitivamente es un trabajo afectivo vinculado a la rememoración del pasado.

La atención prioritaria a favor de nuestros mayores es prioritaria, ya que introducirlos hacia componentes mediáticos, les encaminaría para que ganen en autonomía y puedan enfrentarse por ellos mismos a la búsqueda de información que incluye: seleccionar, elaborar y difundir en la nueva sociedad digital con una participación activa de lo que ellos mismos son y de donde pertenecen.

1.2. Responsabilidad social universitaria en los estudiantes

Como parte de los procesos de formación profesional de los estudiantes universitarios en México, las instituciones de Educación Superior y de acuerdo a la normatividad vigente para obtener el título de la carrera que cursan, se estructuran proyectos de intervención social en la comunidad para beneficio de la población, además de que la experiencia demarca el desarrollo de habilidades y aplicación de conocimientos de los universitarios en situaciones reales con necesidades propias. La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno (Vallaey, 2016). La formación universitaria no es solo formación básica para la promoción de un profesional individualista,

con un beneficio solo personal, como bien lo expresaba Vasconcelos y Justo Sierra al momento de obtener la Autonomía de la Universidad Nacional Autónoma de México; sino está llamada a promover una formación holística y humanista. En ese sentido, con la RSU se proponen tres grandes ejes para establecer un contrato social entre la Universidad y la sociedad: 1) la responsabilidad social de la ciencia; 2) la formación a la ciudadanía democrática; 3) la formación para el desarrollo (Vallaey, 2016). La primera para instituir y promover la responsabilidad social de la ciencia porque la Universidad es el lugar de convergencia entre la investigación, que es la producción del saber científico; y la transmisión de los conocimientos, que es reproducción de ese saber. La segunda refiere a que uno de los espacios sociales más propicios para cumplir con la formación de adultos responsables y ciudadanos es la Universidad, ya que facilita los entornos de reflexión, diálogo y debate. La tercera refiere que, la democracia avanza, pero la pobreza y la injusticia siguen presentes en nuestros contextos latinoamericanos, por ello el papel central de la RSU deberá ser orientado hacia la formación general y especializada del estudiante para la promoción del desarrollo justo y sostenible. Lo anterior decanta a que, desde la Universidad, se propicie la integración de la cultura humanista con la cultura científica, ambos con el impulso del autoaprendizaje interactivo con base a la solución de problemas. En palabras de Vallaey (2016),

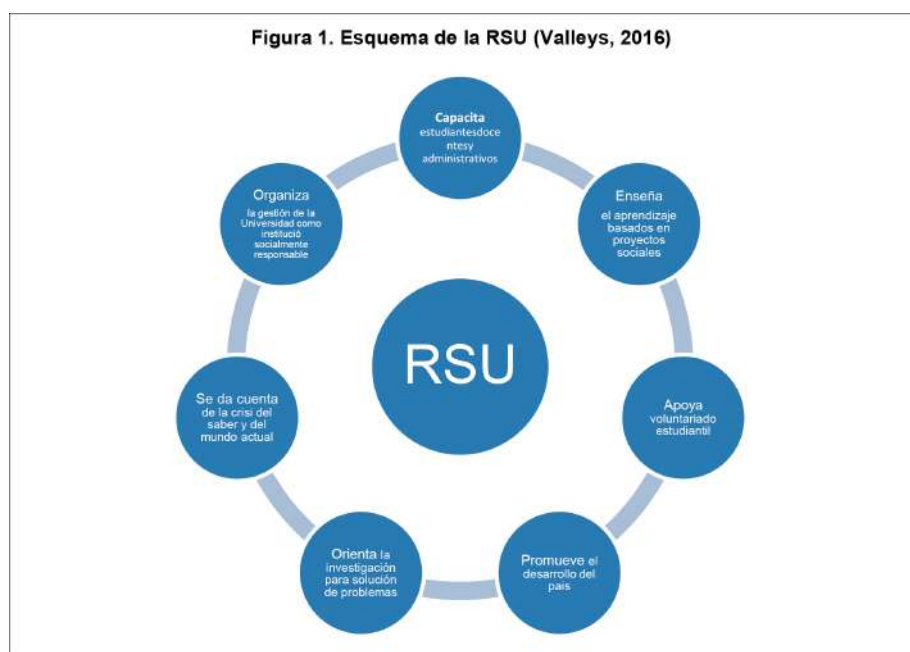
de lo que se trata en realidad es de dotar a la organización social actual, de un sistema inmunológico pensante que pueda relacionar la ciencia-cultura humanista-democracia participativa, para fomentar una cultura general hacia la paz y el desarrollo equitativo y sostenible.

2. Descripción de la experiencia

Durante el ciclo lectivo 2018-2019, se estructuró el proyecto de intervención social Tzedaká club de personas de la tercera

edad. Se inicia con un diagnóstico para conocer la población mayor de 60 años que habita en la zona de influencia a un centro comunitario de Cáritas. La exploración incluía una entrevista para conocer acerca del estado de salud, algunos datos sociodemográficos, actividades recreativas deportivas, artísticas y culturales que realizan y cuáles serían de interés para participar dentro de un grupo de adultos mayores. Con base en estos datos se diseña la agenda de acciones tomando como referencia la acción participativa. Se convoca una vez por semana durante dos horas de trabajo colaborativo bajo la guía de un monitor y animador sociocultural de grupo.

Se incorporan estudiantes universitarios de los últimos semestres de distintos programas educativos, que dentro del esquema académico es indispensable cumplir para obtener el título de la carrera que cursan. Así mismo participaron profesores universitarios como asesores y estudiantes voluntarios. Se llevaron a cabo 33 sesiones con una diversidad de actividades que fueron planeadas y desarrolladas para cada sesión. Se incluyeron áreas de salud, artes y humanidades; jurídica, proyectos productivos, cuidado del medio ambiente, relaciones interpersonales y comunicación. Entre las actividades realizadas se resaltan: un taller de nutrición para personas



adultas hipertensas y diabéticas; activación física, baile y canto; cine club; lectura y café literario; siembra de hortalizas de traspatio; manualidades; derechos humanos en el adulto mayor; pláticas e higiene bucodental; taller de elaboración de artículos de limpieza; tradiciones culturales de México; representaciones teatrales; eventos

Tabla 1. Construcción de historias de vida

Etapa		Descripción
Preparatoria	Etapa 1. Encuadre	Plática de un experto sobre el sentido de identidad y pertenencia a un grupo social. La autovaloración y el reconocimiento hacia otros. Conversatorio en plenaria sobre la importancia de los valores en la familia y su trascendencia hacia las nuevas generaciones.
	Etapa 2. El baúl	Se instruye a los participantes que exploren el baúl de sus recuerdos para encontrar fotografías de las distintas etapas de su vida y lo que significó. Rescate de documentos.
Producción	Etapa 3. Comunic@	Comunicar la historia de mi vida. Recuperación de eventos durante las diferentes fases de los adultos mayores, para ello se solicita escribir una narrativa del sentir-pensar; anécdotas, lo que aprendieron, lo que quieren transmitir como legado; en suma, el mensaje a comunicar para las generaciones de su familia. Se elabora el guion por parte de los abuelitos.
	Etapa 4. Digitalización	Considerando que las imágenes recuperadas en su mayoría son en fotografías en papel, se realizó la digitalización de todas las fotos seleccionadas por los participantes.
	Etapa 5. Edición	Esta etapa la elaboran estudiantes de ciencias de la comunicación con el apoyo de equipo de audio, video y producción de los materiales.
Difusión	Etapa 6. Presentación	En sesión plenaria se proyectaron los 10 videos producidos; la audiencia consistió en los asistentes del grupo Tzedaká club de abuelitos. Los participantes comparten y reviven la experiencia plasmada en el documental producido.
	Etapa 7. Socialización	Los abuelitos, como coautores y protagonistas de los videos, cuentan una parte de la historia de su vida, la comparten en el seno de sus familias, vecinos y grupos de amigos cercanos.

musicales; convivencia social; pláticas sobre el ahorro y finanzas en el hogar; construcción de historias de vida; entre otras. La asistencia promedio fue de 25 personas. Para este caso en específico la experiencia que se comparte es acerca de la actividad realizada sobre la construcción de historias de vida de las personas de la tercera edad. El procedimiento que se implementó se describe en la tabla uno. Se conformaron equipos de triadas integradas por tres personas de la tercera edad acompañados por

un estudiante universitario. El proceso comunicativo se diseñó en tres fases: la gráfica a través de dibujos, la fase escrita con la narrativa, y la tecnológica con la edición de un video.

3. Resultados

Se encontró que el 90% de las personas de la tercera edad participantes no conoce el uso de laptop, no cuentan en sus hogares con una computadora, en su día a día no las ocupan, ni las consideran necesarias, por lo que la dimensión tecnológica es nula en su desarrollo. La mayoría de ellos cuentan con algún dispositivo móvil (teléfono móvil) fundamentalmente para comunicarse a través de llamadas y en segundo término para mensajes de texto.

Con relación a la convivencia intergeneracional para la estructuración del video, los participantes expresaron aprendizaje interactivo de ida y vuelta, es decir, los mayores apreciaban el manejo de los dispositivos y aparatos por parte de los estudiantes, así como la tolerancia y paciencia para compartir sus conocimientos. Por otra parte, de los universitarios se recupera la apreciación del legado de los mayores, su experiencia y sabiduría compartida. Todas las triadas manifestaron interés de impulsar talleres de aprendizaje elemental para promover la competencia mediática. Como productos se diseñaron en total diez videos con la historia de las personas de la tercera edad, que posteriormente fueron difundidas con sus familias como expresión biográfica de vida. Se puede argumentar que se promovieron habilidades cognitivas en los mayores como son atención, memoria, lenguaje y pensamiento mediante la comunicación verbal y escrita; además de que constataron de manera cercana la construcción de materiales con apoyo de la tecnología.

4. Conclusiones

La interrelación entre mayores y universitarios fue enriquecida por las experiencias compartidas de experiencia y juventud. Las personas de la tercera edad manifestaron agradecimiento hacia la escucha, la

paciencia, la asistencia, la empatía, entre otros valores visualizados en los estudiantes. Por su parte, los alumnos valoraron la sabiduría de los adultos que les evoca agradecimiento hacia personas adultas de sus familias, como por ejemplo sus abuelos. Con respecto a los productos elaborados se construyeron con la participación de las triadas, donde las personas de la tercera edad diseñaron los guiones y los estudiantes estructuraron la edición audiovisual, es decir, las tareas que conllevan el uso de la tecnología. Derivado de lo anterior y con la convivencia intergeneracional, se propuso un taller introductorio de computación para el uso de laptop, esta idea fue bien recibida y aceptada por el pleno del grupo de adultos mayores. Se plantea desarrollarla con estudiantes universitarios en el próximo ciclo lectivo y dentro del programa se incluye: 1) la exploración y conocimiento básico del equipo de cómputo; 2) práctica elemental del paquete de office para Word inicialmente; 3) navegación inicial para internet; 4) participación en actividades digitalizadas para el ejercicio de estructuras cognitivas esenciales.

La experiencia extra-áulica nos conduce a continuar impulsando este tipo de proyectos sociales para que, por un lado, se promueva la integración activa de los adultos mayores en espacios de convivencia social; y, por el otro, para que los estudiantes universitarios permanezcan en la aplicación de conocimientos y habilidades que detonen en beneficios hacia la comunidad y les fortalezca en su formación integral universitaria con un sentido social y humanista.

Referencias

- Bravo-Vélez, L.E., Amayuela-Mora, G., & Colunga-Santos, S. (2017). Tendencias históricas del proceso de educación emocional en los estudiantes del bachillerato en Ecuador. *Mendive*, 15(3), 305-315. <https://bit.ly/2AUk4wD>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano, F., & Rodríguez-Conde, M.J. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: Un estudio empírico evolutivo. [Active ageing and access to technology: An evolving empirical study]. *Comunicar*, 45, 37-46. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-04>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología en investigación cualitativa. *Griot*, 5(1), 50-67. <https://bit.ly/2XOzInB>
- Chan, M. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Luxemburgo: Organización Mundial de la Salud.
- Colombo, F., Aroldi, P., & Carlo, S. (2015). Nuevos mayores, viejas brechas: TIC, desigualdad y bienestar en la tercera edad en Italia. [New elders, old divides: ICTs, inequalities and well being amongst young Elderly Italians]. *Comunicar*, 45, 47-55. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-05>
- Fundación Vodafone España (Ed.) (2011). *Los mayores ante las TIC. Accesibilidad y asequibilidad*. Madrid: Fundación Vodafone.
- Garrido-Lecca, J. (2005). La memoria, la historia, el olvido. *Persona*, 8, 205-210. <https://bit.ly/2FlnStj>
- González-Monteagudo, J. (2008). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232. <https://bit.ly/2mcAso4>
- González-Oñate, C., Fanjul-Peyró, C., & Cabezuelo-Lorenzo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. [Use, consumption and knowledge of new technologies by elderly people in France, United Kingdom and Spain]. *Comunicar*, 45, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-02>
- INAPAM (Ed.) (2019). *Instituto Nacional para la atención del adulto mayor. Obtenido de Blog cambios psicosociales del envejecimiento*. <https://bit.ly/2JBjJ2Z>
- Llorente-Barroso, C., Viñarás-Abad, M., & Sánchez-Valle, M. (2015). La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. [Internet and the elderly: Enhancing active ageing]. *Comunicar*, 45, 29-36. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-03>
- Merchán-Maroto, E., & Cifuentes, R. (2014). *Teorías psicosociales del envejecimiento*. <https://bit.ly/1AeajUF>
- OMS (Ed.) (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. <https://bit.ly/2DNyzoA>
- Vallaey, F. (2016). Breve marco teórico a la responsabilidad social universitaria. In F. Vallaey (Ed.), *Introducción a la responsabilidad social universitaria* (pp. 73-177). Barranquilla Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Vallaey, F. (2016). *Responsabilidad social universitaria*. <https://bit.ly/2edbnLp>





Buenas prácticas

Introducción del póster científico en el proceso evaluativo en Educación Superior. Una buena práctica en la Universidad de Cantabria

Introduction of the scientific poster in the evaluation process in Higher Education. A good practice at the University of Cantabria

Dra. Irina Salcines-Talledo y Dra. Natalia González-Fernández

Universidad de Cantabria (España)

salcinesi@unican.es; natalia.gonzalez@unican.es

Resumen

Esta experiencia gira en torno a la elaboración de un póster científico, compendio de las fases del proceso de investigación. Contextualizada en la Universidad de Cantabria (España), en la asignatura de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria “Análisis de Datos Cuantitativos y Cualitativos para los Trabajos de Grado y otras investigaciones educativas”, curso 2018-2019. La metodología de aprendizaje es cooperativa, los estudiantes seleccionan un tema de investigación, realizan una revisión bibliográfica, elaboran un marco teórico, justifican un diseño metodológico, diseñan y aplican herramientas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas, analizan datos con software específicos y, finalmente discuten los resultados obtenidos, presentando conclusiones. El objetivo fundamental fue iniciar a los estudiantes en la transferencia del conocimiento científico. La asignatura culminó con la simulación de un congreso científico en el que los estudiantes presentaron públicamente su póster. Los resultados fueron muy positivos, al promover el pensamiento crítico, creativo y constructivo.

Abstract

This experience revolves around the production of a scientific poster, a compendium of the phases of the research process. Contextualized at the University of Cantabria (Spain), in the subject “Analysis of Quantitative and Qualitative Data for Grade Works and other educational researches” part of the of Undergraduate program of Early Childhood and Primary Education, in the academic year 2018-2019. The learning methodology was cooperative, the students selected a research topic, carried out a literature review, elaborated a theoretical framework, justified a methodological design, design and applied quantitative and qualitative data collection tools, analyzed data using specific software and finally discussed the results obtained, presenting conclusions. The main objective was to initiate students in the transfer of scientific knowledge. The course culminated with a mock scientific congress in which the students publicly presented their posters. The results were very positive, promoting critical, creative and constructive thinking.

Palabras clave / Keywords

Innovación, investigación, póster científico, aprendizaje cooperativo, educación superior.

Innovation, research, scientific poster, cooperative learning, higher education.

1. Contextualización

El propósito de esta experiencia es mostrar la propuesta innovadora del desarrollo de un póster científico como medio de enseñanza, aprendizaje y evaluación en una asignatura optativa común a los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, de la Facultad de Educación, que se desarrolla en la Universidad de Cantabria (España). Ésta es una universidad pública que nace en los años setenta en la ciudad de Santander, capital de la región de Cantabria, que se ha propuesto formar profesionales de la educación distinguidos por su entrenamiento basado en competencias socio profesionales, que busca la mejora, la innovación metodológica, y la responsabilidad ante el progreso educativo y bienestar social, en permanente diálogo e interacción con el entorno social, cultural y económico global.

La iniciativa nació en el año 2014 en el área de conocimiento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Educación, para ser llevada a cabo como asignatura optativa transversal a las dos titulaciones de Grado de dicha Facultad y, ofertada a estudiantes de 2º y 3º de Grado de Educación, como una forma de iniciar y elevar el nivel de formación en investigación en los Grados, mostrando todo el proceso de investigación de forma paralela y simultánea a través del desarrollo de un póster como mecanismo recurrente en la difusión de conocimiento científico. Igualmente, se trata de ampliar el escaso impacto que tiene la investigación educativa en la práctica real de los docentes como consecuencia, entre otros factores, de la reducida formación en investigación de los futuros docentes (Perines, 2018). Esta experiencia fue acogida por parte del alumnado con un gran entusiasmo y seriedad, asumiendo una corresponsabilidad intragrupo e intergrupo, siguiendo en todo momento los principios del aprendizaje cooperativo.

Por ello y, en consonancia con los principios orientadores que guían el Plan de Estudios de los dos Grados en Educación mencionados, hemos enfocado el desarrollo de la asignatura y experiencia innovadora en nuestra facultad, en torno a los siguientes desafíos:

- Aprender a investigar haciendo, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes, adaptando la metodología docente a su ritmo de aprendizaje y, centrado los problemas objeto de estudio en la realidad circundante.
- Formar para fomentar el maridaje entre investigación e innovación metodológica, estimulando el pensamiento crítico de los estudiantes, a la vez que canales alternativos para la transferencia de conocimiento.
- Fomentar el desarrollo de habilidades sociales, aprendizaje cooperativo y, destrezas comunicativas.

El aprendizaje participativo-reflexivo y la convicción de dar protagonismo a los estudiantes en su proceso formativo, se están afianzando como condiciones básicas del aprendizaje en Educación Superior, a las mismas podemos añadir el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida. En este escenario, la enseñanza del proceso de investigación en educación se convierte en un reto, que posibilita la unificación de las principales tendencias educativas: el aprendizaje cooperativo Johnson (2017); el aprendizaje basado en proyectos (López, 2018; Royle, 2019), que supone que los estudiantes aprendan trabajando en equipo, compartiendo información y creando un espacio educativo colaborativo, aglutinado en el actual movimiento “maker” (Gomes da-Silva & Sforza-Gil, 2019), el aprendizaje de las denominadas habilidades blandas (Patterson, 2017), imprescindibles para un buen desarrollo emocional que permita a los estudiantes ser eficientes en su comunicación, capacidad crítica, trabajo en equipo y toma de decisiones y, el aprendizaje de competencias tecnológicas.

En consonancia, para conjugar comprensivamente las tendencias citadas, en las últimas décadas se está afianzando una corriente de evaluación denominada formativa y compartida, que se define como un proceso de valoración, cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto determinado. Sirve para que tanto el que aprende incrementa y mejore sus conocimientos, a la vez que corrige sus errores y, para que el docente aprenda a trabajar mejor, perfeccionando su práctica docente. Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar o clasificar, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al que aprende a mejorar y aprender más. Es un proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuyo propósito es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Por tanto, la metodología contemporánea de Educación Superior está dirigida a promover individuos con niveles altos de conocimiento, a la vez que estrategias para la gestión de conflictos, destrezas para el desarrollo

de un aprendizaje responsable y autónomo y, capacidad para la interacción positiva entre iguales. De ahí que el uso del póster científico como recurso didáctico, se configure como una alternativa óptima en el desarrollo de competencias socio-profesionales de futuros docentes e investigadores. Entre las habilidades desarrolladas por los estudiantes, mediante el diseño y presentación de pósteres científicos, autores como Canales y Schmal (2013), resaltan el manejo de recursos bibliográficos, la capacidad de seleccionar material, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de síntesis, el trabajo cooperativo y las habilidades de presentación y comunicación.

La función de las docentes en este método es la de estrategias, consultoras y facilitadoras, siendo esta última la más valiosa al guiar los procesos dialógicos en los debates de aula y con el resto de los grupos de trabajo que participan en la asignatura.

“El aprendizaje participativo-reflexivo y la convicción de dar protagonismo a los estudiantes en su proceso formativo, se están afianzando como condiciones básicas del aprendizaje en Educación Superior.

2. Descripción de la experiencia

2.1. Diseño metodológico y fases a seguir en el desarrollo de la experiencia

En el diseño de todo póster científico contextualizado en el ámbito de la educación, se debe elaborar un protocolo consensuado, especificando cuestiones tanto de formato como de contenido. Por ello, en esta innovación se planteó la siguiente hoja de ruta:

- a) Título del póster. Centrado en el tema sobre el que versa la investigación desarrollada por el grupo de trabajo cooperativo (debe ser breve, novedoso, atractivo y sintetizar eficazmente el contenido del trabajo).
- b) Autores. Apellidos, Nombres; Filiación Institucional; Correos electrónicos.
- c) Introducción. Una descripción sintética del tema y problema planteado, así como la justificación del mismo explicitando y argumentado los motivos por los que se decide afrontar dicho tema.
- d) Objetivos: generales y específicos.
- e) Metodología de investigación desarrollada para la resolución del problema.
- f) Resultados. Sintetizando y recogiendo la respuesta a los objetivos planteados a través de gráficos, tablas o citas textuales entre otros.
- g) Discusión y conclusiones. Revisión de los principales resultados a la luz del marco teórico. Destacar las aportaciones más relevantes del trabajo, así como las limitaciones bajo las cuales se desarrolló el trabajo.
- h) Bibliografía. Siguiendo las Normas APA 6ª Edición.

2.2. Evaluación durante el desarrollo de la experiencia

El estudiante puede autoevaluarse durante todo el proceso de aprendizaje, de acuerdo con indicadores de evaluación previamente establecidos, que ha de revisar detenidamente y analizar continuamente con las docentes antes de iniciar la asignatura, durante y después de diseñar el póster científico grupal a presentar públicamente. Se les anima, por tanto, a dar lo mejor de sí mismos para alcanzar un desempeño óptimo.

Las evidencias se conceptualizan en cuatro categorías (González-Fernández, García-Ruiz, & Guerra-Liaño, 2010):

- 1) Evidencias de aprendizaje. Son las pruebas manifiestas de aprendizaje, recogidas directamente durante el proceso formativo. Son recolectadas con la orientación del docente facilitador, utilizando técnicas cualitativas de observación e instrumentos de evaluación formativa y compartida (Rúbrica de autoevaluación) previamente diseñadas, permitiendo reconocer la evolución de los logros obtenidos por los grupos de estudiantes en los tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal.
- 2) Evidencias de conocimiento. Enfocadas al dominio cognoscitivo para procesar e identificar información relevante, su clasificación, su interpretación de manera útil, y la búsqueda de las relaciones entre información nueva e información adquirida previamente (Entrevistas grupales). Incluye el conocimiento

de hechos y procesos, la comprensión de los principios, y teorías y las maneras de utilizar el conocimiento en situaciones tanto cotidianas como nuevas.

3) Evidencias de desempeño. Centradas en el saber procedimental, relativas al cómo ejecutan los grupos de estudiantes las tareas propuestas, donde ponen en juego sus habilidades, conocimientos y actitudes (Rúbrica de coevaluación grupal) (ver Anexo en <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.10010552.v1>). Permiten recoger información directa, sobre la forma como los grupos de estudiantes desarrollan su proceso de aprendizaje y así poder identificar cuáles han sido sus logros y cuáles le faltan por alcanzar. Incluye las evidencias actitudinales.

4) Evidencias de producto. Relacionadas con el aprendizaje global y resultados finales obtenidos por los grupos de estudiantes en las actividades propuestas, permiten hacer inferencias sobre el proceso y método desarrollado (Rúbrica de heteroevaluación).

La valoración final es el resultado de la integración de las diferentes actividades de aprendizaje. Dicha valoración se realiza de acuerdo con los indicadores de evaluación y los criterios específicos para cada una de las evidencias solicitadas como prueba de que los grupos de estudiantes han alcanzado las competencias que se esperan de ellos con el seguimiento y feedback de la asignatura.

Complementariamente, a los 22 estudiantes matriculados en la asignatura en el curso escolar 2018-2019, se aplicó una encuesta al finalizar las clases (Tabla 1), con la finalidad de recopilar sus percepciones respecto a la innovación planteada.

Tabla 1. Rúbrica reflexión final asignatura
Realizar una reflexión personal sobre el desarrollo y funcionamiento de la asignatura, valorando, al menos, los siguientes apartados
El contenido teórico que se ha trabajado (Grado de dificultad; utilidad; presentación de los mismos) y sugerencias de mejora.
Los materiales y los recursos proporcionados por las docentes (Powerpoints, Lecturas, vídeos, programas...) y sugerencias de mejora.
La metodología de trabajo seguida durante las clases y la asignatura (Flipped classroom, Mobile Learning, Lección magistral, trabajo cooperativo, gamificación como el kahoot...) y sugerencias de mejora.
La evaluación de la asignatura (Evaluación formativa y compartida, instrumentos de evaluación...) y sugerencias de mejora.
Funcionamiento de los grupos de trabajo y sugerencias de mejora.
Otra valoraciones y sugerencias de mejora

3. Resultados

La experiencia de innovación metodológica llevada a cabo en esta asignatura, ayuda a los estudiantes interesados en la investigación educativa a:

- Organizar su experiencia, de tal manera que contribuya a la experiencia socio-educativa en sentido amplio.
- Desarrollar procesos de investigación centrados en la realidad no solo en la teoría.
- Confiar en relación directa de las soluciones innovadoras alcanzadas mostrando un verdadero interés en seguir reflexionando sobre sus resultados de investigación mediante la aplicación de pensamiento crítico.
- Automotivarse hacia la investigación y responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Desarrollar capacidades reflexivas, de pensamiento democrático y humanista.
- Fomentar actitudes y valores como la iniciativa, la creatividad, la disciplina, el compromiso y la responsabilidad.
- Trabajar cooperativamente de forma eficaz.
- Exponer sus aportes al grupo en escenarios de debate científico.
- Todos los estudiantes valoraron muy positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación desarrollado, considerando que, se había promovido su pensamiento crítico, creativo y constructivo.

4. Conclusiones

El concepto de aprendizaje en Educación Superior continúa evolucionando y la generación de conocimiento significativo y útil, se basa en el diseño y desarrollo de metodologías didácticas y de evaluación formativa y

compartida, que promuevan el desarrollo de capacidades para crear y transferir ese conocimiento.

Este tipo de metodologías activo-participativas facilita a los estudiantes el aprendizaje de destrezas técnicas, metodológicas y sociales que les permiten pasar de la teoría a la práctica ante cualquier reto académico y profesional que implique transferencia del conocimiento (González-Fernández, Ramírez-García, & Salcines-Talledo, 2013).

Los resultados de la experiencia que presentamos han sido muy estimulantes en términos de motivación, adquisición de conocimiento teórico y técnico, desarrollo de habilidades dialécticas y argumentativas y, presentación visual del trabajo grupal. La propuesta de diseño y presentación de pósteres científicos ha permitido que los estudiantes defiendan pública y sinópticamente los procesos y hallazgos de los diferentes proyectos de investigación diseñados y desarrollados en el aula, además de ser comunicados con eficacia, mediante un lenguaje equilibrado, científico, claro, y conciso.

Es evidente que el diseño y elaboración de un póster científico como propuesta alternativa e innovadora, constituye un proceso creativo con múltiples retos, como que los docentes pauten, orden y supervisen las diferentes partes del proceso de forma pormenorizada y minuciosa, de forma que se genera seguridad en el conocimiento y dominio de la estructura metodológica y los pasos a seguir a lo largo de todas y cada una de las tareas propuestas. Es indispensable dedicar tiempo en el aula y en tutorías específicas, tanto individuales como grupales, a conocer la dinámica de trabajo y sus requisitos, ofrecer retroalimentación de los avances y, realizar simulaciones sucesivas, ofreciendo sugerencias de mejora estructuradas, para otorgar un desarrollo óptimo del trabajo cooperativo del alumnado en esta tarea.

Al plantear una alternativa evaluativa, resulta imprescindible que el alumnado conozca sus derechos y deberes en la evaluación formativa y compartida respecto a su trabajo individual y el de sus compañeros. Es de vital importancia generar diferentes plantillas de rúbricas de forma clara para la evaluación tanto del proceso como del producto final.

Ha sido la primera experiencia de exposición de pósteres científicos como metodología de aprendizaje en nuestra área de conocimiento y asignatura optativa, aun así podemos afirmar que nos ha permitido visualizar la eficacia de la retroalimentación permanente que hemos llevado a cabo con cada grupo de trabajo cooperativo (número total de estudiantes: 22) y el atractivo que ha constituido para ellos trabajar cooperativamente, desarrollar su habilidad para resumir esquemáticamente mediante el diseño gráfico del poster los hallazgos generados y, desarrollar auto y coevaluación formativa y compartida entre compañeros y con las docentes para mejorar su aprendizaje y conocimiento teórico-práctico.

Referencias

- Canales, T., & Schmal, R. (2013). Trabajando con pósteres: Una herramienta para el desarrollo de habilidades de comunicación en la educación de pregrado. *Formación Universitaria*, 6(1), 41-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062013000100006>
- Gomes da-Silva, C.S., & Sforza-Gil, M.C. (2019). Creando material educativo: Innovación, Arduino y movimiento maker. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 129-144. <https://doi.org/10.5209/CDMU.62980>
- González-Fernández, N., García Ruiz, M.R., & Guerra-Liaño, N. (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en Educación Superior. *INFAD*, 3, 275-285. <https://bit.ly/2mkeSyb>
- González-Fernández, N., Ramírez García, A., & Salcines-Talledo, I. (2013). Percepción de estudiantes de grado sobre el uso de metodologías activas y evaluación formativa en el desarrollo de competencias socio profesionales. In *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 416-426). <https://bit.ly/2IVXo10>
- Johnson, D. (2017). *Los alumnos que no compiten tienen una mejor salud mental*. <https://bit.ly/2yULHTZ>
- López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López, Z. (2018). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología de trabajo en el aula universitaria de lengua española con alumnado italiano. *Aula de Encuentro*, 2(20), 171-196. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.9>
- Patterson, R. (2017). Because sometimes your failures can also teach you certain skills. *Qualitative Research in Education*, 63, 241-275. <https://bit.ly/2km91rx>

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>

Royle, K. (2019). Opening spaces for the development of human agency with problem based learning in palestinian Higher Education. *Communications in Computer and Information Science*, 1011, 260-278. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_23





Buenas prácticas

Prácticas inclusivas en las aulas de Educación Primaria: Experiencias en el área de Lengua Castellana y su Literatura

*Inclusive practices in Primary Education classrooms: Experiences
in the area of Spanish Language and Literature*

Thais Ordiales-Iglesias

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno
del Principado de Asturias (España)
thaisoi@educastur.org

Dr. Alejandro Rodríguez-Martín

Universidad de Oviedo (España)
rodriguezmalejandro@uniovi.es

Resumen

Las prácticas inclusivas en los centros educativos constituyen un eje clave en la acción docente que todo el profesorado debe desarrollar. Con ello se da respuesta, por una parte, a las exigencias legales y, por otra, damos sentido a la verdadera naturaleza de la educación y su profundo carácter ético y transformador. La educación o es inclusiva o no es educación y, de ahí, la importancia de diseñar, implementar y evaluar prácticas de aula realmente inclusivas que aborden la diversidad del alumnado y que se integren en una propuesta didáctica coherente. Por ello, en este trabajo se presenta un repertorio de actividades que se vienen realizando en aulas de Educación Primaria del Principado de Asturias (España), concretamente, en el área de Lengua Castellana y Literatura, y cuya finalidad compartida es el desarrollo de la comunicación oral y escrita desde parámetros inclusivos y donde las tecnologías cobran especial relevancia.

Abstract

Inclusiveness in schools is one of the keys in the teaching practice that should be developed by all teachers. This enables a dual response, on the one hand, to legal requirements and, on the other, for sensemaking regarding the true nature of education and its profound ethical and transformative nature. Education is either inclusive or not education and, hence, the importance of designing, implementing and evaluating truly inclusive classroom practices that address student diversity and that are integrated into a coherent teaching proposal. Therefore, this work presents different activities that are being carried out in Primary Education classrooms of the Principality of Asturias (Spain), specifically, in the area of Spanish Language and Literature, and whose shared purpose is the development of oral and written communication within inclusive parameters and where technologies are especially relevant.

Palabras clave / Keywords

Prácticas educativas, comunicación, aplicaciones tecnológicas, innovación metodológica, lengua castellana.
Educational practices, communication, technological applications, methodological innovation, Spanish language.

1. Contextualización

Las prácticas a realizar con el alumnado deben tener, como soporte legal y procedimental, la programación didáctica que todo profesorado realiza. Se trata de un documento que nos permite organizar de manera coherente el trabajo a realizar con el alumnado, en nuestro caso en el 5º nivel de Educación Primaria, durante un curso escolar, asegurando los aprendizajes y habilidades trabajadas en el curso anterior y asentando las bases de trabajo para el siguiente curso (Cabrerizo-Diago, 2010). Además, entendemos que la programación se articula teniendo como referentes los objetivos institucionales en materia educativa bajo el binomio inseparable de calidad y equidad, generando un aula inclusiva donde se desarrolle “la personalidad, los talentos y la creatividad de todo el alumnado” (art. 24.1. de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad).

Para desarrollar nuestras programaciones didácticas tendremos en cuenta el marco normativo vigente tanto en nuestra Comunidad Autónoma, el Principado de Asturias, como la legislación a nivel estatal. En este sentido, tenemos como referencia fundamental la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOE/LOMCE, texto consolidado); el currículo general de la etapa de Educación Primaria tanto a nivel estatal (Real Decreto 126 /2014 del 28 de febrero) como a nivel autonómico (Decreto 82/ 2014 de 28 de agosto), especialmente su artículo 25 dedicado a las programaciones didácticas.

A nivel curricular, nuestra programación –más allá de la concreción curricular del centro y de la Programación General Anual (PGA)–, tiene en cuenta la regulación, por una parte, de la orientación educativa y profesional de nuestra comunidad autónoma (Decreto 147/2014 de 23 de diciembre) y, por otra, de la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria (Resolución de 3 de febrero de 2015, modificada por Resolución de 29 de abril de 2016). Asimismo, tenemos presente la importancia de los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia como garantía para aprender a vivir juntos y convivir (Decreto 249/2007, de 26 de septiembre y su modificación en el Decreto 7/2019, de 6 de febrero).

Por su parte, las cuestiones organizativas que tomamos de referencia para la programación, dado nuestro contexto, tiene en cuenta necesariamente las particularidades de los centros públicos que imparten Educación Primaria. Destacar los Colegios Públicos y los Centros Rurales Agrupados con sus respectivos reglamentos orgánicos (Resolución de 6 de agosto de 2001), así como los Centros Públicos de Educación Básica (CPEB) que tiene un reglamento orgánico específico (Decreto 63/2001, de 5 de julio) ya que se trata de centros públicos que escolarizan alumnado en el 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

1.1. Lengua castellana y literatura: un área global e integradora

En la etapa de Educación Primaria el área de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo, tal y como establece en el currículo de Asturias, el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en sus cuatro vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Todas ellas contribuyen a que el alumnado desarrolle su capacidad de comunicación para ser partícipe de una sociedad diversa cultural y lingüísticamente.

1.2. Referentes del currículo: objetivos de etapa, capacidades y contenidos del área

Los referentes a los que debemos responder son, en primer lugar, los objetivos de la etapa de Educación Primaria recogidos en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014 y el artículo 4 del Decreto 82/2014. Estos objetivos, en la concreción curricular del centro, están priorizados y contextualizados. Asimismo, respondemos a las capacidades del área del Lengua Castellana y Literatura, y a sus contenidos que son el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes” (LOE/LOMCE, art. 6). Estos contenidos están organizados en cuatro bloques relacionados con las destrezas comunicativas básicas de acuerdo con las directrices establecidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Tabla 1).

El currículo del área de Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad “crear una ciudadanía consciente e interesada en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, con capacidad para interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 101). De ahí que asumamos, con visión amplia, que la competencia comunicativa

implica, necesariamente, el aprendizaje de un código lingüístico –sistema de signos escritos y orales– asociado a las relaciones culturales y sociales en el que se desarrollan las personas para que puedan entender con actitud crítica y de respeto el mundo que les rodea. Desde estos referentes presentamos a continuación las principales experiencias destacadas que venimos realizando.

Bloque	Finalidad
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	Comunicar sus propias ideas al igual que escuchar e interpretar de forma correcta las de los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer	Comprender y elaborar diferentes textos llegando a desarrollar un pensamiento crítico.
Bloque 3. Comunicación escrita: escribir	
Bloque 4. Conocimiento de la lengua	Reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos para utilizarlos como la base del uso correcto de la lengua.
Bloque 5. Educación literaria	Implicar al alumnado en el proceso de la formación lectora y que ésta dure toda su vida.

2. Descripción de la experiencia

En nuestro quehacer diario, tenemos en cuenta una metodología que, en el área de Lengua Castellana y Literatura, está orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, a través de la intervención global de las destrezas básicas que integra (escuchar, hablar, leer y escribir).

Teniendo presente el estadio evolutivo de nuestro alumnado de 5º nivel de Educación Primaria (Operaciones concretas de Piaget), adoptamos unos principios metodológicos que guían nuestra actuación:

- Partir de los intereses del alumnado y construir aprendizajes significativos (evaluación inicial, mapas mentales a mano o con aplicaciones como Mind Meister; Mindomo o Goconqr, actividades de experimentación-manipulación-observación, asambleas de aula, etc.).
- Promover el trabajo autónomo, cooperativo y creativo (fomentar rutinas y hábitos, investigaciones didácticas, cabezas pensantes, visual thinking, etc.).
- Fomentar el andamiaje y la zona de desarrollo próximo (graduación de complejidad y secuenciación de actividades, tutoría entre iguales, actividades manipulativas, clima de interactividad y escucha activa en el aula, etc.).
- Generar agrupamientos flexibles y grupos interactivos en el aula incentivando el aprendizaje cooperativo y el carácter lúdico de cualquier actividad para dar respuesta al índice piagetiano (pequeño y gran grupo, preguntas motivadoras, autogestión de tiempos, etc.).
- Crear un ambiente libre, acogedor y de confianza donde el alumnado pueda expresar sus ideas, emociones, necesidades, etc. (asamblea, el minuto de gloria, mural “sacúdete”, etc.).
- Atender desde referentes inclusivos claros a la diversidad del alumnado en coordinación con el equipo docente y el Departamento de Orientación del CPEB (diseño universal de aprendizaje, lectura fácil (García, 2012), docencia compartida, etc.).
- Diseñar e implementar actividades con carácter global y orientadas a la socialización del alumnado (rincones, estaciones de aprendizaje (Tomlison, 2001), tertulias dialógicas, iniciación en metodologías STEAM, etc.).
- Incentivar la participación y colaboración de las familias en las actividades de aula (pautas de actuación, contadoras de historia, la maleta viajera, club de lectura, etc.).
- Aprovechar el centro educativo y la comunidad desde una perspectiva ecosistémica.

Para desarrollar esta metodología, los recursos de los que vamos a disponer son los materiales curriculares del centro (proyecto de centro y PGA); el material fungible de aula; los recursos humanos y los materiales. Asimismo, cabe destacar la importancia que damos uso de las de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), más allá de representar un nuevo concepto y otro enfoque de la educación para los medios (Marta, Osuna, & Frau, 2018), se fundamenta en el Contrato-Programa del que dispone nuestro Centro. Situamos las tecnologías como un elemento fundamental en la motivación del alumnado, potenciando su creatividad e incrementando sus habilidades multitarea. Además, el uso de las TRIC es clave

para profundizar en las sinergias profesorado-alumnado (Castañeda & Adell, 2013; Velasco, 2018), en la relación y colaboración con las familias facilitando su información e interacción y porque las TRIC suponen un elemento básico en el D.U.A.

2.1. Contribución del área al desarrollo de las competencias clave

La etapa de Educación Primaria debe basarse en potenciar y promover el aprendizaje por competencias integradas en los elementos curriculares en coherencia con las propuestas establecidas por la Unión Europea. Se considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave. Disponible en: <https://bit.ly/2AcvApP>).

En España el currículo de Educación Primaria identifica siete competencias y, para ello describimos, a continuación, la forma en la que las actividades del área de Lengua Castellana y Literatura que planteamos contribuyen al desarrollo de tales competencias:

- Comunicación lingüística (CL). Esta competencia impregnará toda la labor docente de manera transversal ya que es la primordial a desarrollar en esta Programación. Trabajaremos la comunicación escrita (leer y escribir) por medio de actividades como la “Creación literaria” en la que cada alumno/a escribirá un cuento, una carta, una poesía, etc. siguiendo algunas técnicas descritas por Gianni Rodari en su obra “Gramática para la fantasía. El arte de contar historias” (Rodari, 2002). También adquiere mucha importancia la comunicación oral (hablar y escuchar) realizando actividades competencias como “Mi minuto de gloria” que explicamos posteriormente.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) y Competencia digital (CD). Estas competencias serán abordadas desde nuestra área, en colaboración con las demás áreas, a través de un planteamiento global de metodologías STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) desarrollando estrategias de aprendizaje compartido, la resolución de problemas reales y la creatividad en nuestro alumnado. Así, a modo de ejemplo, aprovecharemos los rincones de nuestra aula y el apoyo tecnológico del que disponemos (ordenadores de mesa, mini portátiles o iPads) para la creación de cómics, la construcción de actividades comunicativas orales o escritas, storytelling o, incluso, profundizar en nuestro patrimonio cultural a través de Internet (Book creator; Strip Design; Quik; Kahoot!...).
- Aprender a aprender (AA). Gracias a los diferentes métodos de trabajo que se llevarán a cabo en el aula mediante estructuras de aprendizaje cooperativo o el aprendizaje por servicios, el alumnado podrá construir su propio aprendizaje, implementar estrategias y evaluarlas, aumentando su percepción de autoeficacia y su confianza. Además, el Programa de Orientación y Desarrollo para la Carrera del POEP del centro se inspira en el Programa “Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar” (Lago & Pujolás, 2010).
- Competencias sociales y cívicas (CSC). La metodología que emplearemos será fundamental para el desarrollo de esta competencia, ya que ayudará al alumnado a tomar conciencia de los demás y de la necesidad del trabajo en equipo, no solo a nivel académico si no en cualquier actividad que llevemos a cabo en nuestra vida diaria. Además, en el marco de esta competencia realizaremos la revisión de nuestro Plan Integral de Convivencia (PIC) empleando necesariamente un lenguaje inclusivo en el aula, así como actividades dirigidas a la diversidad afectiva de nuestro alumnado, tales como “Sacúdete”, la “Mochila arcoíris”; video-fóruns (“Una Blancanieves diferente”, “Por siempre jamás”, etc.) o cuentos coeducativos (“El príncipe ceniciento”, “Super Lola”, “Lalo, un príncipe rosa”, etc.).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE). Retomando uno de los métodos de trabajo mencionados como es el aprendizaje por servicios, esta forma de trabajar ayuda al alumnado a analizar las necesidades del entorno y a actuar ante ellas siguiendo las propuestas de Batlle (2013) e integrando los contenidos del currículo de forma globalizada.
- Conciencia y expresiones culturales (CEC). A modo de ejemplo, hemos tomado diferentes obras literarias como eje vertebrador de nuestras unidades didácticas, tales como la versión clásica del Ratón Pérez

escrito por el padre Luis Coloma. Esto nos permite acercar al alumnado a la historia literaria de nuestro país lo que nos permite crear con el alumnado tanto textos orales como escritos y opinar sobre ellos desde el respeto y su valoración, haciendo especial hincapié en el respeto a la diversidad cultural.

2.2. Tarea competencial: mi minuto de gloria

- Tal y como indicamos previamente, a modo de ejemplo, presentamos esta tarea competencial que se enmarca en el conjunto de actividades que realizamos en nuestras aulas. Estas actividades de enseñanza-aprendizaje están graduadas en dificultad y las hemos diseñado desde dos perspectivas. Por un lado, teniendo en cuenta la Pirámide de Miller con sus cuatro niveles de evaluación de competencias que nos permiten transitar desde la base que supone saber/recordar (aspectos de índole más cognitiva) hasta la cúspide que implica hacer/practicar (aspectos de índole más competencial). Por otro lado, tenemos presente la estructura de Tarea-Actividad-Ejercicio, tal y como establece el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE, 2013), y que nos permite organizar los escenarios de aprendizaje en función de esta clasificación:

“No debemos olvidar que la vida en un aula posee multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historia.

- Tarea competencial: “Mi minuto de gloria” consiste en que el alumnado exponga un tópico escogido voluntariamente y que presentarán oralmente durante al menos un minuto al resto de la clase. Tras la exposición, el resto de compañeros/as formularán preguntas y realizarán propuestas de mejora a quien haya expuesto tanto oralmente como por escrito a través de rúbricas y otros instrumentos de coevaluación.
- Actividades:
 - Búsqueda y organización de la información sobre el tópico.
 - Elaboración del esquema sobre el contenido a presentar.
 - Preparación de la exposición oral (uso de imágenes u otros recursos, etc.).
- Ejercicios:
 - Síntesis de información principal y secundaria.
 - Revisión de la ortografía.
 - Controlar el lenguaje no verbal.
 - Modular la entonación.
 - Memorizar la información a presentar.

2.3. Atención a la diversidad: culturas, políticas y prácticas inclusivas

La atención a la diversidad tiene una importancia institucional, pero también práctica, pues asumimos que educación debe promover la equidad en las aulas (Booth & Ainscow, 2011). Además, para ello en nuestro centro hemos venido mejorando nuestros diseños didácticos incorporando los avances y las propuestas que el diseño universal de aprendizaje y la neuroeducación plantean para generar contextos educativos inclusivos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque teóricopráctico (Center for Applied Special Technology-CAST, 2013) cuyo objetivo es apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Se trata de una propuesta para dar más flexibilidad al currículo (Alba-Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga-del Río, 2014) y que requiere, necesariamente, de nuestra formación docente para generar prácticas educativas inclusivas. Es decir, diseñar e implementar un currículo que se adapte a “unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” (Santos-Guerra, 2010: 183).

El DUA descansa sobre tres pilares fundamentales:

- Los avances en neurociencia, que explican cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje y que ha venido en llamarse “neuroeducación”.
- Las prácticas educativas de éxito para reducir las barreras en el aprendizaje.
- El desarrollo de los medios digitales y tecnologías educativas, que permiten una mayor individualización de la enseñanza y flexibilidad en el aprendizaje.

Además, las investigaciones sobre el DUA han permitido identificar tres redes cerebrales que sustentan los tres principios del DUA:




- a) redes de reconocimiento; inteligencia cognitiva. Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje).
- b) redes estratégicas de expresión/acción; inteligencia ejecutiva. Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje).
- c) redes afectivas; inteligencia emocional. Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

La atención a la diversidad la entendemos en su sentido más amplio, es decir, no solo para un/a alumno/a concreto/a sino para todo el alumnado. De ahí la importancia de que en esta programación adquieren el DUA y los avances en neurociencia que concretamos, a modo de ejemplo, en un decálogo general que siempre tenemos presente en nuestra acción docente (Guillén, 2017; Mora, 2013; Morgado & Bernal, 2014):

1. Comenzar las clases con algo provocador, una frase, una imagen, un pensamiento... Las emociones son la energía del aprendizaje.
2. Presentar un problema cotidiano que despierte en el alumnado curiosidad al principio de la clase: “Al venir hoy al cole vi en la calle...”.
3. Crear una atmósfera que facilite el diálogo donde el alumnado se sienta a gusto para preguntar, intervenir...
4. Dar tiempo suficiente para que el alumnado desarrolle sus cuestiones y argumentos.
5. No preguntar sobre un tema concreto, sino incentivar al alumnado para que plantee el problema de forma espontánea, lo que estimula su propia autoestima y motivación personal.
6. Introducir en clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, complejidad, desconcierto, incertidumbre...
7. Evitar la ansiedad, reduciendo la presión y más en público.
8. Procurar la participación activa de todo el alumnado y su exploración personal modulando –no dirigiendo– la búsqueda de respuestas.
9. Reforzar el mérito y el esfuerzo ante una buena pregunta o resolución de un problema.
10. Tener presente que dos estrategias universales para mejorar nuestro cerebro son la lectura y la educación artística (No me cuentes historias, dibújamelas; mapas metales, etc.).

Desde estos referentes tenemos muy en cuenta la propia diversidad intrínseca de nuestra aula y de aquel alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo (neae) por diferentes circunstancias.



Figura 1. Rúbrica para evaluar presentaciones orales

	Alto 	Bastante 	Poco 	Nada 
Habla/ Pronunciación	Habla adecuadamente. Pronuncia y vocaliza las palabras correctamente	Habla adecuadamente. Pronuncia y vocaliza correctamente la mayor parte de las palabras	Algunas veces habla despacio y claro y otras se acelera y se entiende mal. Comete errores de pronunciación aunque vocaliza correctamente	Habla rápido o se detiene demasiado. Comete errores de pronunciación y vocalización
Vocabulario	Usa vocabulario adecuado pero introduce palabras nuevas ajustadas al tema presentado	Usa vocabulario adecuado	Usa vocabulario sencillo	Usa vocabulario muy limitado y repetitivo
Volumen	El volumen es adecuado con la situación	El volumen es adecuado con la situación, aunque levanta/baja la voz demasiado	El volumen cambia constantemente.	El volumen es muy bajo y casi ni se le oye
Postura y contacto visual	La postura y el gesto es natural y mira a los/as compañeros/as	Se apoya en algún sitio pero mira a sus compañeros/as	Algunas veces mantiene la postura, el gesto y la mirada y otras no. A veces da la espalda	No se dirige al público al exponer.
Secuencia	Buena estructura y secuenciación de la exposición	Exposición bastante ordenada	Algunos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas	No hay orden y se repiten las ideas continuamente
Material de apoyo	Utiliza material de apoyo extra para hacerse entender mejor	Utiliza puntualmente algún apoyo en la exposición	Escasa referencia a imágenes o documentos de apoyo	No utiliza ningún tipo de material de apoyo
Respuesta a preguntas	Contesta con precisión a todas las preguntas que le hacen sus compañeros/as	Contesta con precisión a la mayoría de preguntas que le hacen sus compañeros/as	Contesta con precisión a pocas preguntas que le hacen sus compañeros/as	No sabe contestar a las preguntas que le hacen sus compañeros/as

3. Resultados

Para obtener resultados de las actividades previstas, desarrollamos una evaluación continua y global que tiene en cuenta el progreso del alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura, recogiendo la máxima información posible en varios momentos y a través de diferentes procedimientos que favorecen la construcción colectiva del conocimiento. A modo de ejemplo, presentamos a continuación dos instrumentos que empleamos habitualmente. De una parte, una rúbrica para evaluar la tarea competencial “Mi minuto de gloria” que ya hemos descrito y que emplea el profesorado en el aula (Figura 1). De otra parte, un instrumento para que el alumnado pueda evaluarse entre sí (Figura 2).

Figura 2. Coevaluación de la presentación oral

	Sí 	No 
1. Se ha presentado		
2. Habla alto y claro, se le entiende cuando habla		
3. Habla sin usar “muletillas” o “comodines”		
4. La exposición es ordenada		
5. El vocabulario es bueno		
6. El tono de voz es el adecuado		
7. Usa las manos		
8. La postura corporal es adecuada		
9. Utiliza material de apoyo (fotos, audio, etc.)		
10. Se ha despedido		

<i>Lo que más me ha gustado ha sido...</i>	
<i>Lo que menos me ha gustado ha sido...</i>	
<i>Un consejo para mejorar...</i>	

Los resultados obtenidos al implementar estas actividades durante los últimos cursos son muy positivos pues, a través de los instrumentos indicados, se pone de relieve el impacto positivo en el aprendizaje del alumnado que ha mejorado sustancialmente su competencia lingüística a través de prácticas inclusivas mediadas por las tecnologías y planificadas bajo los principios del diseño universal de aprendizaje.

4. Conclusiones

Las prácticas que hemos presentado se enmarcan en una programación didáctica que surge desde dos premisas fundamentales. Por un lado, la visión personal y profesional de la educación que tenemos y, por otro lado, la contextualización que tiene adaptándose a un centro educativo y un entorno socioeconómico y cultural concreto.

Asumimos que toda propuesta didáctica que realizamos como docentes, la formulamos desde referentes reales y adaptados a la idiosincrasia de nuestros centros educativos. No obstante, la realidad y el ambiente del aula posee unas características comunes que nos obligan a repensar constantemente esta propuesta lo que supone, al mismo tiempo, limitaciones y desafíos a afrontar. Concebimos nuestras aulas como espacios de interacción social que darán vida y transformarán cualquier propuesta. No debemos olvidar que la vida

en un aula posee multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historia. Estas características determinarán las emociones del alumnado y, también, del profesorado y, por supuesto, retroalimentarán la planificación didáctica constantemente (Marchena, 2010). En definitiva, estas prácticas inclusivas suponen un punto de inicio dentro de la planificación que implica. Además, identificamos dos líneas claras de mejora, por un lado, nuestra necesaria formación permanente para incorporar nuevas metodologías surgidas a la luz de la investigación para el aprendizaje en general y, en nuestro caso, en los ámbitos de la lectura y la escritura. Por otro lado, es clave generar comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica profesional, donde el profesorado pueda intercambiar buenas prácticas, materiales, asesoramiento mutuo, etc. Finalmente, una línea futura de trabajo que emana de la propuesta presentada pasa, necesariamente, por entender la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y también el gusto por la literatura con un carácter transversal promoviendo ese disfrute de los hábitos que implica con el tiempo y sosiego, pero, sobre todo, generando ilusión. Por ello hacemos propias las palabras de Freire: “La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía” (Freire, 1997: 34).

Referencias

- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J.M., & Zubillaga-del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives. <https://bit.ly/2kORSH9>
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: Educar.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem y OEI. <https://bit.ly/2konqU8>
- Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Guía para elaborar una programación por competencias*. Madrid: UNED. <https://bit.ly/2ITi4R1>
- CAST (Ed.) (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. <https://bit.ly/2mjAR8o>
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. In L. Castañeda & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ed.) (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: MEC. <https://bit.ly/32FvVLP>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) (2014). *Contrato-programa: Una estrategia para lograr el éxito educativo de todo el alumnado*. <https://bit.ly/2IXehlz>
- Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (Ed.) (2008). *Disposiciones legales*. <http://bit.ly/35kMsWC>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. <https://bit.ly/2IOtTrH>
- Guillén, J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Create.
- Lago, J.R., & Pujolás, P. (2010). *Enseñar a trabajar en equipo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*. Vic: Universitat de Vic.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *BOE núm. 106 de 04/05/2006*.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (2013). *BOE núm. 295 de 10/12/2013*.
- Marchena, R. (2010). *El aula por dentro: Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Marta, C., Osuna, S., & Frau, D. (2018). Collaborative lifelong learning and professional transfer. Case study: ECO European Project. *Journal Interactive Learning Environments*, 27(1), 33-45. <https://bit.ly/2GHx5xp>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morgado, I., & Bernal, I.M. (2014). *Aprender, recordar, olvidar: Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Madrid: Ariel.
- Rodari, G. (2002). *Gramática para la fantasía. El arte de contar historias*. Madrid: Del Bronce.
- Santos-Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 175-200. <https://bit.ly/2IPLgIO>
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Velasco, M. (2018). Maestros con los pies en la tierra y la cabeza en las estrellas. *El Blog de Manu Velasco*. <https://bit.ly/2keHy12>



Buenas prácticas

Educación, comunicación y medios en la Universidad Central de Venezuela: Una buena práctica de investigación

Education, communication and media at the Central University of Venezuela: A good research practice

Dra. Morella Alvarado

ININCO, Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
morella.alvarado@ucv.ve

Resumen

En este documento se indaga, a partir de la revisión documental apoyada en el método histórico, en la trayectoria de una línea de investigación: “Educación, Comunicación y Medios” que ha sido fundamental para crear una comunidad de investigación/acción al interior del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Así mismo, se hace referencia a la “Especialización en Educación para el uso creativo de la televisión”, como el espacio docente en el cual se ponen en práctica los hallazgos de la línea de investigación. Esto con la idea de brindar un panorama sobre cómo en medio de una profunda crisis sociopolítica como la que actualmente se vive en Venezuela, las universidades son espacios de resistencia y transformación.

Abstract

This document uses a documentary review through the historical method to inquire about the trajectory of the research line: “Education, Communication and Media” that has been instrumental to create a research/action community within the Research Institute for Communication (ININCO for its initials in Spanish), at the Central University of Venezuela. Likewise, reference is made to the “Specialization in Education for the creative use of television”, as the teaching space in which the findings of this research line are put into practice. This is aimed at providing an overview of how in the midst of a deep socio-political crisis such as the one currently being experienced in Venezuela; universities are spaces for resistance and transformation.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, enseñanza universitaria, formación del profesorado, gestión educativa.
Educommunication, , university education, teacher training, educational management.

1. Contextualización

En el contexto venezolano, la formación de formadores se realiza a través de las universidades, los institutos universitarios y los colegios universitarios. “Tanto en el sector público como en el sector privado, las carreras tienen duraciones que van desde los diez semestres o cinco años, para licenciaturas o el profesorado, y seis semestres o tres años para técnico superior universitario o maestro especialista. Un conteo general daría: 20 instituciones públicas y 37 privadas, 14 universidades públicas y 11 privadas, 2 institutos universitarios públicos y 22 privados, 2 colegios universitarios públicos y 6 privados” (Peñalver, 2005: 33). Y aunque hay una diversidad amplia de ofertas para la formación de maestros y profesores, vemos que la actual crisis socioeconómica y política hace que la profesión docente sea una de las peores remuneradas, al menos en las instituciones públicas. Pero, por otra parte, se observa que existen muchos mecanismos para fortalecer no solo el estudio sino la práctica docente en las instituciones privadas, lo que ocasiona una fuga del sector público hacia el privado, con la consecuente depauperación de la educación pública. A esto se suma otro elemento: el incremento del proceso migratorio. En tal sentido, “Un reportaje del diario ABC de España reveló que en Venezuela mientras 60 % de los estudiantes desertaron, entre 30 % y 40 % de los profesores decidieron salir del país dejando las aulas vacías (...) De acuerdo con cifras extraoficiales, para este período escolar de 2018 y 2019, la población escolar se ha reducido a menos de la mitad, solo hay unos tres millones de niños en los salones de clases. Las razones principales de esta ausencia son la falta de alimentos, medicinas y el paupérrimo poder adquisitivo de los venezolanos” (Martín, 2018). En este contexto es vital dar a conocer las prácticas de investigación y docencia que desde diversos escenarios resisten a la crisis, entre ellas las vinculadas a la educomunicación.

Entre sus principales propósitos, la educomunicación pretende fortalecer la Educación Mediática y la Educación Digital. En Venezuela esta acción se realiza desde diversos espacios de la sociedad civil, las empresas privadas, dependencias gubernamentales y, especialmente desde algunas universidades. Y aunque existe una legislación que ampara y promueve a esta práctica educativa, en la mayoría de las escuelas de Educación y en los centros de formación del profesorado, esta es inexistente. Con lo que la formación de especialistas en el área en nuestro contexto, es la excepción y no la regla.

En el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), es la actividad de investigación en el área de la educomunicación la que impulsa a las diversas acciones de docencia, generada principalmente desde el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), creado en el año 1974.

2. Descripción de la experiencia

Los antecedentes para la conformación de una línea de investigación con interés en la Educomunicación y en la Educación mediática al interior de la Universidad Central de Venezuela, los encontramos en el trabajo de gestión, docencia e investigación realizado por Antonio Pasquali, fundador del ININCO. Su interés por el área se hizo evidente a través de su participación en el Círculo Universitario de Cine (1951); con la realización de estudios en el Instituto de Filmología de la Universidad de París entre 1956 y 58; con la creación del Centro Nacional Audiovisual del Ministerio de Educación (1958) y la fundación del Departamento de Información Audiovisual de la Escuela de Periodismo de la UCV en el año 1960.

Antonio Pasquali realizó avances significativos en el área de análisis crítico de medios audiovisuales y de producción audiovisual al interior de la Escuela de Periodismo, en la década de los sesenta y setenta, de la mano de Ángel Ara, productor y director de radioteatro y documentales, y de Enrique Guiz, Lorenzo Batallán, Ángel Hurtado, Juan Martínez Pozueta, Carlos Rebolledo y Antonio De La Rosa. En el año 1962, participó junto a Eduardo Santoro y a otros especialistas en el área, en el Foro sobre la televisión venezolana realizado en la Facultad de Humanidades y Educación, con motivo de los 25 años de la TV en Venezuela. Así, Pasquali es uno de los grandes impulsores de este ámbito interdisciplinar, no solo desde la UCV, sino desde otros espacios, como la UNESCO. De esa época destaca también el interés de las autoridades de la Escuela de Educación de la UCV por incorporar la educación audiovisual a las labores docentes de la escuela. Para el año 1967, se había capacitado a 269 profesores de diferentes facultades en diversas técnicas y herramientas en el área (Márquez, 2011).

Los intereses por vincular a las áreas de educación y comunicación también se encuentran en el trabajo desarrollado a inicios de los años sesenta, por Jesús Rosas Marcano, docente escrito al Instituto de Investigaciones de la Prensa de la Facultad de Humanidades y Educación (creado en el año 1958), y la Escuela de Periodismo de la UCV. Rosas Marcano inspirado en el trabajo de Celestin Freinet impulsó el tema del periodismo hecho por niños y para niños, a través de diversas investigaciones entre las que destacan “El periodismo escolar, objeto y métodos” (1971) y “El periódico en la escuela y desde la escuela. Una provocación” (1996). Mismos intereses que posteriormente impulsaron a Marcelino Bisbal también desde la UCV y que se muestran en su texto “Desde la otra orilla o pensar a la educación desde el espacio de la comunicación” (1998).

El desarrollo de la línea de investigación ha sido ordenado por Hernández-Díaz (2013) en cuatro momentos, los cuáles han sido ampliados a partir de los datos que aportó el presente trabajo. Así tenemos el Primer momento: Exploración (1987-1992): En el que las preocupaciones se centraron en explorar las “metodologías orientadas a sensibilizar sobre la lectura reflexiva y creativa de los mensajes masivos, tanto

en el sistema escolar formal como en ambientes educativos no formales (comunidades de base, organizaciones no gubernamentales, escuela de padres, iniciativas educativas de la sociedad civil, solo por mencionar algunos espacios de socialización)” (Hernández Díaz, 2013:31). En este primer lapso, Gustavo Hernández Díaz presenta su trabajo especial de grado “Propuesta educativa experimental para la percepción activa de los medios audiovisuales de difusión masiva” (1988), con el cual obtiene el título de licenciado en Artes mención Cine de la UCV, bajo la tutoría del cineasta Oscar Lucien. Con esa tesis se inauguró un espacio de producción de conocimiento que posteriormente daría pie a la conformación de la Línea de Investigación “Educación, Comunicación y Medios” (2001), con una producción académica amplia que se expresa en artículos, libros, capítulos de libros, trabajos de ascenso y tesis de pregrado y postgrado, así como en un trabajo de divulgación y extensión universitaria con impacto a nivel nacional e internacional. Posteriormente, en el año 1990, Hernández Díaz ingresa como investigador instructor del ININCO, de la mano de Elizabeth Safar y Oscar Lucien. En el año 1991, se publica “TV en el aula” de Hernández-Díaz (1991), en ediciones de los Cuadernos de la Escuela de Comunicación Social – UCV en colaboración con la Fundación Carlos Eduardo Frías.

Segundo momento: Institucionalización (1993-2001). Lo que se conforma como la línea de investigación “Educación, Comunicación y Medios”, abrevia de los aportes de Elizabeth Safar, Oscar Lucien y Gustavo Hernández Díaz, en dos direcciones: la que brindó la investigación y la otorgada por la legislación. Durante este lapso se aprueban cinco proyectos de investigación individuales a cargo de Gustavo Hernández Díaz, financiados por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV (CDCH-UCV) y por el programa de financiamiento del Congreso Nacional.

En la dirección legislativa, el porte más importante es la inclusión de un artículo referido a la Lectura Crítica de Medios, como derecho consagrado en la Ley Orgánica para la protección del Niño, Niña y el Adolescente (LOPNNA, 1998). Esta acción se logró gracias al trabajo sostenido por Elizabeth Safar, investigadora especializada en el área de políticas públicas en comunicación y cultura. El Artículo 69 señala: “Educación crítica para medios de comunicación. El Estado debe garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo. Parágrafo Primero. La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias. Parágrafo Segundo. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar a todos los niños, niñas, adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación” (CNDNA, 2001).

Mientras eso ocurría, el ININCO se vinculaba con educadores de la talla de Mario Kaplún, a través de su trabajo con las lecturas críticas de medios en el Centro de Acción Popular (CESAP), quien, en el año 1994,

“Entre sus principales propósitos, la educomunicación pretende fortalecer la Educación Mediática y la Educación Digital. En Venezuela esta acción se realiza desde diversos espacios de la sociedad civil, las empresas privadas, dependencias gubernamentales y, especialmente desde algunas universidades.

publica en el Anuario ININCO, Investigaciones de la Comunicación el artículo “Ni impuesta no amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas” y analiza las dimensiones socioculturales del consumo televisivo. En el año 1997, la Asociación de Profesores de la UCV (APUCV), dio a Gustavo Hernández Díaz, el premio anual al mejor trabajo de ascenso, en esta oportunidad, sobre Educación y Comunicación. En ese mismo

“Entre sus principales propósitos, la educocomunicación pretende fortalecer la Educación Mediática y la Educación Digital. En Venezuela esta acción se realiza desde diversos espacios de la sociedad civil, las empresas privadas, dependencias gubernamentales y, especialmente desde algunas universidades.

año recibe también el premio Dr. Francisco de Venanzi, otorgado por el CDCH-UCV y la Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria (APIU), que reconoce la Trayectoria del Investigador Universitario, en el área de Humanidades. Al año siguiente (1998), Gustavo Hernández-Díaz publica ‘Teleniños y Televiolencias’, a través del Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV.

En el año 2001, Morella Alvarado ingresa al ININCO por Concurso de Credenciales, como investigadora contratada en la línea de investigación “Educación, Comunicación y Medios” para desarrollar el proyecto de aulas virtuales. En este momento se establecen lazos con el Sistema de Actualización Docente del profesorado (SADPRO-UCV)

para impulsar el proyecto Aulas Virtuales en Medios (“Aprender a ver TV”, “Aprender a oír radio”, “Violencia y pantallas” y “Aprender videojuegos”). Ese año, se realiza el I Seminario Internacional en Educación para el uso creativo de los Medios, con los Doctores José Ignacio Aguaded y Guillermo Orozco como invitados internacionales. A partir de dicha actividad académica se dieron los primeros pasos para conformar la Red de Educomunicadores de Venezuela, que no avanzó más allá de la voluntad de establecer lazos de cooperación.

Tercer momento: Profesionalización (2002-2005), lapso en el que se crean los dos programas de postgrado en los que la línea de investigación tiene incidencia directa: Maestría en Comunicación Social y Especialización en Educación para el uso creativo de la televisión. Este último programa, que es único en el país, tuvo en su primer momento a Oscar Lucien como Coordinador. La especialización, posee seis campos de acción: 1. Diseño, producción y evaluación de materiales didácticos; 2. Producción de contenidos audiovisuales y multimedia; 3. Trabajos de aplicación en ambientes educativos formales y no formales; 4. Gestión comunicativa; 5. Investigación en Educación para los medios y 6. Buenas Prácticas en Educación Mediática (Alvarado, 2010; Hernández, 2014). En el año 2002, el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), a través de la Dirección de Cine y Fotografía, financió el proyecto de investigación “Aula Virtual Aprender a ver TV”, coordinado por Oscar Lucien, proyecto que dio paso a la primera edición del “Aula Virtual: aprender a ver TV”, que permitió becar a docentes de cinco centros educativos de la Gran Caracas y extender su acción a la Escuela de Educación de la UCV.

A partir de dicha experiencia, Morella Alvarado elaboró el año 2004, el trabajo final del Master en Multimedia Educativo del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Barcelona, España. Ese mismo año la investigadora obtiene el premio Fondo de Aportes Mixtos a las Artes (FAMA), constituido con aportes de la Fundación Polar (privada) y de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (pública), por el proyecto “Mirar al otro: comunicación audiovisual para la convivencia ciudadana”. Al año siguiente, el proyecto obtiene financiamiento por el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), para desarrollar la Segunda Etapa. El mismo se llevó a cabo en las Escuelas “Ángel Rivas Baldwin” en El Guarataro y “Luis Enrique Mármol” del Sector La Cañada en la parroquia 23 de enero, ambas barriadas caraqueñas. Los resultados de dicho proyecto se divulgaron a través de una tesis de pregrado, un artículo de investigación y en dos exposiciones colectivas, en físico y en digital.

Como resultado de las asignaturas Lenguaje de la TV I y II, que se imparten en la Especialización en Educación para el uso creativo de la Televisión, impartidas por las profesoras Grecia Almeida, Morella Alvarado y Nancy Urosa, los estudiantes realizaron una serie de vídeos de alta calidad e invaluable contenido que fueron transmitidos bajo la franja programática “UCV a 30 cuadros” que transmitió la Universidad Central

de Venezuela a 22 países iberoamericanos, a través de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). En el año 2005 se integra al equipo de la línea, la psicóloga Gabriela Villarroel, quien fortalecerá la investigación sobre usuarios de medios, comunicación digital y métodos cualitativos en comunicación. El proyecto “Integración de los medios de comunicación a la escuela básica” diseñado por Morella Alvarado, ganó el concurso de Ayudas a la Coproducción del Fondo de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI-2005). Lamentablemente, dicho financiamiento no pudo materializarse dadas las trabas burocráticas que impone la UCV. En el año 2005, la especialización en Educación para el uso creativo de la televisión pasa a ser coordinada por Morella Alvarado, hasta el año 2016.

La línea de investigación, también tiene impacto en otros programas de postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, a saber: la Maestría en Educación, mención Tecnologías de la Información y la Comunicación; la Maestría en Información y Comunicación para el Desarrollo; el Doctorado en Humanidades; el Doctorado en Ciencias Sociales y el Doctorado en Educación, todos de la UCV, así como en algunas carreras de pregrado como Artes; Bibliotecología y Archivología; Comunicación Social; Educación y Sociología. Asignaturas puntuales como “Cine, TV, Comunicación y Cultura de Masas”, “Seminario de Educación para la TV”, “Animación Cultural y Medios”; “Medios, Infancia y Juventud: Enfoques y Experiencias”, “Cultura y Medios Masivos” o “Videojuegos, Educación y Pensamiento Crítico”, son ejemplo de ello.

Cuarto momento: Consolidación (2006-2013), dos proyectos “Integración de los medios de comunicación en la escuela básica” (2007-2010) –de carácter colectivo– y “Fundamentos teórico-metodológicos de la educación para el uso creativo de los medios desde una perspectiva interdisciplinaria” (2007) –de carácter individual– obtienen financiamiento del CDCH-UCV. En el año 2008 Gustavo Hernández Díaz pasa a dirigir la Gerencia de Radiotelevisión y Multimedia junto a José Carlos Gil, dependencia adscrita al Vicerrectorado Académico de la UCV. Ese mismo año Hernández Díaz publica los libros “Las tres T de la comunicación en Venezuela: Televisión, Teoría y Televidentes”; “Aprender a ver televisión en la escuela” y “Seis antenas para pensar la televisión”. Este último libro obtiene el premio APUCV, esta vez en el renglón Manual de Texto Universitario.

En el año 2010, salen a la luz dos nuevos trabajos de ascenso elaborados por Morella Alvarado y por Gustavo Hernández-Díaz. En el año 2013, se suma al equipo de investigación del ININCO, Alexandra Ranzolín, tras ganar el concurso de oposición para fortalecer a la Línea de Investigación. En dicho concurso participaron siete aspirantes provenientes de diversas universidades nacionales.

Quinto momento: Integración (2014-2017): A raíz de la jubilación del profesor Gustavo Hernández-Díaz, Morella Alvarado asume la coordinación de la línea de investigación “Educación, Comunicación y Medios” en el año 2014 y Alexandra Ranzolín pasa a ocupar la coordinación de la Especialización, con lo que se abren nuevas áreas de interés con la inclusión de los videojuegos y la cultura digital como temas de interés prioritario. A la línea de investigación se suman otros temas como el estudio de la publicidad, la fotografía, la dimensión emotiva de los medios y las formas expresivas que impone la cultura digital y los medios digitales a través de los aportes que realizan los docentes Ana Karina-Roque, Cristina Méndez-Pardo, Tibusay Ascensión, Vito Lacasella, Erick García-Aranguren, Verónica Fuenmayor, Carmen Oseches-Dam y Nancy Urosa-Salazar.

Sexto momento: Expansión (2018-Actual): Las gestiones de Alexandra Ranzolín y Morella Alvarado permitieron la generación de relaciones interinstitucionales con la Fundación Telefónica, Fundación Oportunidades, Fundación Ashoka. Se crean alianzas con Medios Digitales como Reporte Ya; la Escuela Cocuyo de Efecto Cocuyo y El Nacional Web. Se conforma el grupo de investigación-acción “Comunicación, Arte y Sociedad” con egresados y docentes de la Especialización en Educación para el uso creativo de la televisión, de la Maestría en Comunicación Social y con creadores de diversos ámbitos disciplinares como el cine, la fotografía, la danza y las artes plásticas. En el año 2018, el colectivo de docentes de la Especialización en Educación para el uso creativo de la televisión participa en el “I Congreso de Humanidades Digitales y Cibercultura”, organizado por Ondina Rodríguez Briceño en la Universidad de los Andes, Mérida. En el año 2019 se establecen alianzas de trabajo cooperativo con el Servicio de Información Pública (SeIP) coordinado por Yajaira Andueza y con el Observatorio Global de Comunicación y Democracia (OGCD), dirigido por

Griselda Colina. Se diseña el proyecto de extensión “Ciudadanos Advertidos: ante rumores, noticias falsas y opacidad informativa”; el “Laboratorio de Cultura Visual y Digital”, como espacio para la innovación y la experimentación, así como el Observatorio de la Educomunicación “Jesús Rosas-Marcano”, en homenaje a uno de los precursores de la educación en mediática en la Universidad Central de Venezuela. En el año 2019, la profesora Luisa Torrealba-Mesa asume la coordinación de la especialización y el profesor Erick García-Aranguren es contratado como investigador a tiempo completo adscrito a la línea de investigación. Los profesores Alexandra Ranzolín y Jesús Ricardo-Azuaga, pasan a formar parte de los investigadores asociados al ININCO-UCV, adscritos a la línea “Educación, Comunicación y Medios”. En el IV Congreso de Alfamed, realizado en Santo Domingo, República Dominicana, se decide nombrar a Morella Alvarado como coordinadora del capítulo Venezuela. En el año 2019, el ININCO edita la serie de Cuadernos Digitales sobre Educomunicación para dar a conocer los diferentes productos generados a lo largo de la trayectoria de la línea de investigación.

3. Resultados

En este apartado se presentan lo que consideramos son los principales resultados de esta experiencia de investigación que sustenta a la docencia en el área de la educomunicación, en el ámbito de la UCV. Por tanto, se muestra una relación somera de los principales productos de investigación que dan cuenta del camino recorrido por este equipo de trabajo. A esto se suman los diversos trabajos especiales de grado generados al interior de la especialización y como parte del impacto de la línea en carreras de pregrado y en otros programas de postgrado de la UCV, que por razones de extensión no se incluyen en este documento.

3.1. Proyectos de investigación

La mayoría de los proyectos de investigación generados al interior de la Línea de Investigación (Tabla 1), contaron en el pasado con financiamiento que provenía fundamentalmente del programa de estímulo a la investigación de la propia UCV, a través del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, así como de otras fuentes gubernamentales como el Congreso de la República, el Consejo Nacional de la Cultura o de Fondos Mixtos públicos-gubernamentales como el Premio FAMA. A medida que la crisis socioeconómica y

Tabla 1. Proyectos ejecutados por el equipo de la línea de investigación

Año	Autor	Título
1991	Gustavo Hernández-Díaz	“Televisión y Niños: comunicación y educación para la percepción activa de la televisión” (CDCH-UCV).
1993	Gustavo Hernández-Díaz	“Televisión y Niños: elaboración de un programa para la percepción activa de la televisión, para la Fundación del Niño” (CDCH-UCV).
1993	Gustavo Hernández-Díaz	“Educación en medios de comunicación” (Congreso de la República).
2000	Gustavo Hernández-Díaz	“Propuesta curricular para fomentar la percepción activa creativa de la televisión en la asignatura Castellano y Literatura, de 7°, 8° y 9° año de bachillerato” (CDCH-UCV).
2000	Gustavo Hernández-Díaz	“Teoría general de la Educación para los Medios: Estrategias pedagógicas para el sistema escolar formal e informal en Venezuela” (CDCH-UCV).
2002	Oscar Lucien, Gustavo Hernández y Morella Alvarado	“Aula Virtual: Aprender a ver TV” (CONAC).
2005	Morella Alvarado	“Mirar al otro: comunicación audiovisual para la convivencia ciudadana” (Premio FAMA).
2007	Morella Alvarado y Gustavo Hernández-Díaz	“Integración de los medios de comunicación en la escuela básica” (2007-2010)” (CDCH-UCV).
2007	Morella Alvarado	“Fundamentos teórico-metodológicos de la educación para el uso creativo de los medios desde una perspectiva interdisciplinaria” (CDCH-UCV).
2008	Morella Alvarado	“Mapeo de Buenas Prácticas en Educación mediática en Venezuela” (Fondos Propios).
2016	Alexandra Ranzolín	“El paradigma constructivista como fundamento pedagógico de la educación para los medios”, bajo el No COIN-PI-2016-0033. (Fondos Propios).
2016	Alexandra Ranzolín	“Videojugadores expertos: más allá de las apariencias”, bajo el No COIN-PI-2016-0034. (Fondos Propios).
2016	Alexandra Ranzolín	“Videojuegos en el aula: Una propuesta asociada al desarrollo del pensamiento crítico” segunda parte, bajo el No COIN-PI-2016-0018. (Fondos Propios).
2010	Morella Alvarado	“De la Educación para los Medios a la Educación Digital: Presupuestos, propuestas y experiencias en el contexto venezolano” Código ININCO-UCV: PI-ECM-2019-001. (Fondos Propios).

política se profundiza, las fuentes de financiamiento para la investigación desaparecen, y las investigaciones son desarrolladas con recursos propios de los investigadores, con consecuencias negativas: imposibilidad de contratar asistentes para la realización de trabajo de campo, adquisición de recursos didácticos, adquisición de equipos, entre otras.

3.2. Trabajos de ascenso

Los diversos proyectos de investigación han sido el espacio natural para la elaboración de los trabajos de ascenso, requisito indispensable que facilita la movilidad en el escalafón universitario. En el caso de los investigadores del ININCO, algunos de los trabajos de ascenso presentados en el área se muestran en continuación (Tabla 2).

Tabla 2. Trabajos de ascenso y tesis de los investigadores desarrolladas al interior de la línea de investigación		
Año	Autor	Título
1995	Gustavo Hernández-Díaz	"Educación para la percepción activa de la TV: Propuesta metodológica para formar facilitadores en el ciclo básico de educación" (Categoría Asistente).
2001	Gustavo Hernández-Díaz	"Introducción a la teoría de la educación para los medios: estrategia pedagógica para el sistema escolar formal en Venezuela" (Categoría Agregado).
2004	Morella Alvarado	"Enseñar y Aprender a ver TV. Curso multimedia en Educación para el uso creativo de los medios, dirigido a maestros de 5to y 6to grado de la II Etapa de Educación Básica" (Tesis Postgrado).
2010	Morella Alvarado	"La mirada latinoamericana en la educomunicación I. Conceptos básicos para educadores venezolanos" (Categoría Asistente).
2010	Gustavo Hernández-Díaz	"De la educación en medios de comunicación a la educación en mediaciones (Cinco ensayos)" (Categoría Titular).
2014	Alexandra Ranzolin	"Videojuegos en el aula: Una propuesta asociada al desarrollo del pensamiento crítico". Caracas, Venezuela, 2013-2016" (Categoría Asistente).

4. Conclusiones

El trabajo presentado brinda un reto para la línea de investigación que apunte a sistematizar su práctica, valorar su alcance y difundir sus impactos. La principal debilidad de la Especialización en Educación para el uso creativo de la Televisión, ha sido la imposibilidad de que los estudiantes concluyan a tiempo sus trabajos de investigación. El fenómeno TMT (Todo Menos Tesis), impide que los estudiantes cierren el ciclo con el aporte más valioso: su creación. Las razones son diversas, entre ellas la imposibilidad de contar con planes de financiamiento que les permitan concentrarse en los estudios de cuarto nivel. La mayoría de los estudiantes, son docentes o comunicadores sociales que no cuentan con permisos para dedicarse de manera exclusiva a los estudios de postgrado. Una de las posibles soluciones para afrontar esta problemática sería contar con becas que permitan a los estudiantes dedicarse a los estudios de cuarto nivel de manera exclusiva. A pesar de las múltiples gestiones realizadas desde la línea de investigación para generar un mayor impacto en las políticas públicas, sus efectos son aún muy tímidos. Para concretar el propósito de tener un educador en cada escuela del país, falta la denominada voluntad política, pues la experticia desarrollada a lo largo de más de treinta años de trabajo sostenido ya ha mostrado sus frutos. Y eso sin contar con la riqueza de los aportes que generan otras universidades públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, individualidades y entes públicos. El caldo de cultivo está a punto con los ingredientes de legislación, formación, investigación y experiencias, lo que falta es el actor político que desde las diversas instancias permita materializarlo. Y esperamos que eso suceda muy pronto.

Referencias

- Alvarado, M. (2010). *La mirada Latinoamericana en la Educomunicación I. Conceptos básicos para educadores venezolanos*. Caracas: UCV.
- CNDNA (Ed.) (2001). *Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente*. Caracas: CNDNA.

- Hernández-Díaz, G. (2013). 25 años de la línea de investigación educación, comunicación y medios del ININCO-Venezuela 1987-2012. *Anuario ININCO*, 25(1), 19-59. <https://bit.ly/2lOvFcl>
- Hernández-Díaz, G. (1991). *TV en el aula*. Venezuela: ININCO-UCV.
- LOPNNA (1998). *Ley Orgánica para la protección del niño, niña y el adolescente*. <https://bit.ly/2otk7gd>
- Márquez, M. (2011). *Diagnóstico y perspectiva de los Centros Audiovisuales de la Universidad Central de Venezuela (1943-2000)*. Caracas: UCV.
- Martín, S. (2018). *Venezuela: Profesores y estudiantes en “peligro de extinción”*. Caracas: Panampost.
- Peñalver, L. (2005). *La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico*. Caracas: IESALC-UNESCO.





Buenas prácticas

Redes sociales en la educación universitaria

Social networks in university education

Dra. Pilar Gutiérrez-Arenas y Dra. Antonia Ramírez-García

Universidad de Córdoba (España)

pilar.gutierrez@uco.es; ed1ragaa@uco.es

Resumen

La revolución informática ha generado nuevos espacios de relación y vías de comunicación, ocio e información, como pueden ser las redes sociales. Su uso se ha convertido en algo habitual para desenvolverse en la sociedad actual, pero paradójicamente esta realidad está, en muchos casos, al margen de las aulas, aunque cuenten con un enorme potencial educativo. En los jóvenes esta realidad es más evidente, ya que utilizan principalmente las redes sociales para comunicarse, pudiendo convertirse en una herramienta potencialmente educativa en el ámbito universitario. Así nos planteamos los siguientes objetivos: favorecer el aprendizaje cooperativo del alumnado; utilizar las potencialidades educativas de las Redes Sociales; desarrollar un aprendizaje del alumnado más activo y participativo y contribuir a una mayor comprensión de los contenidos de las diferentes materias implicadas. Básicamente hemos seguido el Blended Learning, combinado con Flipped Classroom y el uso de la red social YouTube. Los resultados conseguidos han sido: una mayor comprensión de los contenidos de la materia, papel más activo del alumnado y fortalecimiento de la competencias digitales.

Abstract

The computer revolution has generated new spaces for relationships and communication, leisure and information channels, such as social networks. Its use has become commonplace to function in today's society, but paradoxically this reality is, in many cases, on the fringes of the classrooms, although they have enormous educational potential. In young people this reality is more evident, they mainly use social networks to communicate so that they can become a tool with educational potential in the university environment. This is how the following objectives were set: To favor the cooperative learning of students; To use the educational potential of Social Networks; To develop a more active and participative student learning and contribute to a greater understanding of the contents of the different subjects involved. Basically, we have followed a Blended Learning format, combined with the Flipped Classroom methodology and the use of the YouTube social network. Results obtained were: a greater understanding of the content of the subject, more active role of students and strengthening of digital skills.

Palabras clave / Keywords

Blended learning, aula invertida, redes sociales, universidad, aprendizaje cooperativo.

Blended learning, flipped classroom, social networks, university, cooperative learning.

1. Contextualización

Uno de los mayores retos a los que tiene que hacer frente la Universidad actualmente es la adaptación de sus métodos de enseñanza al nuevo paradigma impuesto en el uso y la difusión de la información, resultado de los enormes avances técnicos informáticos que vienen produciéndose desde mediados del siglo XX. La revolución informática ha generado nuevos espacios de relación y vías de comunicación, ocio e información que cuentan con un enorme potencial educativo, insuficientemente explotado hasta el momento.

Según palabras de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), la sociedad, y más aún la tecnología, avanza y evoluciona a un ritmo sorprendente. Sin embargo, no ocurre así con la innovación educativa.

La multiplicación de las relaciones en línea supone una de las vías más interesantes para trabajar en este sentido. Asumidas como parte cotidiana de la vida de millones de personas, estos catalizadores sociales resultan, gracias a sus particulares características, un marco privilegiado para el aprendizaje, además de una nueva vía de interrelación mucho más fluida entre alumno-profesor.

Por su parte, Boyd y Ellison (2007) consideran que una red social online es similar a un servicio online que ofrece a los usuarios la posibilidad de crear y construir un perfil con el que entablar relaciones con otras personas, ya sea de forma pública o privada.

Sin embargo, la falta de destreza y de competencias necesarias para la utilización de este tipo de instrumentos y, sobre todo, el desconocimiento de las posibilidades que ofrecen ha imposibilitado que estas herramientas hayan desarrollado todo su potencial en el ámbito académico universitario. Según afirman Dahlstrom, de-Boor, Grunwald, y Vockley (2011), y Prendes y Gutiérrez (2013), las redes sociales podrían convertirse en un recurso pedagógico con un gran potencial si contásemos con un mayor número de profesorado con la formación necesaria que fuese capaz de utilizarlas en sus clases. Una Universidad propia de nuestro siglo no puede seguir utilizando las tecnologías, manteniendo mismas estructuras metodológicas de aprendizaje de siglos anteriores, puesto que no se aprovecha el verdadero potencial educativo que nos brinda la sociedad líquida y el conocimiento compartido (Gutiérrez, Palacios, & Torrego, 2010).

Si el uso de los servicios virtuales expresamente generados con un fin docente aún no ha acabado de despegar, el que se le ha dado a las Redes Sociales está resultando aún más escaso. Estas realidades están, en muchos casos, al margen de las aulas pese a que, paradójicamente, su uso se ha convertido en algo ya no solo habitual sino, incluso, necesario para desenvolverse en la sociedad actual. Conscientes de ello pensamos que la Universidad no puede vivir de espaldas a esta nueva realidad. Ya existen algunos estudios que apuntan la mejora del aprendizaje cooperativo gracias a la utilización de las redes sociales como una herramienta de apoyo a la enseñanza (Banu & Ravanan, 2012; Thoms, 2011; Thoms, Garrett, & Ryan, 2009). Sin embargo, Toetenel (2014) considera que este tema requiere de más investigaciones al respecto.

En esta misma línea, Davidson y Goldberg (2009), Bostrom, Gupta y Hill (2008), y Sigala (2007), nos indican que los estudiantes utilizan con frecuencia las TIC para compartir todo tipo de ideas y trabajos, fomentando así un verdadero aprendizaje cooperativo.

Llegados a este punto sería interesante conocer cuáles sería las ventajas de utilizar las redes sociales en el ámbito educativo, aprovechando que se han convertido, como hemos comentado, en el principal medio de comunicación de los jóvenes de hoy día. En este sentido, REDEM (2017) nos indica las siguientes:

- Permiten que se pueda interactuar con la información que publiquen otros usuarios.
- Favorecen que los usuarios renueven y actualicen sus conocimientos tecnológicos.
- Impulsan la búsqueda de información, necesaria para llevar a cabo cualquier trabajo o participar en discusiones académicas en la red, etc.
- Ayudan a llevar a cabo trabajos en colaboración y esta capacidad o competencia es cada vez más valorada en nuestros tiempos.
- Favorecen el desarrollo de procesos cognitivos como puedan ser la capacidad crítica, la capacidad de análisis, etc. es decir, procesos que requieren un mayor nivel de desarrollo cognitivo y esto gracias a la transformación y manipulación de la información.
- Promueven la creatividad, como por ejemplo a la hora de elaborar vídeos digitales, el empleo de imágenes o cualquier otro recurso tecnológico que se emplee para realizar producciones creativas.

Es por todo ello que la presente experiencia de innovación pretende recoger este testigo y llevar a cabo una propuesta acerca del uso educativo de las Redes Sociales en la enseñanza universitaria. Pensamos que, en mayor o menor medida, favorecerá el desarrollo, de algunas de las competencias de los títulos de Maestro en Educación Infantil y Primaria y Educación Social (Grados a los que pertenecen las asignaturas implicadas en esta experiencia). Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Favorecer el aprendizaje cooperativo del alumnado.
- Utilizar las potencialidades educativas del uso educativo de las Redes Sociales en el aula.
- Desarrollar un aprendizaje del alumnado más activo y participativo.
- Contribuir a una mayor comprensión de los contenidos de las diferentes materias implicadas.

“Una Universidad propia de nuestro siglo no puede seguir utilizando las tecnologías, manteniendo mismas estructuras metodológicas de aprendizaje de siglos anteriores, puesto que no se aprovecha el verdadero potencial educativo que nos brinda la sociedad líquida y el conocimiento compartido.

2. Descripción de la experiencia

La propuesta innovadora se desarrolló en diferentes materias pertenecientes a tres titulaciones de Grado que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Estas fueron las siguientes: Grado de Educación Infantil:

- La escuela infantil en el sistema educativo. Asignatura básica de primer curso.
- Educación mediática y dimensión educativa de las TIC (grupo 1 y grupo 2). Asignatura básica de segundo curso.
- Atención al alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil (grupo 1 y grupo 2). Asignatura Obligatoria de tercer curso.
- Grado de Educación Primaria:
 - La educación primaria en el sistema educativo. Asignatura básica de primer curso.
 - Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en educación primaria (grupo 1 y grupo 2). Asignatura básica de segundo curso.
- Grado en Educación Social
 - Historia de la Educación Contemporánea y Social. Asignatura básica de primer curso.

En la experiencia llevada a cabo, básicamente se trató de seguir el Blended Learning o aprendizaje mixto, que según Coaten (2003) es una forma de combinar la enseñanza presencial con la no presencial asistida por la utilización de las tecnologías. Bartolomé (2002), indica que se trata de un modelo que trata de aunar tanto las ventajas del modelo virtual como del presencial evitando así las desventajas de ambos y seleccionando lo mejor de cada uno de ellos. Aprovecha lo bueno que aporta el contacto directo entre alumnado y profesorado en la enseñanza presencial con la capacidad de autorregulación y autonomía del aprendizaje virtual.

Esto mismo es lo que pretendimos hacer en nuestras aulas, combinar la metodología que se venía llevando a cabo en las diferentes asignaturas, con la utilización de una de las redes sociales más importantes en nuestros días, YouTube. Un estudio llevado a cabo por Duverger y Steffès (2012) dentro del ámbito educativo universitario, confirmó que YouTube es una herramienta que despierta el interés del alumnado y favorece que los contenidos que son visualizados tengan más posibilidad de ser retenidos por parte del alumnado

Paralelamente llevamos a cabo estrategias de Flipped Classroom, que es un modelo pedagógico que traslada parte del trabajo del alumnado fuera del aula, normalmente actividades que requieran habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar, comprender o aplicar) y utiliza el tiempo de clase para trabajar conjuntamente con el profesorado actividades que impliquen poner en práctica habilidades de pensamiento de orden superior (analizar, evaluar y crear). Existen distintas y variadas formas de poder desarrollar el modelo Flipped Classroom en nuestras clases. Una de ellas es “invertir al profesor” donde el proceso de creación de los vídeos puede recaer en los alumnos para demostrar experiencia o destrezas de orden superior (Panopto, 2017).

Teniendo en cuenta la metodología expuesta hasta ahora, esta se aplicó en cada una de las materias implicadas en esta experiencia con las siguientes actividades desarrolladas:

- Se explicó al alumnado de cada una de las diferentes asignaturas en qué consistiría la experiencia. Quedó claro que el profesorado implicado, responsable de cada una de las materias, sería el encargado de tutorizar el contenido teórico que se trabajaría en el vídeo y que posteriormente sería colgado en las redes sociales.
- El alumnado ha trabajado en grupos pequeños una parte de los contenidos de la materia, aquellos que el profesorado implicado ha considerado más relevantes o que han tenido mayor dificultad para el alumnado.
- Cada alumno o alumna ha podido elegir la herramienta de edición de vídeo que ha preferido, sea por su dominio previo o bien por la recomendación que se les ha hecho de una herramienta gratuita como es OpenShot Video Editor.
- Una vez elaborado el vídeo, se les recomendó utilizar la herramienta “Edpuzzle” que les permitía la posibilidad de añadir cuestionarios online para comprobar la comprensión de los contenidos en él desarrollados. Para facilitar la labor de elaboración del vídeo se ha proporcionado al alumnado un videotutorial, donde se explica paso a paso el proceso a seguir (enlace abierto en la web).
- Los diferentes vídeos elaborados se han compartido de forma pública con el alumnado de cada asignatura (a través de Edpuzzle o YouTube).

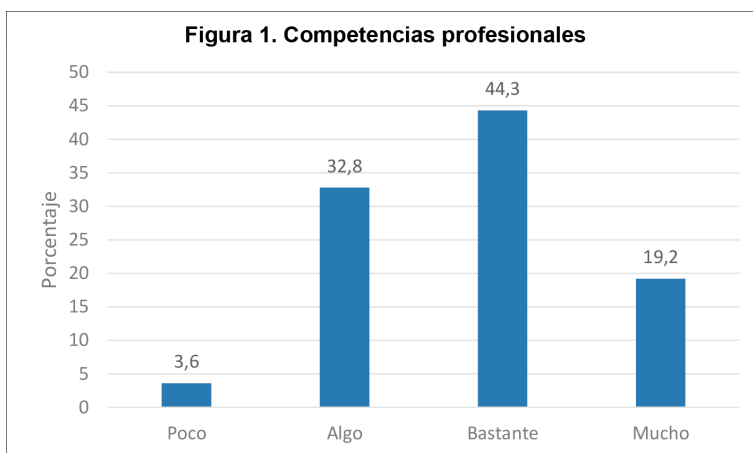
3. Resultados

Para comprobar el logro de los objetivos propuestos se optó por utilizar dos tipos de instrumentos. Por un lado, se solicitó un informe a cada docente donde expusiese, bajo su opinión, las principales limitaciones de la experiencia, así como las fortalezas de la misma desarrollada en su aula. Por otro lado, se implementó una encuesta anónima al alumnado, en la que se solicitaba la siguiente información:

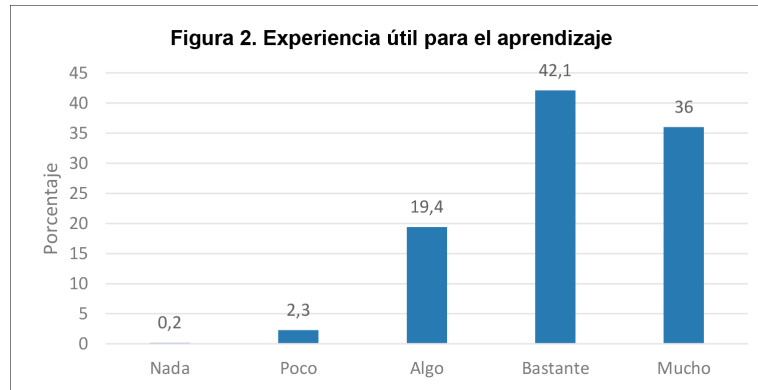
- Si habían realizado alguna vez alguna experiencia similar.
- Si la experiencia le ha ayudado a adquirir competencias profesionales.
- Si consideran útil lo aprendido con la experiencia.
- Si consideran la experiencia: innovadora, efectiva, sostenible y replicable.
- El grado de dificultad que les ha supuesto la experiencia.
- Si han sido suficientes las ayudas recibidas por el docente al igual que por el resto de sus compañeros.
- Su satisfacción global en relación con la experiencia.

De los informes del profesorado se ha podido deducir que la experiencia les ha parecido interesante personalmente, ya que están muy satisfechos con los resultados obtenidos y han podido apreciar la creatividad del alumnado, así como su potencialidad. Han notado igualmente la mayor dificultad de elaboración por parte del alumnado de cursos inferiores. Los datos provenientes del cuestionario realizado por el alumnado son los siguientes: el total de alumnado encuestado ha sido de 442 participantes, de los cuales 38,9 % han sido chicos y 61,1 % de chicas.

Respecto a la edad, tenemos un rango bastante amplio, donde el mínimo es de 17 años y el máximo de 41, pero los mayores porcentajes quedan comprendidos entre los 19 años con 30,3%, 20 años con 20,2%, 18 con 16,4% y 21 con 11,7%. En total todas estas edades suman el 78,6%, el resto de edades han aparecido en un menor porcentaje, bastante alejado de los resultados expuestos. A la pregunta si habían tenido alguna experiencia similar a la propuesta, el 25,1% comenta que sí la han tenido y el

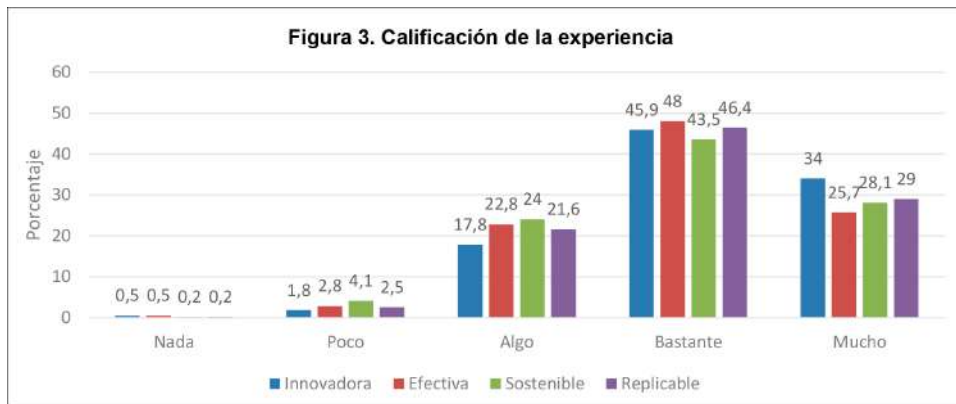


74,9% no, es decir, solo una cuarta parte han vivido una experiencia similar. Ante la pregunta sobre si la experiencia le ha ayudado a adquirir competencias profesionales, las respuestas oscilaron entre los valores que



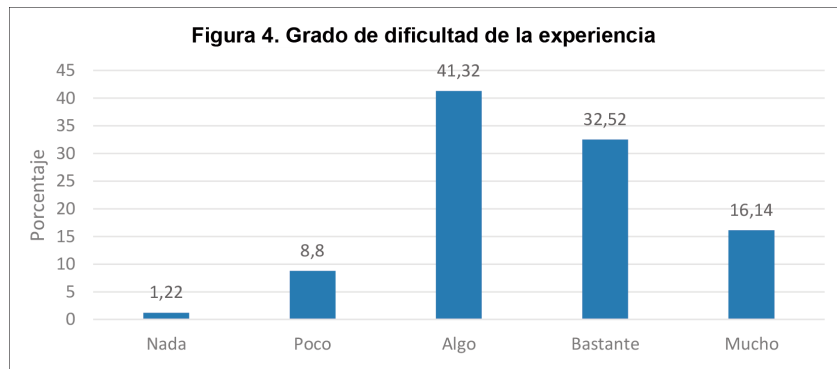
aparecen en la Figura 1. En ella vemos que más de la mitad del alumnado (63,5% entre “Bastante” y “Mucho”) piensa que la experiencia ha servido para adquirir las competencias profesionales que se tratan en cada materia en concreto.

Una cuestión importante que planteamos al alumnado era si consideraban útil lo aprendido con la experiencia

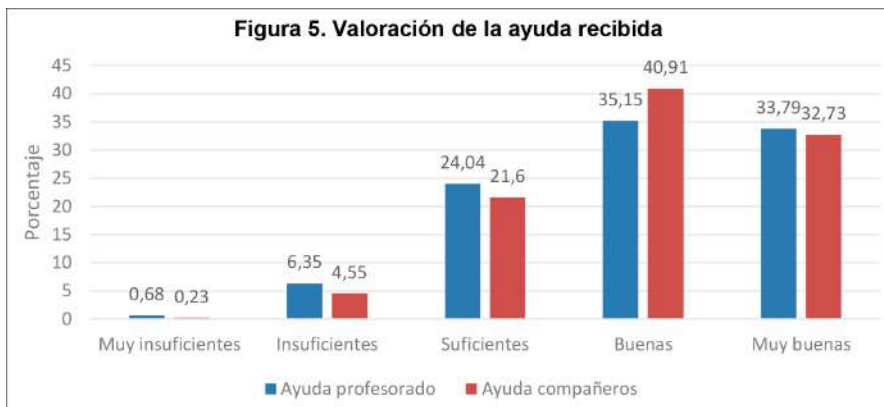


(Figura 2). Aquí ha subido el porcentaje si sumamos las dos opciones más favorecedoras, es decir, el 78,1% piensan que su aprendizaje ha sido bastante útil o muy útil.

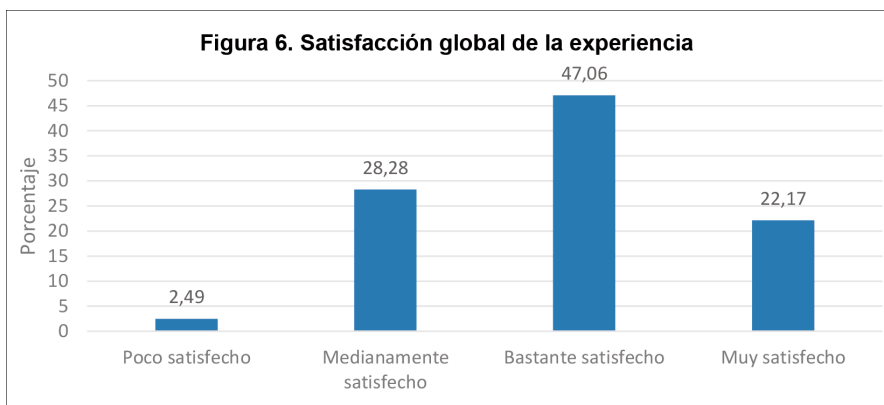
Al preguntar acerca de cómo consideran la experiencia llevada a cabo (Figura 3), innovadora (porque implica



soluciones nuevas o creativas), efectiva (porque evidencia una mejora positiva), sostenible (porque perdura en el tiempo y sus efectos son duraderos) y replicable (cuando posibilita su utilización en otros contextos), los resultados pueden verse en el gráfico, la gran mayoría piensan que en cualquiera de las cuatro opciones se encuentran entre las dos categorías más favorecedoras (innovadora 79,9%, efectiva 73,7%, sostenible 71,6% y replicable 75,4%).



Otro aspecto importante es el grado de dificultad que ha experimentado el alumnado a la hora de elaborar los recursos digitales (Figura 4). En esta ocasión parece que han tenido bastante o mucha dificultad el 48,66%, es decir, casi la mitad del alumnado. Esto muestra la complejidad de la tarea, ya que no solo tienen que tener en cuenta la elaboración, desde el punto de vista de utilización de determinadas herramientas tecnológicas, sino también desde el punto de vista de entender los contenidos hasta el punto de saber explicarlos y transmitirlos. Una pregunta relacionada con la anterior se refiere a cómo han valorado la ayuda recibida para la elaboración de la tarea (Figura 5). En su gran mayoría parece que están satisfechos con la misma, tanto la recibida por parte del profesorado (68,94% la perciben como buena o muy buena) como por parte de sus compañeros (73,64% buena o muy buena).



Vemos que en el caso de los compañeros es ligeramente mayor, lo que apoya en cierta medida lo que planteábamos en uno de nuestros objetivos, favorecer el aprendizaje cooperativo del alumnado. Y la última de las cuestiones ha sido acerca de la valoración global de la experiencia (Figura 6). El 69,23% se encuentra bastante satisfecho o muy satisfecho con la experiencia, lo que nos alienta al profesorado para seguir con esta propuesta de innovación en cursos venideros.

4. Conclusiones

En conclusión, podemos decir que la experiencia ha cumplido con los objetivos propuestos en tanto que se ha favorecido el aprendizaje cooperativo, donde el alumnado ha tenido un papel más activo y participativo. Igualmente ha favorecido el aprendizaje (valorado por ellos mismos) y se han utilizado las redes sociales, en concreto YouTube, como medio de comunicación y enseñanza. Cabe mencionar que han participado asignaturas de tres Grados diferentes y de cursos distintos (por tanto, diferentes edades y nivel de formación) y con alrededor de unos 500 alumnos implicados.

Por tanto, se ha demostrado no solo la eficacia de la propuesta, sino que también puede emplearse en muy diversas materias y en niveles académicos diferentes, lo que lo convierte en una forma de trabajar muy interesante y flexible para el profesorado y alumnado.

Referencias

- Banu, R.K., & Ravanan, R., (2012). A study on data mining in e-learning. Empowering student's education through social networks. In *A novel approach. International Conference on Education and e-Learning Innovations* (pp.1-6). <https://doi.org/10.1109/ICEELI.2012.6360665>
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, LII 896, 34-38. <https://bit.ly/2mbsM5s>
- Bostrom, R.P., Gupta, S., & Hill, J.R. (2008). Peer-to-peer technology in collaborative learning networks: Applications and research issues. *International Journal of Knowledge and Learning*, 4(1), 36-57. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2008.019736>
- boyd, D.M., & Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *EducaWeb*, 69. *Monográfico sobre Formación Virtual*. <https://bit.ly/2kCdPcu>
- Dahlstrom, E., de-Boor, T., Grunwald, P., & Vockley, M. (2011). *ECAR: National study of undergraduate students and information technology*. <https://bit.ly/2kLJbxf>
- Davidson, C.N., & Goldberg, D.T. (2009). *The future of learning institutions in a digital age*. <https://bit.ly/2kLcGKI>
- Duverger, P., & Steffes, E.M. (2012). Using YouTube videos as a primer to affect academic content retention. *Metropolitan Universities*, 23(2), 51-66. <https://bit.ly/2lSyd9k>
- Gutiérrez, A., Palacios, A. & Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. [Digital Tribes in the University Classrooms]. *Comunicar*, 34, 173-181. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-17>
- Panopto (Ed.) (2017). *7 Unique flipped classroom models. Which is right for you?* <https://bit.ly/2mbtakq>
- Prendes, M.P., & Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 261. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>
- REDEM (Ed.) (2017). *Educación 3.0: Usos de las redes sociales en el aula. Ventajas y desventajas*. <https://bit.ly/2kfdQm3>
- Sigala, M. (2007). Integrating Web 2.0 in e-learning environments: A sociotechnical approach. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3(6), 628-648. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2007.016837>
- Thoms, B. (2011). A dynamic social feedback system to support learning and social interaction in higher education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4(4), 340-352. <https://doi.org/10.1109/TLT.2011.9>
- Thoms, B., Garrett, N., & Ryan, T. (2009). Online Learning Communities in the New 'U'. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 6(5), 499-517. <https://doi.org/10.1504/IJNVO.2009.027393>
- Toeteneel, L. (2014). Social networking: A collaborative open educational resource. *Computer Assisted Language Learning*, 27(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818561>





Buenas prácticas

Innovación en la enseñanza de empresa informativa a través historias locales

Innovation in the teaching of the Information Enterprise course through local stories

Dr. Abel Suing, Dra. Jenny Yaguache y Dra. Kruzka Ordóñez

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

arsuing@utpl.edu.ec; jjyaguache@utpl.edu.ec; kordonez@utpl.edu.ec

Resumen

El empleo de historias en la enseñanza tradicional supone una propuesta innovadora. Existen antecedentes de esta práctica pedagógica que enfatizan las cualidades de participación y creación de pensamiento crítico. Las historias locales evidencian las teorías y permiten a los alumnos conocer cómo los emprendedores responden a sus entornos. El propósito es mostrar la formación de competencias a través de una práctica docente innovadora en el curso de empresa informativa, de la Universidad Técnica Particular de Loja, en el semestre octubre de 2018 a febrero de 2019. La propuesta motiva a indagar y describir historias relacionadas con la gestión de las empresas locales de comunicación. La metodología es cualitativa a través de documentación bibliográfica, análisis de contenidos y entrevistas semiestructuradas. Se reunieron datos de 24 medios de comunicación de Loja. Los estudiantes construyeron sus saberes a partir de los testimonios, las experiencias y las oportunidades que les mostraron los emprendedores locales.

Abstract

The use of stories in traditional education is an innovative proposal. There are antecedents of this pedagogical practice that emphasize the qualities of participation and development of critical thinking. Local stories demonstrate theories and allow students to know how entrepreneurs respond to their environments. The purpose is to show the acquisition of competences through innovative teaching practices in the Information Enterprise course, at the Universidad Técnica Particular de Loja during the semester between the months of October 2018 and February 2019. The proposal motivates research and describes stories related to the management of local communication companies. The methodology used is qualitative and involves bibliographic documentation, content analysis and semi-structured interviews. Data was collected from 24 media companies in the city of Loja. Students built their knowledge from the testimonies, experiences and opportunities offered by local entrepreneurs.

Palabras clave / Keywords

Innovación educativa, administración de empresas, medios de comunicación, enseñanza universitaria, historia. Educational innovation, business administration, media, university education, history.

1. Contextualización

La sociedad del conocimiento está impregnada por la tecnología y los mercados globales, para participar en ella son necesarias habilidades tanto como saberes y aptitudes que se adquieren en la educación regular e informal. El modelo de escuela convencional, entendido como institución y organización social no es el único posible ya que “siempre han existido experiencias alternativas de escuela que han mostrado una mirada diferente” (Ramos & Pericacho, 2015: 68).

En la transición hacia modelos educativos innovadores que proponen descubrir y construir competencias para atender, con pertinencia, los requerimientos de cada grupo humano, en relación a sus entornos y capacidades, es importante conocer de nuevos ensayos que procuren vías diferentes hacia los objetivos del aprendizaje. El enfoque tradicional de enseñanza, centrado en el docente, cambió a nuevas pedagogías que respetan las demandas de los estudiantes, bajo la premisa de la educación para la libertad (Sánchez-Otero, García-Guiliany, Steffens-Sanabria, & Hernández-Palma, 2019).

Pero, ¿qué es innovación y qué se quiere lograr a través de ella? La innovación en el Manual de Oslo es la “introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa” (OCDE, 2005: 56). La innovación es esencial para el desarrollo (Díaz, 2019), no es la panacea a los “problemas estructurales de la educación, no produce cambios sustanciales (...) pero sí altera las micro realidades de las aulas de clase, al promover mejoras a metodologías y enfoques para la enseñanza” (Fernández & Medina, 2018: 76).

Instituciones como la Unión Europea (UE) o la UNESCO promueven el acceso al conocimiento a través de la innovación. La UE propone “obtener beneficios utilizando los recursos del conocimiento (...) hay una estrecha vinculación entre la innovación, la información y el conocimiento” (Bachiller & Bachiller, 2015). Por otro lado, en el artículo 10 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI se menciona que los docentes de Educación Superior deberían mejorar sus “competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 1998).

El interés por innovar muestra la necesidad de acoger, acompañar y proyectar la evolución social marcada por nuevas emancipaciones, descentralización económica y migraciones. Las universidades enfrentan el reto de crear, “desde sus tres funciones fundamentales: docencia, investigación e innovación, está[n] llamada[s] a influir notablemente en la cultura” (De-la-Rosa, Giménez, & De-la-Calle, 2019: 182).

La innovación llega a las aulas de la mano de pedagogías abiertas que proponen nuevas relaciones, más aún con las variadas opciones que ofrecen los recursos educativos abiertos y digitales, ocurre entonces que “el docente cuenta con diversidad de herramientas para interactuar con los alumnos y fomentar su participación” (Sánchez-Otero & al., 2019: 279).

Entre las metodologías que permiten prácticas innovadoras, están la investigación-acción participativa que propicia la reflexividad, el pensamiento crítico y la intervención en procesos de transformación (Aguilar, 2019; Ruiz-Bernardo, Sánchez-Tarazaga & Mateu-Pérez, 2018); la gamificación en la educación, que presenta el conocimiento como diversión y motiva el talento de los estudiantes (Ardila-Muñoz, 2019; Osorio & Malavera, 2018); y el aprendizaje basado en evidencia. El propósito de las pedagogías activas e innovadoras es lograr aprendizajes cooperativos para que el alumno “se convierta en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel más activo en la construcción del conocimiento” (Herrada & Baños, 2018: 101).

Un caso de innovación educativa basado en evidencia sucede en la enseñanza de administración apoyada en la historia. Algunos cursos de gestión de empresas informativas han recurrido a textos e investigaciones de realidades distintas a los lugares en donde se imparten clases, aludiendo a ejemplos que resultan extraños para los estudiantes. Los conceptos y las teorías son universales, pero deben aproximarse a los referentes históricos y recursos del entorno. Las historias facilitan el proceso de enseñanza, constituyen una innovación pedagógica que requiere un andamiaje para que, sin dejar una visión crítica, impulse un abanico de nuevas técnicas y metodologías (Lanuza, Trujillo, & Merlo, 2017; Ramos & Pericacho, 2015).

Los relatos y las historias suponen una gran ventaja porque tienen la capacidad de transmitir valores. Existen antecedentes de la enseñanza a través de la historia. Esta práctica promueve la participación ciudadana y desarrolla el pensamiento crítico (Gálvez & Blanch, 2016), y para asegurar el éxito deben promoverse actividades que permitan interactuar, debatir, trabajar y analizar documentos y fuentes de información, además el uso didáctico de narraciones propicia la ciencia en el contexto social de la época (Acevedo-Díaz, García-Carmona, & Aragón, 2017). Al incorporar la historia en la enseñanza se acoge la tradición oral presente en los pueblos americanos. La metodología de la historia oral “crea sus propios documentos, que son por definición diálogos explícitos sobre la memoria con el entrevistado, triangulando entre las experiencias pasadas y el contexto cultural en el que recuerda” (Daza, 2017: 1032), por ello el aprendizaje a través de historias requiere que los estudiantes conozcan de la técnica periodística de la entrevista. “El uso de entrevistas puede probar ser una fuente adicional de utilidad para atraer el interés de los estudiantes y proveer enfoques originales para investigaciones (...) la introducción de tales testimonios puede mejorar la experiencia de aprendizaje y enseñanza” (Watkiss, 2016: 276).

“La práctica innovadora para el aula resultó una forma de continuidad de la tradición oral frecuente en América Latina, donde las historias, los relatos y las crónicas tienen acogida entre los ciudadanos.

La relación entre la historia y la enseñanza de administración se justifica, especialmente en dos argumentos. Por un lado, “la enseñanza en todas las áreas de administración no debe basarse solo en clases magistrales” (Osorio & Malavera, 2018: 453), y por otro, en la necesidad de comprender “la naturaleza compleja de las organizaciones sociales y su gestión” (Hernández, 2018: 15) que ocurre cuando hay contacto directo con las personas y las instalaciones hacia donde se llevan los aprendizajes, así los estudiantes desarrollan capacidades y competencias importantes para sus futuros desempeños profesionales. Además, los relatos, metáforas e historias de la gestión de empresas informativas permiten atender las exigencias de los diseños instruccionales que piden actividades de aprendizaje colaborativo y experimental. La historia por “su carácter complejo y multifacético hace necesario el uso combinado de otros recursos educativos” (Acevedo-Díaz, García-Carmona, & Aragón, 2017: 145), ello da paso a la integración de fuentes orales primarias de gran valoración por los docentes “que permiten desarrollar el método del historiador” (Miralles, Gómez, & Monteagudo, 2019: 202).

2. Descripción de la experiencia

La experiencia de innovación educativa en la enseñanza de empresa informativa a través de historias parte del diseño de un plan académico que incorpora espacios para el trabajo colaborativo, de prácticas y autónomo por parte de los estudiantes en torno a identificar, clasificar y recolectar relatos de emprendedores locales para determinar las formas y respuestas que han dado a sus realidades. El plan académico cumple con las directrices de la institución educativa e incorpora las potenciales demandas del sector (Flores, 2018).

El fin de la innovación docente, además de formar profesionales cualificados, es edificar “perspectivas de futuro más dinámicas y consecuentes con los desafíos que deben enfrentar las organizaciones contemporáneas” (Patiño-Toro & Valencia-Arias, 2019: 26), lo que equivale al meta currículo de proyecto.

El curso de empresa informativa se imparte en el séptimo semestre de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica Particular de Loja, corresponde al eje troncal. La intención de la asignatura es vincular los contenidos de comunicación con los conocimientos de gestión administrativa necesarios para la producción de información. Se estudian las características del servicio/producto denominado información, los elementos materiales y técnicos que configuran las empresas de medios, las etapas de administración y los elementos de gestión económica de la actividad empresarial.

La propuesta de aprender a través de la historia supera la clase tradicional expositiva asociada a las malas prácticas en donde predomina el libro de texto y la lección magistral (Miralles, Gómez, & Monteagudo, 2019), acogiendo una dimensión disruptiva frente a un contexto rígido y conservador (Andrade, 2016). La experiencia

parte de la reflexión de que los libros de texto corresponden a obras editadas en España y Argentina porque, entre otros motivos, no hay materiales que muestren la trayectoria de las empresas de comunicación del Ecuador y, también porque aún hay escasas investigaciones académicas de calidad que elaboren una línea base de lo ocurrido en el país.

Los docentes proponentes plantearon una metodología cualitativa a través de las técnicas de documentación bibliográfica, análisis de contenidos y entrevistas semiestructuradas. La investigación bibliográfica permitió datos descriptivos de las empresas, en conjunto los instrumentos confluyeron para recopilar, contextualizar y complementar la historia de los medios y las empresas de comunicación local, se respondieron las preguntas: ¿cómo surgen las empresas de comunicación?, ¿cuáles son sus misiones y visiones?, ¿cómo se gestiona el recurso humano?, ¿las formas de financiamiento acogen las innovaciones del mundo digital? Al indagar sobre la historia de los medios de comunicación los estudiantes encontraron una aplicación verificable de las teorías analizadas en el aula y conocieron las formas creativas de los emprendedores locales para crear servicios, generar empleo y contribuir en la formación de la opinión pública.

La innovación docente ocurrió durante el semestre de octubre de 2018 a marzo de 2019. Las fases de la práctica de innovación fueron:

- 1) Identificación de las empresas locales de comunicación, nuevas y consolidadas, con domicilio en la ciudad de Loja, en Ecuador.
- 2) Determinación de aquellas que están formalmente constituidas.
- 3) Conformación de equipos de trabajo.
- 4) Recopilación, contextualización y verificación de las historias de los medios y las empresas de comunicación locales desde un enfoque de gestión de las empresas de comunicación. Una subetapa consistió en la evaluación de la información secundaria y relación con el programa académico (competencias de la asignatura).
- 5) Asociación de la información de los medios de comunicación locales con la teoría de las empresas informativas.
- 6) Levantamiento de evidencias fotográficas, documentales y entrevistas primarias.
- 7) Elaboración de informes y capítulos por sectores de las empresas de comunicación.
- 8) Edición de informes y difusión de los resultados.

El desarrollo de la práctica docente permitió relacionar elementos teóricos y prácticos. Los aprendizajes y la aplicación de conceptos del curso de empresa informativa (Tabla 1) se vieron reforzados a través de la sistematización de las historias de los medios de comunicación locales. Los ejemplos de los emprendedores locales constituyen referentes que a futuro permitirán mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social. La evaluación de las competencias, que el proyecto de innovación logró, se realizaron a través de una rúbrica (Tabla 2).

Tabla 1. Contenidos teóricos y prácticos del curso de empresa informativa	
Contenidos teóricos de administración	Contenidos teóricos de gestión
Etapas de la administración de medios. La administración estratégica. Factores diferenciales y ventajas competitivas. Relevancia del control.	Análisis de entorno. Plan empresarial. Gestión de recursos humanos. Fuentes y usos de fondos. Regulación de medios de comunicación.
Contenidos prácticos de administración	Contenidos prácticos de gestión
Análisis FODA y matriz BCG. La organización, modelos y organigramas. Dirección, estilos. Etapas de control. Relación entre planificación y control. Cuestiones éticas en la administración de medios de comunicación.	Características del producto / servicio "información". Ley de comunicación e implicaciones de la libertad de expresión y derechos a la comunicación. Asignación de frecuencias. Proyectos de creación de medios de comunicación.

3. Resultados

Se reunieron datos de la gestión de 24 medios de comunicación de la ciudad de Loja. Dos empresas son de propiedad pública y 22 privadas. Por tipo de medios existen empresas de radio, televisión abierta, prensa y nativos digitales. La relación de nombres de empresas, tipo, propiedad y entrevistados está en la Tabla 3.

La información de las entrevistas está agrupada en los siguientes ejes: A) Descripciones y generalidades

colindantes con la gestión; B) Factores diferenciadores; C) Gestión de personal; D) Claves de la gestión administrativa; E) Financiamiento; y, F) Perspectiva de futuro.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de aprendizajes sobre historias para aprender

Elementos	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1	Nivel
Identifica aspectos teóricos y prácticos de administración y gestión de empresas de comunicación.	Indica todos los aspectos. Indica y diferencia las relaciones entre aspectos teóricos y prácticos de administración y gestión de empresas de comunicación.	Identifica de manera adecuada 3 de los 4 aspectos.	Identifica de manera adecuada 2 de los 4 aspectos, es decir discrimina la administración de la gestión de empresas de comunicación.	Identifica de manera adecuada 1 de los 4 aspectos. Diferencia la gestión de la administración de empresas de comunicación y señala sus elementos característicos.	No distingue de manera adecuada ninguno de los elementos de administración ni de gestión de empresas de comunicación.

Nota. Elaboración propia a partir de Acevedo-Díaz, García-Carmona, & Aragón, 2017.

Al final de semestre, se logró cumplir con el 100% del programa académico a través de la ejecución del proyecto innovador. Se organizó una presentación para exponer los resultados a los representantes de las empresas de comunicación local. Se editó una memoria bibliográfica del proyecto “Historias para aprender gestión de empresas informativas”.

La impresión de los estudiantes es positiva, formaron competencias mientras conocían y “descubrían” el

Tabla 3. Empresas locales de comunicación

Nº	Nombre	Tipo	Propiedad	Entrevistado	Cargo
1	Canal Sur	Televisión Abierta	Pública	Norma Riofrío	Directora
2	Corporación	Radio	Privada	Oscar Barrazueta	Director
3	Crónica de la Tarde	Prensa	Privada	Ismael Betancourt	Director
4	ECOTEL	Televisión Abierta	Privada	Ramiro Cueva	Gerente
5	Ecuasur	Radio	Privada	Ángel Javier Cabrera	Administrador
6	Kocodrilo	Radio	Privada	Fabrizio Oñate	Gerente
7	La Hora – Loja	Prensa	Privada	Cecilia Correa	Gerente
8	La Voz del Santuario	Radio	Privada	P. William Arteaga	Director
9	Loja	Radio	Privada	Eduardo Ruiz López	Director
10	Luz y Vida	Radio	Privada	Soledad Villigua	Directora
11	Matovelle	Radio	Privada	Pablo Medina	Administrador
12	Mix	Radio	Privada	Wuilman Tillaguango	Gerente
13	Municipal	Radio	Pública	Norma Riofrío	Directora
14	Ondas de Esperanza	Radio	Privada	Fabián Armijos	Director
15	Planeta Sur	Radio	Privada	Cecilia Correa	Directora
16	Poder FM	Radio	Privada	Antonio Cevallos	Director
17	Primer Reporte	Digital (nativo)	Privada	Boris Sarango	Director
18	Rumba Stereo	Radio	Privada	Robinson Córdova	Programador
19	San Antonio	Radio	Privada	Fr. Juan Cartuche Ofm	Director
20	Satelital	Radio	Privada	Martín Calva	Director
21	SR Radio	Digital (nativo)	Privada	Lindon Sanmartín	Director
22	Super Láser Panamericana	Radio	Privada	Gonzalo Ojeda	Gerente
23	UV Televisión	Televisión abierta	Privada	Petronila Valdivieso	Gerente
24	Zapotillo	Radio	Privada	José Rengel	Director

estado de la gestión empresarial y administrativa de las empresas de comunicación local. El promedio final de aprobación del curso fue de 88/100 puntos. Los estudiantes valoraron la información secundaria publicada en espacios oficiales y académicos, identificaron las ausencias de datos, y sobre la base de las ausencias

y la formalidad de las empresas estructuraron cuestionarios de preguntas que vincularon teoría y práctica relacionadas a la gestión de las empresas informativas, para luego ejecutar las entrevistas semiestructuradas a los gerentes y administradores de medios de comunicación.

El material recopilado es útil para futuros cursos en los niveles de grado y posgrado que lleva la Universidad Técnica Particular de Loja. Además, puede ser un insumo importante para investigaciones vinculadas a la empresas culturales y creativas, relaciones públicas y administración de medios de comunicación.

4. Conclusiones

Las conclusiones de la práctica de innovación, basada en la evidencia, se valoran mejor en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. En los años recientes fueron emanadas disposiciones para evaluar programas y universidades, se pidió mayores niveles de formación y se reguló la oferta de carreras. Sin embargo, la intención de mejorar la intervención del país en la sociedad del conocimiento se enfrentó a las barreras de jerarquía y estatismo que caracterizan al modelo universitario (Ruiz-Bernardo, Sánchez-Tarazaga, & Mateu-Pérez, 2018).

La innovación educativa requiere de apoyos institucionales que parten de la visión de los directivos, pero si el órgano que regula la educación no mantiene políticas acordes a las potencialidades y limitaciones del país se llegará a discrepancias entre los desafíos por cumplir con la normativa y “las necesidades educativas propias del contexto social y cultural” (Fernández & Medina, 2018: 64).

El periodo de reformas coincide con los cambios en los sistemas educativos, particularmente con la “implantación del currículo basado en competencias (...) para dar paso a metodologías activas” (Herrada & Baños, 2018: 100), es decir las innovaciones educativas son claves para educar a los profesionales que se desempeñarán en un mundo en evolución constante.

Si la intención de las autoridades de la Educación Superior de Ecuador es alcanzar altos índices de calidad, deben reforzar la institucionalización de los esfuerzos innovadores y “desarrollar una cultura investigativa, renovar los currículos y las estructuras académicas” (Quizhpe, Gómez, & Aguilar, 2017). Desde esta perspectiva, el proyecto cumple con la definición de innovación en tanto introduce una mejora en la enseñanza teórica y práctica de gestión de las empresas informativas, logra impactos gracias a las relaciones de proximidad entre profesionales en formación, gestores y creadores de medios de comunicación.

Es relevante mencionar que una experiencia no prueba de forma definitiva la consolidación de una práctica docente, pero sí demuestra pertinencia y deja una base para comparar y probar otras alternativas hacia la formación de capacidades para contribuir al progreso y bienestar de cada comunidad.

La práctica innovadora para el aula resultó una forma de continuidad de la tradición oral frecuente en América Latina, donde las historias, los relatos y las crónicas tienen acogida entre los ciudadanos. Finalmente, lo trabajado es un avance hacia atender las recomendaciones de organismos supranacionales de la educación, como se refirió en la introducción, la UNESCO sugiere que los docentes estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Acevedo-Díaz, J., García-Carmona, A., & Aragón, M.M. (2017). Historia de la ciencia para enseñar naturaleza de la ciencia: Una estrategia para la formación inicial del profesorado de ciencia. *Educación Química*, 28, 140-146. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2016.12.003>
- Aguilar, N. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: Una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Andrade, G. (2016). Prensa educativa e innovación pedagógica en tiempos de dictadura. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10), 1-11. <https://bit.ly/2kiIQBR>
- Ardila-Muñoz, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis*, 12(24), 71-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Bachiller, P., & Bachiller, A. (2015). Una experiencia docente en los estudios de Administración y Dirección de Empresas: Análisis empírico con estudiantes de Finanzas. *Innovar*, 25(55), 185-194. <https://doi.org/10.15446/innovar.v25n55.47233>

- Daza, D. (2017). Aportes de la historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1027-105. <https://bit.ly/2ISIK13>
- De-la-Rosa, D., Giménez, P., & De-la-Calle, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la agenda 2030. Transformación y diseño de nuevos entornos de aprendizaje. *Prisma Social*, 25, 179–202. <https://bit.ly/2mjJGz3>
- Díaz, I. (2019). La innovación en Cuba: Un análisis de sus factores clave. *Innovar*, 29(71), 43–54. <https://doi.org/10.15446/innovar.v29n71.76394>
- Fernández, F., & Medina, E. (2018). Caracterización de los planes de innovación en las prácticas pedagógicas de la licenciatura en inglés de una universidad pública colombiana. *Nodos y Nudos*, 5(44), 61-78. <https://bit.ly/2lXy9VG>
- Flores, J. (2018). Algoritmos, aplicaciones y big data, nuevos paradigmas en el proceso de comunicación y de enseñanza-aprendizaje del periodismo de datos. *Revista de Comunicación*, 17(2), 268–291. <https://doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A12>
- Gálvez, V., & Blanch, P. (2016). La práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: El caso de mariana. *Educação em Revista*, 32(3), 349-371. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150408>
- Hernández, A. (2018). La formación en administración: Reflexiones para la construcción de un modelo educativo. *Universidad & Empresa*, 20(34), 9-52. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5001>
- Herrada, R., & Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 99-108. <https://bit.ly/2lQte9i>
- Lanuza, G., Trujillo, E., & Merlo, C. (2017). *La efectividad de las historias cortas como estrategia para enseñar comprensión lectora*. Nicaragua: FAREM-Estelí. <https://bit.ly/2lWgT38>
- Miralles, P., Gómez, C., & Monteagudo, 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>
- OCDE (Ed.) (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Oslo: OCDE. <https://bit.ly/2fY1Xi0>
- Osoño, U., & Malavera, S. (2018). Medios digitales emergentes en la implementación de didácticas específicas en el programa de administración de empresas. *Prisma Social*, 21, 438-457. <https://bit.ly/2kiK5Z3>
- Patiño-Toro, O., & Valencia-Arias, J. (2019). Tendencias curriculares en gestión tecnológica e innovación en programas de administración. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 56, 16-30. <https://bit.ly/2YZL0gY>
- Quizhpe, L., Gómez, O., & Aguilar, R. (2017). La innovación educativa en la Educación Superior ecuatoriana y el portafolio docente: Instrumentos de desarrollo. *Revista Cubana de Reumatología*, 18(3), 297-308.
- Ramos, S. y Pericacho, F. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i Història*, 26, 65-88. <https://bit.ly/2mky8M5>
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Sánchez-Otero, M., García-Guiliány, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- UNESCO (Ed.) (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París. 5-9 de octubre. <https://bit.ly/1blr26L>
- Watkiss, R. (2016). ¿Crimen? No, no fue realmente un crimen: Utilizar historia oral y las memorias para enseñar historia del crimen. *Revista Historia y Justicia*, 6, 274-294. <https://bit.ly/2mctf7t>





La educomunicación se ha convertido en los últimos decenios, y especialmente en los últimos diez años, en una urgente necesidad. Vivimos más que nunca en la sociedad de las pantallas y de las máquinas inteligentes, de manera que la ciudadanía de cualquier parte del orbe las emplea con pasión y compulsión, copando todo el tiempo de trabajo y ocio, y generando placer y entretenimiento. Frente a esta situación, escasas voces críticas, muchas de ellas teñidas con tonos catastrofistas y/o moralistas, se alzan de forma puntual.

Esta obra colectiva profundiza mediante el debate, la investigación y la intervención social, en la formación de la ciudadanía en educación para los medios, a fin de potenciar aquellas competencias que permiten interactuar a las personas de forma libre, autónoma, crítica y plural. Un compendio de estudios y buenas prácticas, fruto del IV Congreso Internacional Alfamed celebrado en Santo Domingo (República Dominicana), organizado por la Red Alfamed, grupo de investigadores euroamericanos en competencias mediáticas para la formación de la ciudadanía.