Iniciativas y propuestas en Educación Mediática y Competencia Digital

Rocío Collado Alonso
Belinda de Frutos Torres
(Coordinadoras)



EDITORIAL Fragua

Iniciativas y propuestas en Educación Mediática y Competencia Digital

Rocío Collado Alonso
Belinda de Frutos Torres
(Coordinadoras)



EDITORIAL Fragua

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos sin el permiso y por escrito del Editor y del Autor.

Director de la Colección: Ignacio Muñoz Maestre

Diseño y Maquetación: Rocío Collado Alonso

Título: Iniciativas y propuestas en Educación Mediática y Competencia Digital

Primera edición, junio 2023

Coordinadoras:
Rocío Collado Alonso
Belinda de Frutos Torres

EDITORIAL FRAGUA
C/ Andrés Mellado, 64.
28015-MADRID
TEL. 915-491-806/ 915-442-297
E-MAIL: editorial@fragua.es
www.fragua.es

I.S.B.N.: 978-84-7074-998-8 (pdf)



Este trabajo recoge resultados y acciones de investigación llevados a cabo en el marco de: Proyecto I+D+I PID 2019-104689RB100: *INTERNÉTICA. Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube*. Convocatoria de Proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de 2019; Grupo de Investigación Reconocido en Comunicación Audiovisual e Hipermedia (GICAVH); Cátedra de Educomunicación y Tecnologías Disruptivas.







Este trabajo es un documento multimedia e interactivo. El lector se encuentra ante un documento hipertexto e hipermedia que le permite controlar y navegar libremente a través de los contenidos, accediendo en el momento que desee a otros documentos que se encuentran disponibles en Internet.
En la publicación se encontrará con hiperenlaces y botones



que le permitirán acceder a esos contenidos.

Índice

Inicio

Indice

Prólogo e Introducción

Diálogos

Simposios

Otras actividades

Talleres

Iniciativas y propuestas

Educación formal

Formación del profesorado

Formación de profesionales de la Comunicación

Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Prólogo **18**

Alfonso Gutiérrez Martín y Agustín García Matilla

Introducción **32**

Rocío Collado Alonso y Belinda de Frutos Torres

Diálogos **42**

Educación Mediática y Competencia Digital en España. Panorama institucional. 43

Martha R. Villabona García

Educación Mediática crítica en las Américas. 46

Roberto Aparici, Jeff Share, Michael Hoechsmann, Alicia Olguín, Gerardo Ojeda-Castañeda, Gabriel Kaplún y Mª Teresa Quiroz

Presentación de iniciativas institucionales de Educación Mediática y Competencia Digital. 64

Susana de Andrés del Campo (Coord.), Cristina López Navas, Miguel Ángel Rodríguez Felipe, Marta Martín Núñez y Susana Gato

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación de profesionales de la Información y la Comunicación. 74

Belinda de Frutos Torres (Coord.), Charo Sádava, Daniel Aranda Juarez, Carmen Marta Lazo y Eva Herrero Curiel

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación del profesorado. 83

Ignacio Aguaded (Coord.), Mª Amor Pérez Rodríguez, César Vallejo Martín-Albo, Claudia Rodríguez, Alba Torrego González y Oscar Herrero Castillo

Simposios **94**

Luces y sombras en la formación en competencias digitales del profesorado universitario. 95

Ruth Pinedo González, Susana Álvarez Álvarez, Francisco J. Hoyuelos Álvaro, Adriana Gamazo García, Juan Pablo Hernández Ramos y Mª Mercedes López Aguado

La inteligencia artificial generativa, ¿aliada o enemiga de la creatividad digital? 100

Amaia Arroyo Sagasta (Coord.), César Poyatos Dorado, Mariona Grané Oro y Beñat Flores Puga

Índice

La participación como competencia clave en la educación mediática. 102
Sara Pereira, Daniel Brandão, conceição Costa, Margaarida Toscano y Manuel Pinto

Otras actividades **103**

Pioneros y pioneras de la Educomunicación en España. Invitación a un diálogo intergeneracional. 104
Agustín García Matilla (Coord.), Aquilina Fueyo Gutiérrez, Enrique Martínez-Salanova, José Antonio Gabelas, Joan Ferrés Prats, Luis Matilla, Mercedes Ruiz Casas, Miguel Vázquez Freire, Pilar Aguilar Carrasco y Roberto Aparici

Desinformación, sociedad civil y seguridad nacional. 143
David García Marín (Coord.), Miguel Ángel Ballesteros Martín, Aurelio Martín y Álvaro Gil Robles.

Lo que queda por hacer. Propuestas para el futuro de la Educomunicación. 148
Luis Torrego (Coord.), Fernando Tucho, Joan Ferrés, Katherine Gajardo y Aquilina Fueyo

Desafíos de la Educación Mediática y la Competencia Digital. 160
Judith Cáceres (Coord.), Sara Osuna Acedo, Jeff Share, Michael Hoechsmann y Carmen Marta Lazo

Talleres **180**

Workshop sobre producción de podcasts educativos. 181
David García Marín

El poder de la imagen en sus diferentes formatos en la enseñanza. Hacia el metaverso. 184
José Dulac Ibergallartu y Ibán de la Horra Villacé

Deconstruyendo las aventuras de Ladybug. ¿Qué miramos cuando visionamos la serie? 187
Miriam E. Aguasanta Regalado, Ángel San Martín Alonso, Isabel Gallardo Fernández y Melanie Sánchez Cruz

Robótica y Educación. 192
Jesús Sáez Martín, Azucena Jiménez Yuste y Fernando Real Rubio

Trabajando la educación inclusiva a partir de multimedios. Una propuesta para Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. 198
Katherine Gajardo Espinoza, Judith Cáceres Iglesias, Manuel Cañas Encinas, Luis Torrego Egido, Noelia Santamaría Cárdaba, Laura Gatti Bertolín, Laura Escalona Rubio y Jessica Velázquez Malagón

Índice

El aula del futuro: transformación educativa. 201
Begoña Hernández Brota

Producción de materiales en videos inmersivos. 203
Carlos Busón Buesa y Katherin Pérez Mendoza

Iniciativas y propuestas 204

Educación Mediática y Competencia Digital en la educación formal. 205

Domesticación escolar del teléfono celular en la vida entre pantallas de estudiantes de Bachillerato. 206
Yesica Cecilia Núñez Berber

La brecha analógica de la educación. 212
Darío Pérez Brunicardi y Mª Teresa Archilla Prat.

Entornos dialógicos y narrativas transmedia en la Educación Primaria. 218
Mario Viché González

Escala de prácticas de pensamiento crítico en medios digitales: propuesta de uso. 222
Manuel Cañas Encinas y Ruth Pinedo González

Metodologías mixtas en la enseñanza digital flexible. 225
Sonia Santoveña Casal, Rubén Gómez Méndez y Irene Méndez Sánchez

Uso de Internet en Educación Primaria. ¿Los estudiantes consultan perfiles en redes que hablen sobre los hábitos saludables? 233
Ammar El Dabete Arribas, Vanessa Ortega Quevedo y Cristina Gil Puente

Políticas educativas en Argentina que promovieron prácticas de enseñanza enmarcadas en la Educación Digital. 240
Claudia Isabel Rodríguez

Dilemas morales sobre los posibles riesgos del uso de Internet: juego de cartas para el aula. 246
Manuel Cañas Encinas y Ruth Pinedo González

Videojuegos activos en Educación Física: una propuesta didáctica con exergames para trabajar la expresión corporal a través de la danza y el baile moderno. 248
Igor Conde Cortabitarte

Índice

Un ejemplo de redefinición de la posición de la Educación Mediática en el nuevo desarrollo de los estudios: el caso de la Federación Valonia-Bruselas (Bélgica) y su pacto para una enseñanza de excelencia. 254
Catherine Soudon y Sébastien Grau

Utilización de las redes sociales como recurso educativo en Educación Infantil y Primaria. 262
Alba Villar García y Cristina Gil Puente

Intercambio y cooperación entre países con foco en Educación Mediática. 269
Maria Alzira Pimenta, Maria Ogécia Drigo y Luciana Coutinho Pagliarini

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el currículo cántabro de Educación Secundaria tras la LOMLOE. 276
Mariana Buenestado Fernández, Rosa García Ruiz, Carmen Álvarez Álvarez y Francisco Leno Acebo

Redes digitales, medios e información: indicadores educativos en la ESO. 280
Gonzalo Peña Ascacíbar

Historia de un Centro de Educación Infantil y Primaria: de los medios tecnológicos a la Educación Mediática. Estudio de Caso. 284
Paula Pérez Lucas

Competencias transmedia y Fan Fiction en Wattpad. Prácticas digitales de lectoescritura de los jóvenes españoles. 293
Mar Guerrero Pico y María José Establés

El nacimiento de la prensa escuela en la era digital. 295
Laura López Romero, Francisco Marcos Martín Martín y Rocío Cruz Díaz

Desarrollo de aplicaciones reales en plataformas de software móviles. 302
David Atauri

“Media and Information Literacy Academy” (MILA). Experiencia de Educación Mediática transmedia para adolescentes entre 10 y 15 años. 304
Deyra Melina Guerrero Linares

Competencias digitales y ciberseguridad: acción y participación multidisciplinaria en el Bachillerato mexicano. 315
Rosa Amelia Domínguez Arteaga

Redes sociales como espacio de transferencia a las dificultades del lenguaje. 319
Raquel Lozano Blasco

La Foto-elicitación en la promoción del Desarrollo Positivo Adolescente: vínculos y posibilidades educativas desde la literatura científica. 323
Laura Fernández Rodrigo y Antonio Bautista García Vera

Educación Ambiental y Redes Sociales: actitud crítica y pensamiento visible en las aulas. 330
María del Mar Montalvo García, Cristina Gil Puente y Vanesa Ortega Quevedo

Taller de investigadores: una experiencia de alfabetización en información, digital y mediática, en la biblioteca escolar. 336
Irene Ariza Garrido y Alba Mª Millán Gómez

Estudio comparativo de modelos de implementación de Mobile Learning. 346
Azucena Esteban Alonso, Rosa María Gil Perfecto y Ana Alonso Pobes

La competencia digital y la capacitación para comunicar y enseñar. 349
Inmaculada Sanz Mateos

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación del profesorado. 351

Enfoques holísticos y propuestas de intervención: el siguiente paso de la educomunicación revelado en una revisión de la literatura. 352
Carmela García-Marigómez, Cristina Gil Puente y Vanessa Ortega-Quevedo

Competencia mediática: estrategias de análisis de representación visual. 356
Maria Ogécia Drigo y Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

Diálogos con mi maestro, Roberto Aparici. 365
Desirée Azorín Pinto, Roberto Aparici, Pilar Gómez Mondino y Nuria San Millán Mauri

Competencias del profesorado en medios y TIC (COMPROMETIC): una propuesta global de formación docente en la era digital. 368
Alfonso Gutiérrez Martín, Ruth Pinedo González y Cristina Gil Puente

Índice

Formación del profesorado en los usos educativos de la inteligencia artificial: competencias críticas para surfear la nueva ola tecnológica. 372
Roberto Feltrero, Sara Osuna Acedo, Leticia Acosta y Leire Junguitu

Los entornos de aprendizaje en la enseñanza universitaria. 378
Mario Viché González

Diseño de una experiencia inmersiva didáctica para la divulgación cultural: el caso del V Centenario de Antonio de Nebrija en la BNE. 382
Cristina Villalonga Gómez, Elena Borau Boira y Lorena Delgado Reverón

Reflexiones del alumnado de Primaria frente a *clickbaits* y noticias falsas. 386
Manuel Cañas Encinas y Ruth Pinedo González

Proyecto de aprendizaje-servicio sobre Alfabetización Mediática e Informacional en la asignatura Cultura Audiovisual. 389
M.J. Pérez Curiel y D. Martín Rivas

Uso crítico y responsable de las TIC en la competencia mediática del profesorado. 400
Adrián Aguayo LLanos, Fernando Domínguez Hernández, Hernáiz Hernáiz Cereceda, María Rubio Canelo y Mercedes Valero Herranz

Utilización de los medios sociales por el colectivo de personas con discapacidad. Exploración sobre los peligros y beneficios. 410
Sheila Parra Gómez

La competencia de profesores para los medios y TIC en el ambiente virtual de aprendizaje AVA. 414
Ana Carolina Rusca Correa Porto y Maria Alzira Ricardo Slavov y Pimenta

Empoderando a los *prosumers* universitarios a través del diseño crítico y responsable de *#EDUCLIPS*. 420
Paula Renés Arellano, Mª José Hernández Serrano, Mariana Buenestado Fernández y José Antonio Hernanz Moral

El modelo de enseñanza bimodal desarrollado en la asignatura *Teoría de la Imagen* entre 2020 y 2022. 426
Manuel Canga Sosa

Índice

Indicadores del nivel de competencia digital en el área de seguridad del docente del mañana. 429
Marta Diego Simón y Juan Pablo Hernández Ramos

Reflexiones e implicaciones socioeducativas del discurso del odio en redes sociales. 432
Abdellah Essalhi Rakrak y Ruth Pinedo González

El *e-portfolio* como herramienta para la alfabetización mediática en la formación docente. 436
Noelia Santamaría Cárdaba

Referentes femeninos en la historia de la publicidad española: una propuesta didáctica. 438
María Cruz Alvarado López

Transferencia del Curriculum Alfamed en profesorado el Caribe. 441
Rosa García Ruiz

Análisis de recursos audiovisuales generados en un PID. Tejiendo redes de innovación docente. 443
Laura Escalona Rubio y Judith Cáceres Iglesias

La creación en futuros maestros: del collage al cortometraje. 447
Inmaculada Sánchez Macías

La presencia de la Alfabetización Mediática en los estudios de Grado de la Facultad de Educación. 452
Alexandra Anel San Miguel y Alba Torrego González

Desarrollo de competencias mediáticas e informacionales en profesores de Escuelas de Secundaria Obligatoria a través de un programa de formación continuada. 457
Gemma Carolina Contreras Calderón

Enseñar modelado 3D en Joyería: el video-tutorial como apoyo pedagógico. 462
Nardy Getiva De la Hoz

La formación del profesorado de Educación Secundaria en medios y en TIC: evaluación de una propuesta transversal. 465
Pablo Palomero Fernández

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación de profesionales de la comunicación 472

Viernes de podcast: diversión y educación a partes iguales. 473
Ana Lucía de Vega Martín

Debates mediático sobre educación sexual en España: el pin parental como estrategia política actualizada. 476
Soraya Calvo González

Del "Connecting people" al "Yo no soy tonto": Cuartas Jornadas "Con-suma conciencia" sobre tecnología y publicidad. 480
Pilar San Pablo Moreno y María Begoña Sánchez Galán

Insta-Learning. Aprendizaje académico a través de Instagram. 489
Gabriella Taddeo y Jessica Diaferia

El pódcast como recurso en el proceso de enseñanza en los estudios superiores de Comunicación. 495
Nereida López Vidales y Leire Gómez Rubio

Educación mediática en el aula: análisis de la comunicación de los *influencer.* 501
Ana Pastor Rodríguez y Noemí Martín García

Afrontar la infoxicación desde la gamificación. Explorando *Scape(s)* "One health". 502
Ana Teresa López Pastor, Mª Antonia López Luengo, Víctor Manuel Cabañero Martín, Silvia Pérez Fernández, Fernando Gil, Rosa María Cárdaba, Juan Carlos Rico y Laura Picazo

Observatorio AMI o la necesidad de medir el impacto de las iniciativas de alfabetización mediática e informacional. 506
Andrés Armas y Mariaje González Flor

El diagrama en el desarrollo de formatos de objetos de aprendizaje digital. 511
María Ogécia Drigo

Juventud hiperconectada. Estudio sobre la influencia de las pantallas en la construcción identitaria. 519
María Teresa Silva Fernández, Judith Martín Lucas y Sara Serrate González

Índice

M.O.J.O.E.S. (Mobile Journalism Employment Skills). 522
Jessica Milagro Zorogastua, María Yanet Acosta Meneses, Liuba González Cid, Teresa Piñeiro Otero y Alexandra María Sandulescu Budea

Huellas de la ciudad: la creatividad como horizonte vital a través de un Proyecto Docente de Arte y Educación Mediática. 532
Álex Buitrago y Alberto Martín García

El Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de competencias dentro del sector audiovisual. 534
José L. Carreño y Miguel Ángel Díaz Monsalvo

Profesionales de la Comunicación como agentes imprescindibles en la Educación Mediática. Cuando el uso inadecuado de la palabra induce a una crítica sesgada. 544
Ana M. Castro Martínez

Cine y Educación, una asignatura pendiente. Tres casos de éxito: Arrugas, Los Mundos Sutiles, Wonder. 552
Mercedes Ruiz, J. Daniel García e Inmaculada Contreras

El proyecto @HISTOCOM: Aprendizaje colaborativo y transmedial con perspectiva de género en Instagram. 563
María José Establés y Patricia Núñez Gómez

La reinvención de la Educomunicación. Educomunicación Digital y Transformación Social. 567
Roberto Aparici, Gerardo Ojeda, Fernando Bordignon, Patricia Ávila y Manuel Álvarez Rufs

Atributos asociados a la confianza de los contenidos en redes sociales: similitudes entre fuentes informativas y fuentes interesadas. 569
Belinda de Frutos Torres, Gabriella Taddeo y Rocío Collado Alonso

Experiencia docente de la base de datos “Representación de la infancia en la publicidad española”. 571
Esther Martínez Pastor, David Granada, Marian Blanco Ruiz y Juan Manuel Vara

Estrategias comunicacionales desarrolladas por los adultos mayores confinados para contrarrestar la desinformación durante la pandemia de Covid-19. 576
R. Condeza Dall’Orso, S. Godoy Etcheverry, M. Galvez Johnson y A. Urbina

Alfabetizar para la Democracia: el *fact-checking* ante el reto de la desinformación. 581
Dafne Calvo y María Díez Garrido

El ayer y hoy de la ficción de terror en RNE. Estudio comparativo de historias para imaginar y ficción sonora. 584
Marta Hernando Lera

Cartografía de la ciberviolencia contra las mujeres: Experiencias colaborativas y estrategias educomunicativas. 587
Fátima Martín Gómez de Carvallo, Susana de Andrés del Campo y Rocío Collado Alonso

Transformación tecnológica en Pymes desde la Comunicación Estratégica. 592
Katherine Paola Castro Molina, Haydée Guzmán Ramírez y Andrea del Pilar Cifuentes

La paradoja de la dieta informativa de los jóvenes en Internet. 600
Víctor González Puente y David Vicente Torrico

Competencias mediáticas en el profesorado universitario: cómo enseñar a detectar bulos en el alumnado de las Facultades de Comunicación. 604
Lucía Ballesteros Aguayo

Comunicación y Educación: reflexiones e investigaciones 608

El caso de #Islamterrorism en TikTok: la alfabetización mediática como herramienta para mitigar la islamofobia. 609
Sabina Civila, Mónica Bonilla del Río e Ignacio Aguaded

Alfabetización algorítmica y posverdad en sociedades cibernéticas. 614
Manuel Álvarez Rufs

Libro Blanco: Competencias en educación social digital orientadas a una ciudadanía digital y la participación juvenil. 620
Daniel Aranda, Pedro Fernández de Castro, Silvia Martínez y Víctor Sampedro

Los modelos persuasivos de las organizaciones no gubernamentales. El caso cántabro. 628
Carlos Rodríguez Hoyos, Adelina Calvo Salvador y Elia Fernández Díaz

Instagram y la educación informal de la cultura quechua en Chile. 636
Jeannette Pacheco Campos

Participación del mercado laboral para el desarrollo de competencias digitales en los universitarios. 638
Nancy Esther Verver Bastarrachea

Digitalización y sostenibilidad: un mooc para educar sobre el impacto de las TIC en el medioambiente. 644
Fernando Tucho y José Mª García de Madariaga

MediaTIC 2022. Un proyecto de Educación Mediática de FAD Juventud con la UVa y La Caixa. 649
Laura Picazo Sánchez, Susana de Andrés del Campo, Agustín García Matilla y Alfonso Gutiérrez Martín

Educación inmersiva para conocer los ODS a través de un itinerario cultural sostenible. 653
Carlos Busón Buesa y Katherin Pérez Mendoza

Metaverso y Educación. Una prospectiva de potencialidades y amenazas desde proyectos inmersivos digitales consolidados. 665
Iván Sánchez López

Autenticidad en el hipersimulacro: buscando los estilemas de la realidad. 667
Iván Sánchez López

El Programa Erasmus+ como marco para el desarrollo de competencias digitales y conocimiento sobre la Agenda 2030 en jóvenes y trabajadores juveniles iberoamericano. 670
Paula Gonzalo y Alonso Escamilla

Proyecto Ecocine: reflexiones sobre competencia mediática y sostenibilidad en la Educación Superior tecnológica. 674
Ricardo José Orsi Sanctis, Maria Alzira Almeida Pimenta y Aléxia Roche

La Piragua Transmedia: Propuesta para el fortalecimiento de habilidades y competencias comunicativas, investigativas y tecnológicas alrededor de la memoria histórica y cultural en niños, adolescentes y jóvenes del Caribe colombiano. 684
Colectivo La Piragua Transmedia

Índice

Competencia mediática, cine y sostenibilidad en el aula: la evolución del ecocine 687
Alexia Roche, Maria Alzira Pimenta, José Ricardo Orsi Sanctis y Daniela Lemos Sobral

Paramedios en TikTok: Divulgación no científica desde la (micro) celebridad 695
Patricia de Casas Moreno, Arantxa Vizcaíno Verdú y Macarena Parejo Cuéllar

Alfabetización mediática y experiencia de usuario para la inclusión de las personas mayores en la banca electrónica 702
María Sánchez Valle, Leopoldo Abad Alcalá, Marilé Pretel Jiménez y Carmen Llorente Barroso

El uso de las TICs como medio formativo de valores educativos vinculados con el olimpismo 709
Daniel Zarzuelo Prieto

Análisis del diseño pedagógico de los MOOC para el aprendizaje permanente 713
Elena Fernández Martín

Educación social y cultura de la participación: Instagram para la difusión de contenido relacionado con la prevención de desigualdades sociales y la intervención socioeducativa 717
Alba Torrego González y Carmen Pérez Delgado

“Commujeres: Comunicación digital y género”. Creación de un proyecto universiario inmersivo educativo en igualdad de género y liderazgo digital, y su difusión en el entorno de comunicación digital 724
Teresa Gema Martín Casado

Construir ciudadanía global con personas jóvenes. Retos de la Educación Mediática en la era del capitalismo digital 728
Aquilina Fueyo Gutiérrez, Gloria Braga Blanco, Isabel Hevia Artime y Santiago Fano Méndez

Prólogo

Alfonso Gutiérrez Martín y Agustín García Matilla

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Educomunicación disruptiva para un futuro incierto

La declaración de Grunwald en enero de 1982 refleja la preocupación de expertos educadores y comunicadores de 19 países por el potencial educativo de la televisión y otros medios de comunicación del pasado siglo. Convocados por la UNESCO en esta ciudad alemana, se lamentaban de que "la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación"

La declaración comienza poniendo de manifiesto que "vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes (…). En ciertos países, por ejemplo, los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela. En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo".

Los allí reunidos hacían un llamamiento a las autoridades competentes para "organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación", y para "desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores".



Al otro lado del Atlántico, en 1973 Mario Kaplún publicaba "La comunicación de masas en América Latina" que podríamos considerar como germen de la educomunicación en Iberoamérica, definida por la UNESCO en 1979 como "educación en materia de comunicación" que incluye "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación". (Morsy, 1984: 7)

Ha pasado medio siglo de constantes desarrollos tecnológicos y algunos cientos más de reuniones de expertos, y seguimos con reivindicaciones muy similares.

La sociedad en que educamos y para la que decimos educar sí ha cambiado notablemente, debido en gran parte al desmesurado aumento de la presencia e influencia de los medios y pantallas en nuestras vidas. Es evidente que en la actualidad la educación en medios, educomunicación, educación mediática, competencia digital, o como queramos denominar a la formación básica en TIC y medios, no puede limitarse a los tradicionales medios de comunicación prensa, radio y televisión, ni debe pasar por alto realidades como la inteligencia artificial, las redes sociales, el papel de las plataformas y los algoritmos, la realidad virtual, el metaverso, la hiperconectividad, etc.

Muchos de estos desarrollos se consideran tecnologías disruptivas en los ámbitos de la comunicación, es decir, con capacidad para interrumpir el statu quo en el panorama comunicacional y para provocar una ruptura del paradigma de uso anterior.

Sería lógico suponer que, aunque fuese en menor medida, también en la educación institucional se hubiese producido un cambio de paradigma, un cambio significativo en la forma de hacer las cosas, de enseñar, de aprender, de educar. No podemos negar el impacto de las nuevas tecnologías y la digitalización en la *enseñanza*, pero no tanto en la *educación*, ni en la educación mediática en particular, que, por su directa relación con los medios, debería verse significativamente afectada.

La incorporación de las pantallas, los ordenadores e Internet a la educación formal no ha supuesto una ruptura significativa con los planteamientos educativos previamente existentes. La incorporación de los dispositivos digitales a la enseñanza ha traído consigo, como mucho, una innovación didáctica, si no meramente tecnológica, pero no se ha producido una verdadera innovación educativa.

Los nuevos medios y TIC se incorporan como herramientas de enseñanza-aprendizaje a las relaciones habituales entre profesorado-contenido-alumnado. Pocas veces la integración curricular de tecnología modifica sustancialmente la metodología unidireccional y transmisora predominante, y casi nunca los medios pasan a ser objeto de estudio como importantes agentes de educación informal, como fenómeno social que configura nuestros entornos de aprendizaje híbrido.

En muchos casos las TIC se utilizan para consolidar las metodologías de enseñanza-aprendizaje ya existentes; con su introducción en la enseñanza no se pretende tanto la innovación educativa ni optimizar la especificidad metodológica de cada recurso, como el "acoplamiento" o la adaptación de los nuevos medios a las estrategias didácticas ya consolidadas que forman parte de la zona de confort del docente. Ni siquiera se consigue una transformación de la didáctica,

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

que no puede pretenderse con el simple conocimiento y uso de las herramientas tecnológicas; es preciso un cambio de la cultura educativa mucho más profundo en el que la colaboración y la cooperación se vean como valores predominantes frente a la competición e iniciativa individual de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.



Tampoco una transformación de la didáctica sería suficiente para responder a las exigencias del nuevo orden económico y social que trae consigo la constante innovación tecnológica. Es también necesaria una educación mediática o educomunicación disruptiva como parte de la formación integral del profesorado y alumnado que supere los paradigmas tradicionales, y oriente todo el sistema educativo hacia el desarrollo de un pensamiento crítico imprescindible tanto para el aprendizaje significativo como para la participación ciudadana en la sociedad de la información.

Educar en la era de la incertidumbre

Estamos asistiendo a continuos avances en las TIC, la neurociencia, en la investigación sobre el genoma humano, etc., que nos abocan hacia un futuro incierto, y que nos obligan a repensar el modelo educativo necesario para afrontarlo, a diseñar la educación adecuada para evitar la creciente brecha entre la evolución tecnológica, por una parte, y la ética y educativa, por otra.

El economista John Kenneth Galbraith en 1977 analizaba en "La Era de la Incertidumbre" el contraste entre la gran certeza en el siglo XIX y el pensamiento económico mucho menos seguro en el siglo XX, desde la Gran Depresión hasta la década de 1970. La incertidumbre venía generada, según este autor, por la abrumadora complejidad de los problemas con que se enfrentaba la Humanidad a mediados del siglo pasado.

Gómez y Álvarez-Dorronsoro (2013) señalan la amplia difusión de las nuevas tecnologías de la información como una de las principales razones para que en los años 90 se recuperara una confianza bastante ciega en el porvenir. Sin embargo, también advierten que , en la actualidad, las nuevas tecnologías pueden generar nuevas incertidumbres por los efectos no queridos o imprevistos de su aplicación: "Las redes mafiosas y los grupos terroristas han incrementado su eficacia a través de los medios que los avances tecnológicos ponen a su disposición. Además, los Gobiernos se sirven de los artefactos tecnológicos para facilitar el control de la ciudadanía, generando la consabida inquietud que produce la sensación de vigilancia permanente". (p. 12).

En la actualidad es precisamente el desarrollo tecnológico, y más en concreto el de la inteligencia artificial, lo que está generando dudas e incertidumbre por el impacto negativo que pueden tener en la sociedad, especialmente en el ámbito del empleo, la veracidad de la información, la educación y las relaciones interpersonales.

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Es tan notable la "incertidumbre", "inseguridad" y "desprotección", (lo que Bauman (2010), por su parte, define con un único vocablo en alemán: "unsicherheit"), que, en marzo de 2023, personalidades y representantes del mundo tecnológico firmaron un manifiesto en el que pedían a los laboratorios de inteligencia artificial que detuvieran el entrenamiento de los sistemas de IA más potentes durante al menos seis meses, considerando sus «profundos riesgos para la sociedad y la humanidad».

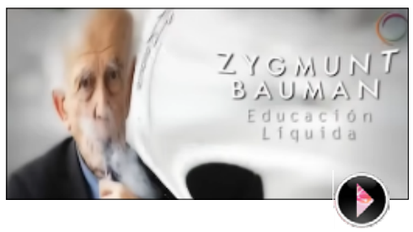


La posibilidad que Geoffrey Hinton, padrino de la IA, ve como muy difícil de evitar, de que la IA caiga en las manos equivocadas le ha hecho abandonar Google para, según dice, poder hablar libremente sobre los riesgos de la IA. "Es difícil evitar que los malos la utilicen para cosas malas", expresó Hinton en entrevista concedida al New York Times.

Después de haber sido uno de los pioneros de la IA, ahora le preocupan sus implicaciones y riesgos, y, dado el asombroso ritmo de avance de la IA, se siente obligado a advertir sobre su potencial para eliminar puestos de trabajo y crear un mundo en el que muchos «ya no serán capaces de saber qué es verdad».

En Aparici y Martínez-Pérez (coords) (2021), varios autores nos ofrecen su visión de ese mundo que viene y de los grandes dilemas de nuestra época, y propuestas en el campo de la educación postdigital, la plataformización, la educación mediática y el futuro de las democracias. En la misma línea Gabelas-Barroso, García-Marín y Aparici (coords.) (2023) recomiendan una "actitud vigilante alrededor de los usos, consumos, mediaciones e interacciones que la sociedad ejercita y produce en torno al postulado de los algoritmos, sus programas y las grandes plataformas tecnológicas". (p. 9).

¿Están nuestros sistemas educativos diseñados para ese mundo de incertidumbre? ¿Estamos capacitando a nuestros educandos para tomar decisiones con criterio en una sociedad en la que el continuo cambio es una de las pocas constatnes?



En lo que Bauman (2010) denomina la "modernidad líquida" no será suficiente con estudiar el pasado y conocer el presente, sino que preparar el futuro les será necesario a los comunicadores y educadores para contribuir a la creación de una sociedad más justa en los mundos reales y virtuales en los que nos toque convivir.

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Educar en la era de la posverdad

Nos ha llamado poderosamente la atención la mención de Hinton a un mundo en el que no sabremos qué es verdad. Algo que ya se ha convertido en una realidad evidente en varios sentidos. Por una parte, en Internet ya circulan imágenes, canciones, textos y vídeos generados por alguna de las muchas aplicaciones de IA, y, por otra, los bulos interesados y la desinformación invaden las redes hasta el punto de hacernos dudar de todo, lo verdadero y lo falso.

Ralph Keyes (2004) afirma que, en la era de la posverdad, a la dualidad verdad-mentira se une una tercera categoría de afirmaciones ambiguas que no son exactamente ciertas y se acercan a una especie de mentira. En la era de la posverdad ya no está clara la línea que separa la verdad de la mentira y el engañar al otro se ha convertido en un reto, un juego, un hábito.

El concepto de 'post-truth' (posverdad) se popularizó en las campañas del Brexit y de la elección de Donald Trump, y fue elegido por Oxford Dictionaries como palabra del año en 2016. La Sociedad de la Lengua Alemana también declaró que "postfaktisch" sería elegida como la palabra del año 2016. En español, la fundación Fundéu BBVA propuso la palabra "posverdad" para un galardón similar.

En la era de la posverdad la verdad pierde importancia como valor social y periodístico, y los medios contribuyen a ello al dar más importancia a las noticias que generan audiencia, aunque no sean del todo ciertas, que a las que reflejan fielmente la realidad, pero no resultan atractivas.

A los profesionales de la comunicación les preocupa el que la divulgación de noticias falsas desemboque en una banalización de la mentira y, por ende, en la relativización de la verdad. "El valor o la credibilidad de los medios de comunicación queda mermado frente a las opiniones personales. Los hechos pasan a un segundo plano, mientras el "cómo" se cuenta la historia retoma importancia y le gana al "qué"" (Llorente, 2017: 9).

A los profesionales de la educación, además de la producción malintencionada de bulos, nos preocupa también la facilidad con que los educandos los reproducen casi inconscientemente porque su contenido resulte espectacular o divertido, independientemente de su veracidad o del daño que puedan causar. Por otra parte, el menosprecio a la verdad provoca que valores como la justicia, la integridad, la honestidad o el respeto, que tienen su sustento en acciones o realizaciones que han de ser veraces, queden, a su vez relegados, tanto en redes y entornos virtuales como reales.

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

Hoy en día, en la sociedad hiperconectada, los valores imperantes en cada momento van a depender sobremanera de las representaciones y tendencias de las redes sociales y otras comunidades virtuales; de los medios de comunicación "on-line" y "off-line"; de nuestro entorno-amasijo

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

digital, repleto de 'click-baits' y 'fake news', y de las producciones multimedia generadas por IA. Si la verdad no importa, el "todo vale" se convierte en norma por ser lo más placentero.

Desde sus inicios, uno de los aspectos clave de la educación mediática ha sido hacer entender que la imagen no es la realidad, que los medios ofrecen interpretaciones y representaciones, y que su alto grado de iconicidad (foto, vídeo, 3D, realidad virtual, realidad aumentada) no tiene por qué aumentar su veracidad. Hemos llegado ya a una época en que existen productos mediáticos, incluso muy "realistas", que no tienen ninguna realidad como referente. Son creaciones que pueden representar o simular una realidad en átomos, o constituir "per se" una realidad en bits.

Ya tenemos varios casos de "falsas" (¿o no?) composiciones que han saltado a la actualidad y disparado la polémica. Una canción hecha con inteligencia artificial ("deep fake") al estilo del cantante canadiense Drake se ha hecho viral, y replantea los derechos de autor en la industria musical. Por otra parte, el artista alemán Boris Eldagsen ha rechazado el prestigioso premio de fotografía Sony World Photography Awards en la categoría creativa tras ganarlo con una imagen generada con inteligencia artificial. "Así como la fotografía reemplazó a la pintura en la reproducción de la realidad, - declaró el artista - la IA reemplazará a la fotografía".



Educar en la era de la postverdad, de la inteligencia artificial, de la incertidumbre supone cultivar las habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de evaluar la información, ya que, como afirma Byung-Chul Han, vivimos en una época donde la infocracia reemplaza a la democracia, donde la realidad y las verdades fácticas se han esfumado, y la información circula completamente desconectada de la realidad, en un espacio hiperreal. "Quien es ciego ante los hechos y la realidad -nos dice este filósofo de origen coreano- es un peligro mayor para la verdad que el mentiroso" (Han, 2022: 161)

Aunque no podamos estar nunca seguros de estar en lo cierto, tampoco podemos aceptar todo como igualmente válido, ni mucho menos aceptar como cierto lo que más nos convenga y como falso lo que contradice nuestra opinión. La filósofa Arent ya advertía en 1967 que "mientras que probablemente ningún tiempo pasado toleró tantas opiniones diversas en materias religiosas y filosóficas, la verdad factual, si se opone al provecho o el placer de un grupo determinado, se recibe hoy con mayor hostilidad que nunca" (Arendt, 1967: 49).

La inevitable dimensión mediática de una alfabetización múltiple

Como consecuencia de la preocupación de educadores y comunicadores por la influencia de los medios de masas en la segunda mitad del siglo pasado se implementa la educación mediática en los centros educativos de algunos países. No fue el caso de España, donde la educación para los medios (como traducíamos por aquella época la expresión "media education"), la educación

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

en materia de comunicación o la educomunicación, nunca llegaron a contemplarse entre los contenidos obligatorios de los currícula escolares, y quedaban a merced del voluntarismo y el tiempo que algunos profesores quisieran dedicarle.

La presencia e importancia de los medios y las tecnologías digitales en nuestras vidas ha aumentado más y más rápido de lo que se esperaba. También ha aumentado la preocupación por sus `posibles repercusiones. Sin embargo, y paradójicamente, estamos asistiendo al declive de la educación mediática crítica, precisamente cuando más necesaria sería: en la era de la posverdad, de la incertidumbre, de la inteligencia artificial, de los algoritmos, de las plataformas, el big-data, el metaverso, la internet de las cosas. Un declive de la educación mediática crítica inadvertido para muchos porque se produce en paralelo a un clamor unánime por una competencia digital instrumental, con la que a veces se confunde.

Sobre las TIC y los medios se ha generado una cierta confusión terminológica fruto del cruce de los sustantivos educación, alfabetización y competencia con adjetivos como digital, mediática, audiovisual, visual, informática, tecnológica, informacional, multimedia, transmedia, multimodal, algorítmica, en IA, en Internet, en redes, en información, en materia de comunicación, en educomunicación, etc. Puede ser interesante precisar y mantener la especificidad de cada una de ellas, pero más interesante aún es aunar esfuerzos para hacerlas converger y conseguir una formación en TIC y medios donde todas queden integradas. Esta formación básica en TIC y medios es parte imprescindible e inevitable, ahora más que nunca, de una alfabetización múltiple que capacite para vivir digna y libremente en el siglo XXI.

En nuestra época triunfan los modelos competenciales, donde al “saber” se une el “saber hacer”. Es decir, al conocimiento de hechos, principios y conceptos, se unen los procedimientos, destrezas y habilidades para ponerlos en práctica, con lo que se reduce la brecha entre el conocimiento y la acción; entre la teoría y la práctica.

Esta tendencia se inicia a finales del pasado siglo, cuando la OCDE lanza el proyecto denominado “DeSeCo” (Definition and Selection of Competencies). Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido válido para una educación a lo largo de toda la vida en el siglo XXI. En DeSeCo se definen las competencias como “conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación”.

En la definición puede observarse que, junto con el “saber” y el “saber hacer”, se incluyen en las competencias las actitudes, valores, emociones y motivaciones, lo que podríamos considerar como el “saber ser”. Los valores y actitudes, sin embargo, no son tan fácilmente transmisibles ni evaluables, por lo que se han ido quedando relegados al olvido en la práctica. En este sentido, Potter y McDougall (2017: 85), cuestionan los marcos competenciales elaborados tanto en Europa como en América sobre la alfabetización mediática y plantean si con este modelo de competencias no estaremos ignorando dos importantes dimensiones que están en el origen de la educación en medios: los estudios cultuales y las alfabetizaciones sociales.

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

La reacción más habitual de los sistemas y las autoridades educativas ante la omnipresencia de las TIC ha sido la incorporación de nuevos dispositivos a la enseñanza y el desarrollo en alumnado y profesorado de ciertas competencias relacionadas con su manejo. No se ha prestado suficiente atención a la reflexión sobre los medios y sus implicaciones no solo didácticas, sino, y sobre todo, educativas. La educomunicación crítica nunca ha llegado a calar en la educación obligatoria de nuestro país, ni en la formación del profesorado, que se ha centrado en la capacitación tecnológica y didáctica (entendida como "competencia digital docente") sin abordar competencias como la educativa o axiológica relacionadas con entornos digitales e híbridos. (Gutiérrez et al, 2023).

Si la educación mediática no está presente en los currícula no puede deberse a que no se considere un aspecto importante de la formación ciudadana en el mundo hipertecnologizado en que vivimos. Esto es algo tan evidente que no necesita explicación alguna. El principal problema es que los currícula de cualquier nivel educativo suelen estar más determinados por los condicionantes del pasado que por las necesidades del futuro. Los currícula escolares, repletos ya de contenidos, se han convertido en campo de batalla de los distintos especialistas que buscan su espacio en la educación obligatoria. Especialistas que fueron formados hace años para un mundo que ya no existe. Para llevar a cabo cualquier reforma, por muy necesaria que se entienda, hay que comenzar luchando contra los derechos adquiridos de quienes, sin entrar a valorar la reforma, tienen que defender antes de nada, y como es lógico, su puesto de trabajo.



Frente a la atomización de alfabetizaciones o "multialfabetizaciones" compitiendo entre sí en el reparto del horario escolar (lingüística, matemática, artística, digital, financiera, emocional, musical, visual, etc.), defendemos una alfabetización múltiple y global que dependerá en parte de las necesidades concretas de cada época. Ni que decir tiene que esa alfabetización o preparación para la vida en el siglo XXI debe incluir una dimensión mediática, digital o educomunicativa que fomente la reflexión y la crítica constructiva.

Si no es ahora, ¿cuándo?



En los países anglosajones, con mayor tradición en la educación para los medios, llegó a ser tal la importancia y popularidad de la pequeña pantalla en la segunda mitad del siglo XX, que se planteó incluso abordar el estudio de la televisión como núcleo de la educación para los medios, en detrimento del hasta entonces habitual estudio del cine (Masterman, 1980). Este mismo autor, cinco años más tarde, sin embargo, defiende un enfoque más global en la educación para los medios (Masterman, 1985).

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Sus planteamientos, recogidos en este último libro, "Teaching the Media", que se publicó en castellano en 1993, han sido decisivos para el desarrollo de los aspectos clave de la educación mediática en todo el mundo. Unos aspectos clave que, lejos de quedar anticuados, resultan ahora más oportunos que nunca en la sociedad digital.

Las preguntas que se proponían para analizar los productos mediáticos podrían, debidamente adaptadas, aplicarse a los productos y fenómenos actuales: ¿Quién lo construye? ¿Quién está detrás? ¿Quién lo produce? ¿Con qué propósitos? ¿Cuáles son las técnicas? ¿Para qué audiencias? ¿Quién se está beneficiando? Todo ello teniendo en cuenta que a nuestro papel de receptores hay que unir ahora el de emisores, que con los nuevos medios ya no somos solo consumidores sino también productores y reproductores de información.

Con la educación mediática se trataba de que el alumno fuese consciente de cómo los medios construyen su propia realidad según sus intereses económicos e ideológicos; de cómo influyen en las audiencias y el papel que a estas se les asigna. Si despertar una conciencia crítica con respecto a estos temas se consideraba importante antes de la explosión tecnológica derivada de la digitalización, ¿cómo debería considerarse ahora?

En la actualidad y en el futuro próximo, con el desarrollo de la inteligencia artificial, va a producirse un nuevo giro. En el siglo XX se enseñaba a no confundir las construcciones o representaciones de los medios con la realidad representada, y ahora nos encontramos multitud de "realidades construidas" por medios que aprenden por sí mismos, y que no representan ninguna realidad, sino que constituyen en sí mismas una realidad que llamamos virtual y que no será fácilmente distinguible de la que consideramos "real".

Se advertía de que las audiencias de los medios de masas, debidamente segmentadas, se convierten en "productos" que en una economía de mercado los medios venden a los anunciantes. También en el papel de las audiencias se han producido cambios significativos. Así lo expone Tim Wu (2017: 7): "Aunque el comercio de la atención consistiese al principio en operaciones primitivas e individuales, el juego de cosechar la atención humana y de revendérsela a los anunciantes se ha convertido en una parte fundamental de nuestra economía".



La proliferación de medios y sobreabundancia de información convierte la atención de las audiencias en un bien escaso, y, como señala Wu en el subtítulo de su obra, se produce "una lucha épica por entrar en nuestra cabeza".

Es una lucha sin escrúpulos donde estamos constantemente vigilados por sistemas de IA que clasifican y convierten nuestros datos personales en mercancía. Bauman & Lyon (2013: 24) plantean dos importantes problemas éticos frente a la vigilancia: "El primero es la preocupante tendencia hacia lo que Bauman llama «adiaforización», en la que los sistemas y los procesos se alejan de cualquier

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

consideración moral. «No es mi departamento» sería la respuesta burocrática arquetípica ante los requerimientos sobre la rectitud moral de un juicio o una recomendación oficial. El otro problema está en que la vigilancia agiliza el proceso de hacer cosas a distancia, y de separar las personas de las consecuencias de sus acciones".



Zuboff (2013), por su parte, analiza las consecuencias del control de la población en la era del capitalismo de la vigilancia en que vivimos y propone la lucha por un futuro más humano frente a las nuevas fronteras del poder.

La segmentación de audiencias, consumidores y de la población en general según el rastro digital que dejamos, y las ideas y preferencias manifestadas en las redes, conlleva la creación de "burbujas" o comunidades virtuales a las que se ofrece, a modo del "soma" de "Un mundo feliz", solo aquella información de su gusto; la información que más fácilmente puede conducir al consumo y a seguir facilitando datos.

Nos colocan, o nos vamos inconscientemente colocando, en "cámaras de eco" donde tendemos a escucharnos a nosotros mismos y a evitar conectar con opiniones divergentes. Ejemplo paradigmático podría ser "Truth Social" (curioso nombre: "Verdad Social" en español), la red social creada por Donald Trump tras ser expulsado de las redes más populares. Le han seguido otras iniciativas como ‹Trump Singles›, la web de citas para solteros republicanos exigentes, o 'The Right Stuff', el Tinder para encontrar el amor exclusivamente con gente de derechas, a la que solo se puede acceder a través de invitación, para evitar el "intrusismo ideológico".

¿Cómo se puede combatir esta polarización social si no educamos para la tolerancia? ¿Cómo podremos afrontar los problemas aquí planteados sin una formación básica sobre los medios y las TIC?

Si ante este panorama no planteamos la pertinencia de una educación mediática, ¿cuándo vamos a hacerlo? ¿Qué más necesitamos para comprender la necesidad de una educación decidida y disruptiva para un futuro que se nos presenta tan incierto?

Algunos brotes verdes

Lo que aquí denominamos "formación básica en TIC y medios" comprendería las alfabetizaciones o competencias más directamente relacionadas con los medios de comunicación y las tecnologías de la información necesarias para ejercer una ciudadanía crítica y responsable en la en la actualidad: digital, audiovisual, informática, mediática e informacional. Estas alfabetizaciones convergen a su vez con el resto de las competencias de cualquier tipo y materia que se propongan para la educación básica en cada época en lo que hemos llamado alfabetización múltiple. Ante la confusión terminológica en torno a la formación en medios y TIC, consideramos

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

positiva la tendencia integradora que se observa desde distintas posiciones, dada la necesidad de unir esfuerzos y buscar sinergias en este campo.

La UNESCO mantiene el predominio del término “alfabetización” sobre “competencia” o “educación” y propone como término contenedor AMI o MIL (por sus siglas en inglés), donde además de la alfabetización mediática e informacional, incluye ahora la alfabetización digital. En la nueva versión de su “Currículum de AMI para educadores y estudiantes", que acaba de publicarse en español, incorpora estos tres tipos de competencias: mediáticas, informacionales y digitales. (Grizzle et al., 2023).

La combinación más utilizada, sobre todo en Europa, es el sustantivo “competencia” con el adjetivo “digital”. La competencia digital es considerada una de las ocho competencias claves por la Unión Europea para desarrollar en los sistemas educativos de sus países miembros. (UE, 2006).

Aunque la competencia digital no se presentaba en principio como término contenedor de otras competencias también relacionadas con las TIC y los medios, se observa ahora, como en el caso de la UNESCO con AMI, una tendencia integradora. En 2006, en el Diario Oficial de la Unión Europea se define así la competencia digital: «La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet». (EU, 2006). En estos mismos términos se recogía en la legislación española (LOMCE).

Sin embargo, en el mismo Diario Oficial de la Unión Europea de la sesión del 4 de junio de 2018 se dice: “La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en su preámbulo, tras reconocer los cambios derivados del cambio digital, y con el objetivo de que la educación formal asuma el papel que le corresponde, se señala que “se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente”. El nuevo enfoque, no tan tecnológico e instrumental, que se da a la competencia digital en la legislación actual se pone también de manifiesto en el Reales Decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, donde se adopta la nueva definición de la Unión Europea.

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

En consonancia con este nuevo enfoque, en la última actualización del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), se introducen algunas modificaciones en el Área 6 sobre el desarrollo de la competencia digital del alumnado, incluyendo la capacitación docente para la "alfabetización mediática y en tratamiento de la información y de los datos" del alumnado. Se observa ya una tendencia integradora que incorporaría la educación mediática y la comunicación audiovisual a los currícula de la enseñanza obligatoria.

La formación básica sobre las TIC, los medios y la sociedad digital en general no estaría limitada a una única competencia de las ocho propuestas por la Unión Europea. Esta formación en educomunicación no es identificable con la competencia digital allí citada, sino que también supone el desarrollo de competencias como la de comunicación lingüística, ya que esta se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes, desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología. Así se contempla también en los decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria y en la propia LOMLOE, donde se dice que la comunicación audiovisual y la competencia digital se trabajarán en todas las áreas de Educación Primaria y todas las materias de la ESO.

¿Se pretende de verdad superar un enfoque de competencia digital limitado a formar ciudadanos competentes en el manejo de las TIC, y proponer una formación básica en TIC y medios que capacite a las personas paras ser críticas, libres, tolerantes, solidarias y responsables en la sociedad digital? ¿Podemos hablar de "brotes verdes" o estos retoques legislativos resultarán ser tan solo un "lavado de cara"?

Aun suponiendo que exista una verdadera voluntad de cambio en las instancias legislativas, ¿cómo van a asumir los gobiernos el reto? ¿Cómo va a repercutir este nuevo enfoque en la formación universitaria de los profesionales de la comunicación y la educación? ¿Qué repercusiones reales va a tener en las aulas de cualquier nivel educativo?

Se necesitan planes y propuestas concretas. Contamos en esta publicación con las aportaciones de los investigadores que han formado parte del proyecto Internética: "Verdad y ética en las Redes Sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube". Se unen en esa recopilación numerosos profesionales con sus ideas y sugerencias sobre la implementación curricular de la educación mediática y la competencia digital en cualquier nivel educativo y en la formación de los profesionales de la educación y la comunicación. A todos ellos agradecemos que compartan su experiencia y sus experiencias, que nos faciliten enlaces a sus publicaciones y proyectos. Ofrecemos aquí un documento multimedia interactivo, que se prolonga en la web con multitud de ideas, sugerencias y contactos de todas las personas implicadas que desinteresadamente aportan su granito de arena para hacer de la educación mediática y competencia digital una realidad en nuestras aulas.

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Referencias:

Aparici, R. y Martínez-Pérez, J. (coords) (2021). *El algoritmo de la incertidumbre.* Gedisa

Arendt, H. (1967). Truth and Politics. *The New Yorker*, February 25, P. 49. https://www.newyorker.com/magazine/1967/02/25/truth-and-politics. Disponible en español: http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2009/01/hannah-arendt-verdad-y-politica.html

Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.

Bauman, Z. & Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida*. Paidós

EU (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union L394. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

EU (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

Gabelas-Barroso, J.A., García-Marín, D. y Aparici, R. (coords.) (2023). La invasión del algoritmo. Gedisa.

Galbraith, J.K. (1981). *La era de la incertidumbre*. Plaza & Janés

Gómez, M. V., & Álvarez-Dorronsoro, J. (2013). *El cambio social en la era de la incertidumbre: una reflexión sobre teoría social.* Talasa.

Grizzle, A. et al. (2023). *Ciudadanos alfabetizados en medios de comunicación e información: ¡piensa de forma crítica, haz clic de forma inteligente!*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119

Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. https://doi.org/10.3916/C70-2022-02

Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus

INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. En http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

Kaplún, M. (1973). *La comunicación de masas en América Latina*. Asociación de Publicaciones Educativas

Keyes, R. (2004). *The post-truth era: dishonesty and deception in contemporary life*. St. Martin›s Publishing Group.

Llorente, J.A. (2017) *La era de la posverdad: realidad vs. Percepción*. En UNO. Nº 27. d+i desarrollando ideas. P. 9

Masterman, L. (1980): *Teaching About Television*. London, Macmillan

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Masterman, L. (1985) *Teaching the media*. Comedia Publishing Group

Morsy, Z. (1984). *La Educación en Materia de Comunicación*. Unesco

Potter, J. y McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan/Spinger.

The Grünwald Declaration on Media Education, (1983). *Educational Media International*, 20:3, 26, DOI: 10.1080/09523988308549128

Wu, T. (2020). *Comerciantes de la atención. La lucha épica por entrar en nuestra cabeza*. Capitán Swing.

ZUBOFF, Shoshana: *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder.* Paidós, Barcelona, 2020

Introducción

Rocío Collado Alonso y Belinda de Frutos Torres
Universidad de Valladolid.

Una de las líneas prioritarias de investigación en el Campus de Segovia de la UVA ha sido desde hace décadas la educación mediática o educomunicación.

La colaboración de las facultades de Educación; de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación y de la Escuela de Ingeniería Informática ha hecho posible que en Segovia se hayan llevado a cabo numerosas actividades y congresos sobre esta temática, así como varios proyectos de investigación. En este marco de colaboración se ha desarrollado el Proyecto de I+D+i de la AEI, "Verdad y ética en las redes sociales: percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube" con referencia: PID2019-104689RB-I00 (INTERNÉTICA), liderado por los IP Alfonso Gutiérrez Martín (catedrático de Educación) y Agustín García Matilla (catedrático de Comunicación Audiovisual).

En esta investigación, dentro del marco del papel de los medios y las redes sociales como agentes de educación informal, analiza la importancia que se da a valores éticos y afectivos como la justicia, la integridad, la honestidad, el amor, el respeto o la empatía. Valores éticos que, junto a la verdad, podrían estar en crisis en una sociedad hedonista propiciada por el abuso de la tecnología digital.

Uno de los aspectos clave de la educación mediática ha sido siempre la consideración de los medios de masas y de los nuevos medios interactivos o "sociales" como importantes agentes de educación informal. Coincidimos con los autores del Informe de la Comisión Europea (2018) sobre la preocupación por las noticias falsas y desinformación en Internet y sus consecuencias que ya habían sido trabajadas por el equipo en menor escala (Gutiérrez-Martín, Torrego-González & Vicente-Mariño, 2019).

A través de las entrevistas en profundidad se encontró que la mayor parte de la juventud afirma obtener, de las redes, aprendizajes y ayuda que no encuentran en la educación formal, especialmente en la construcción de su identidad o en la gestión de sus emociones (Collado-Alonso et al., 2022). La aportación de Taddeo y Diaferia (2022) señala el papel que tiene la red social de Instagram como vehículo de aprendizaje informal en la zona de desarrollo próximo, donde el activismo social, el crecimiento personal, los tutoriales y las competencias disciplinares encuentran hueco en las temáticas populares a las que seguir. De hecho, se identifica un patrón de «estilo educativo» de los *instagrammers* ba-

sado en un enfoque visual, la participación a través de cuestionarios y encuestas, la ironía y un complejo entrelazamiento de autenticidad/edición (Taddeo y Diaferia, 2022). Un aspecto revelador se encuentra en la visión que tienen los propios *influencers* sobre la trascendencia social de su actividad, en este sentido se identifican de forma clara dos perfiles: el *influencer* orientado a la acumulación de seguidores, que eligen temáticas relacionadas con la moda, estilos de vida, etc. y que tienen una fuerte presencia de comercial. El perfil concienciado está más orientado a la labor divulgativa, consciente de la trascendencia de su actividad cuidando la veracidad de la información compartida (Collado-Alonso et al., 2022). Los generadores de contenidos señalan el riesgo de despersonalización que tienen las redes sociales, y que su propia imagen se está viendo afectada negativamente por las prácticas de los *influencers* comerciales.

Por ello es especialmente importante conocer cómo se elige la dieta en redes. La elección de perfiles a los que seguir suele responder a una sugerencia, por lo tanto, no parece una decisión meditada, simplemente se deja llevar por la dinámica de las propias redes; más revelador de los valores de referencia sobre los perfiles de las redes sociales procede del acto de abandonar un perfil, donde se ha encontrado que los discursos ofensivos y el exceso comercial actúan como detonantes, reflejando sensibilidad ética hacia los contenidos y cierta visión crítica de la excesiva presencia comercial (De-Frutos, 2022). En un trabajo posterior se pudo comprobar que no todos los usuarios jerarquizan de la misma forma los motivos para seguir y abandonar perfiles. Aquellos que comparten una visión más crítica de las redes sociales por la falta de objetividad en los contenidos, la presencia de contenidos polémicos e irrespetuosos no le conceden tanta importancia a la popularidad o el éxito para decidir qué cuentas siguen en redes y conceden más importancia a los intereses comunes o la experiencia (De-Frutos, 2023); en contraste, los jóvenes que más confían en las redes como fuentes de información se guían más por el éxito de los personajes detrás de cada perfil que por otros indicadores de solvencia (De-Frutos, 2023).

A la hora de reflexionar sobre el valor otorgado a la verdad y la ética en las redes sociales se planteó conocer cómo se configura la confianza de los adolescentes en las fuentes y los sitios web de los jóvenes para temática centrada en la salud. Los resultados recogidos a través de la encuesta realizada a 950 jóvenes españoles entre 16 y 26 años de edad dejan claro que la confianza en sitios para buscar información sobre salud es mayor en fuentes consideradas fiables socialmente: buscadores especializados y blogs y foros especializados, seguidos de los medios de comunicación tradicionales y en internet, siendo bastante menor la confianza en aplicaciones de mensajería, Instagram y Twitter (Pastor et al. 2022). Sin embargo, parece existir cierta contradicción entre la confianza y el uso de las fuentes de información. Ambivalencias y brechas que se han constatado con otras fuentes recientes (ONTSI 2021 y 2022). Algunos análisis muestran como las fuentes consideradas fiables (oficiales, gubernamentales) ya utilizan las redes sociales para promover temas relacionados con salud.

Por otra parte, no todos los contenidos de las redes sociales se valoran de la misma manera en términos de confianza. En general, la percepción de las redes sociales como fuente de información por parte de los jóvenes obtiene menor credibilidad que en otros medios en internet

(De-Frutos, Pastor-Rodríguez y Díaz-Cruz, 2021). Las redes sociales, además de informar sobre la actualidad, constituyen herramientas de interacción y, como se ha mencionado anteriormente, cubren una faceta educativa. En este sentido es remarcable la certeza percibida en torno a los video tutoriales (De-Frutos, Pastor-Rodríguez y Díaz-Cruz, 2021). En los datos recogidos en la investigación, uno de cada cuatro jóvenes tiene plena confianza en la veracidad de la información comercial que encuentra en las redes sociales, no obstante, cuando se compara con otro tipo de mensajes la publicidad es la información menos fiable que circula en las redes sociales comparada con la procedente del círculo de personas cercanos, como de perfiles de referencia o incluso otros usuarios; un resultado que también se constata en la recomendaciones de los *influencers* (De-Frutos, Pastor-Rodríguez y Martín-García, 2021; De-Frutos, Pastor-Rodríguez y López-Pastor, 2021).

Otro de los aspectos que apunta la investigación es que los jóvenes recurren con frecuencia a las redes sociales para obtener información sobre la actualidad y consideran que hoy en día representan una alternativa a los medios tradicionales para estar informados (De-Frutos, Pastor y Díaz-Cruz, 2021; García-Marín y De-Frutos, en revisión) a pesar de la preocupación por la falta de fiabilidad de la información que proporcionan estas fuentes. En lo que respecta a las competencias informacionales, es revelador comprobar que la verificación e la información es ciertamente baja, apenas alcanza el 36% en la última semana (García-Marín y De-Frutos, en revisión).

En De-Frutos, Pastor y Díaz-Cruz, (2021) se concluye que los jóvenes han internalizado varias disfunciones que surgen en el espacio de las redes sociales, aunque no todos le otorgan la misma importancia. La representación de las redes sociales converge en torno a cuatro aspectos claves que reflejan la dualidad de estos espacios de interacción. Los dos primeros reúnen la cara negativa de las implicaciones éticas en redes encarnada por su carácter polémico y poco fiable y la servidumbre hacia los intereses económicos y políticos. A modo complementario, las redes sociales se ven como un canal alternativo de acceso a la actualidad y un vehículo de expresión de la opinión; estas cuatro facetas de las redes sociales tienen patrones de interacción propios con la credibilidad de la información cuestión que se ha visto confirmada posteriormente. A la hora de identificar los factores que influyen en la confianza de las fuentes informativas en el medio interactivo se constata que la visión de las redes sociales como herramientas manipuladoras y de descalificación influye en la pérdida de confianza en las redes en general. Mientas que las opiniones de las redes sociales como vehículo de expresión personal y fuente de información aumentan la credibilidad en las redes sociales en general. Contrariamente a lo que cabría esperar, ser activista de las redes sociales (en el sentido de contrastar la información), no constituye una aportación significativa a la predicción de la confianza en las diferentes fuentes de información (Taddeo, De-Frutos y Alvarado-López, 2022; García-Marín y De-Frutos, en revisión). El proyecto ha permitido identificar el efecto de la edad y el nivel educativo en las habilidades críticas en el medio interactivo. De las dos variables analizadas el nivel educativo es el que tiene un efecto significativo en la confianza en las redes sociales, en particular los

alumnos que cursan ciclos formativos de formación profesional se han mostrado más dispuestos a dar credibilidad a perfiles de *influencers*; respecto a la edad, se ha encontrado que los más jóvenes se han mostrado más confiados para compartir información con personas de su entorno (García-Marín y De-Frutos, en revisión).

Es interesante analizar los desencadenantes que llevan a la juventud a comprobar la información en las redes sociales. Sólo cuando el contenido afecta de una forma directa o es de su interés se plantean contrastar la información de las redes sociales en la mitad de los encuestados (García-Marín y De-Frutos, en revisión). Dada la cantidad de información a la que se ven expuestas las personas en las redes sociales, es comprensible que en la mayoría de las situaciones se recurra a diversos atajos cognitivos para valorar la credibilidad del contenido de forma más rápida que activar un procesamiento analítico para comprobar su veracidad.

Finalmente, la investigación ha puesto sobre la pista otra fuente de diferencias en las redes sociales que tiene su origen en el tipo de perfil de usuario. El perfil denominado "espectador", que es el más común entre los jóvenes, son bastante activos en las redes sociales dedicando su actividad a mirar, buscar e interactuar entre conocidos; en contraste, los creadores, en minoría, crean y comparten sus propios contenidos, con poca frecuencia (Taddeo, De-Frutos y Alvarado-López, 2022). La confianza en las fuentes de información –tradicionales y digitales– revela una diferencia entre los dos tipos de usuarios. A pesar de que las figuras de éxito en las redes sociales generan el nivel más bajo de confianza en el conjunto de la muestra, los creadores manifiestan más confianza en las fuentes de información que los espectadores. Entre los creadores hay un claro posicionamiento a mostrar más confianza tanto en medios tradicionales como en medios digitales, incluyendo Twitter, Instagram, blogs y sitios especializados (Taddeo, De-Frutos y Alvarado-López, 2022). La mayor confianza de los creadores parece hacerlos más críticos con las redes y más conscientes de su poder, ya que se perciben a sí mismos como parte activa de la red. Mejores habilidades para el uso creativo de las redes sociales podrían conferir mayor seguridad y libertad a los ciudadanos, no solo para ser usuarios activos (creadores) sino también para desempeñar un rol de ciberactivismo (y/o activismo). Para contrastar el desorden informativo podría ser útil trabajar, a través de la creación de contenidos, y señalar la relevancia de las relaciones sociales así como de las cuestiones emocionales relativas al acto de compartir.

Presentación de la obra

Junto con estos resultados recogemos en este volumen las aportaciones de numerosos expertos que han colaborado desinteresadamente a la divulgación de iniciativas y propuestas sobre la educación mediática y la competencia digital.

Se trata de una obra colectiva que se estructura en cinco grandes bloques y en los que se exponen temáticas variadas sobre las amenazas, retos y desafíos de la Educación Mediática y la Competencia Digital en una sociedad definida por múltiples crisis, cada vez más digitalizada y globalizada.

A partir del prólogo de Alfonso Gutiérrez Martín y Agustín García Matilla, en el que se nos habla de una Educación disruptiva para un futuro incierto, de educar en la era de la incertidumbre y la posverdad y de la inevitable dimensión mediática de una alfabetización múltiple, el libro comienza con una serie de diálogos entre académicos y profesionales: desde las instituciones, buscando sinergias con los y las investigadoras universitarias, para abordar y poner en marcha acciones de alfabetización mediática desde un punto de vista legislativo y normativo; desde América, proponiendo una Educación Mediática crítica pero desde una perspectiva humanizante; desde organismos como la Fundación FAD Juventud, la Cátedra RTVE-UJI y ATRESMEDIA apuntando cómo la alfabetización mediática e informacional de infantes y jóvenes se convierte en el camino hacia una sociedad más crítica y libre o cómo la lucha contra la desinformación consiste en educar mediante el fomento del pensamiento crítico; desde la investigación universitaria, debatiendo sobre la urgente necesidad de formar en competencias digitales a los futuros profesionales de la educación y la comunicación.

El siguiente bloque —simposios— recoge las opiniones de distintos expertos sobre la formación en competencias digitales del profesorado universitario, definiendo tanto los aspectos que nos alejan de nuestros objetivos como los que nos acercan a ellos y enumerando los retos sobre los que deben trabajar de manera coordinada las universidades; se cuestiona la existencia o no del miedo a la inteligencia artificial, sobre nuestra obsolescencia creativa, sobre si estamos frente a un nivel superior o no de creatividad, y sobre las tensiones emergentes entre la creatividad humana y las tecnologías emergentes; y, por último, sobre la importancia de crear un espacio de participación para escuchar a nuestros niños, niñas y jóvenes.

El bloque de “Otras actividades” comienza con una invitación a un diálogo intergeneracional con pioneros y pioneras de la Educomunicación en España. Coordinado por Agustín García Matilla, y de la mano de Enrique Martínez Salanova, Miguel Vázquez Freire, Pilar Aguilar; Joan Ferrés, Mercedes Ruiz, Roberto Aparici, José Antonio Gabelas, Luis Matilla, y Aquilina Fueyo, trata de redefinir la Educomunicación, a día de hoy, examinando las trabas que todavía siguen estando presentes y detallando los retos fundamentales ante los que nos encontramos para abordar una acción educomunicativa relevante. Seguidamente, se analiza el fenómeno de la desinformación desde el punto de vista de la sociedad civil y la seguridad nacional y se enumeran algunas propuestas para afrontar el futuro de la Educomunicación: se necesita una Educomunicación feminista, un compromiso ético con la justicia social y la educación inclusiva, investigar la brecha en el acceso a los conocimientos sobre la mente y, por último, la sostenibilidad digital.

El libro continúa con la exposición de una serie de talleres que nos exponen distintas posibilidades para introducir el uso de las TIC en el aula, como son los podcasts educativos, la imagen en sus diferentes formatos y el metaverso, la robótica, el uso de nuevas narrativas audiovisuales, la producción de materiales en videos inmersivos o cómo hablar de educación inclusiva a partir de multimedios y del aula del futuro.

El último bloque recoge las iniciativas y propuestas presentadas sobre Educación Mediática y Competencia Digital en torno a cuatro temáticas o ejes distintos: la educación formal, la

formación del profesorado, la formación de profesionales de la comunicación y, finalmente, se exponen un conjunto de reflexiones e investigaciones.

Con respecto al primer eje -La Educación Mediática y la Competencia Digital- los siguientes titulares, elaborados por los coordinadores Luis Torrego y Cristina Gil, sintetizan los contenidos presentados:

- Se pone de manifiesto la utilización de la tecnología digital en la educación formal, y debe ser entendida como un recurso educativo, pero también como un contenido u objeto de estudio para el desarrollo de dimensiones conceptuales procedimentales y actitudinales.
- Es preciso aprovechar la oportunidad que los currículos de las diferentes etapas educativas -infantil, primaria y secundaria- recogen para desarrollar intervenciones educativas sobre alfabetización mediática crítica para el logro de la competencia digital de una manera totalmente contextualizada.
- El desarrollo y la presencialidad de la tecnología digital deberían servir para construir una sociedad más democrática, lo que pasa por estar más informada, sea más crítica y tenga una mayor capacidad analítica.
- La educación mediática y la competencia digital tienen que estar presididas en la educación formal por un enfoque holístico, de forma que estén presentes en diversas asignaturas y se consideren dimensiones cognitivas, sociales, culturales y emocionales de los estudiantes.
- Los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender a través de la experiencia, la experimentación y la resolución de problemas. Esto les permitirá desarrollar habilidades prácticas y aplicables en el mundo real y a distinguir lo valioso de lo que no lo es.
- En la educación formal debe promoverse una alfabetización crítica. Los estudiantes deben aprender a evaluar críticamente la información que se encuentran en línea, con particular hincapié en las redes sociales y en los medios de comunicación tradicionales. Además, deben ser capaces de distinguir entre hechos y opiniones, identificar sesgos y evaluar la calidad de la información.
- La educación mediática y la competencia digital deben fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, también la responsabilidad y la ciudadanía digital. La tecnología no puede ser un medio para alejarnos del medio natural y del contacto con otras personas y grupos sociales.

El segundo eje temático del texto se centra en la Educación Mediática y la Competencia Digital en la formación del profesorado. Las conclusiones presentadas por sus coordinadoras, Noelia Santamaría y Alba Torrego, muestran que se presentan numerosos trabajos que abarcan temáticas sobre: la formación de competencias digitales y alfabetización mediática en la for-

mación inicial de los docentes para diferentes niveles educativos; el establecimiento de marcos competenciales que contribuyen a definir la formación en TIC y en medios que debe recibir el profesorado.; el uso de herramientas digitales en la docencia universitaria; y las nuevas tendencias que inciden en la formación del profesorado y sus competencias digitales, especialmente las relacionadas con las redes sociales y la inteligencia artificial. Se deduce, por tanto, a partir de los estudios presentados, que: 1) la alfabetización digital no puede ser ajena a la sociedad en la que se enmarca y en la que adquiere su sentido; 2) hay dificultades a la hora de plantear la formación digital de los docentes porque tradicionalmente se ha partido de un analfabetismo digital con una formación impuesta y sistematizada; 3) es necesario incluir dentro de la competencia digital del profesorado una alfabetización mediática e informacional.

El tercer bloque temático contine aportaciones relacionadas con la Educación Mediática y la Competencia Digital en la formación de profesionales de la Información y la Comunicación.

Con veintiséis estudios presentados, se han abordado temas como: manera de afrontar la diversificación en la profesión de los comunicadores, con nuevas y múltiples tareas; el uso del cine como herramienta de alfabetización, con tres proyectos que reúnen cine y literatura, cómic, arte visual y danza, fomentando la creatividad en todos ellos y tratando de formar al futuro espectador crítico; trabaja la representación de las personas mayores en los medios y sus competencias digitales, así como estrategias comunicacionales desarrolladas por los mayores confinados para contrarrestar la desinformación durante la pandemia de Covid-19; el análisis crítico de la comunicación realizada por distintos *influencers*; la radio como espacio de construcción ciudadana; la simbiosis de arte y educación mediática mediante un proyecto denominado Huellas de la Ciudad.

Algunos de los trabajos se corresponden con experiencias o proyectos de innovación docente que trabajan la formación en competencias: para educar en la visión crítica de los medios, especialmente las redes sociales, no solo como consumidores sino también como productores de contenidos; para concienciar sobre los efectos del uso de la tecnología en el medio ambiente, así como en la propia vida de los estudiantes y en la profesión publicitaria; para generar dinámicas transversales con las titulaciones de Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual mediante aprendizaje basado en proyectos e intentando no solo dominar la tecnología sino los nuevos procesos de trabajo profesionales; y para mostrar experiencias de aprendizaje colaborativo con perspectiva de género.

Otros estudios miran hacia el futuro, proponiendo la creación de un Observatorio AMI o buscando la reinvención de la Educomunicación, que ha de ser Educomunicación Digital y para la Transformación social, puesto que la mayor parte de la ciudadanía no está preparada para desarrollarse en la era digital.

El principal desafío lanzado por este grupo es que “siempre vamos por detrás”, vamos mucho más lentos que el desarrollo tecnológico y se han de buscar maneras de atajar ese paso.

El último bloque temático, coordinado por David García Marín y Laura Picazo recoge propuestas, investigaciones y reflexiones sobre actividades de educación no formal e informal para la

ciudadanía crítica. Los trabajos presentados coinciden en otorgar mayor importancia al trabajo participativo y a la creación de contenidos que puedan permitir una conexión con los conocimientos y usos de herramientas con el propio proceso de aprendizaje a la hora de aplicar las tecnologías a distintas materias en la enseñanza universitaria. Se destaca la utilización del cine como método de sensibilización y análisis sobre cuestiones medioambientales, como medio para promover una lectura crítica y para la generación de contenidos por parte de los estudiantes pues la comunidad estudiantil puede generar contenidos didácticos de educación mediática que ayuden a generar una sensibilización más eficaz.

Otras conclusiones importantes de este eje son: necesidad de dar un sentido de divulgación participativa, proactiva y positiva de los principios de la Educomunicación cuando se aplica en el aula, especialmente en los niveles de Educación Primaria y Secundaria; favorecer el uso de la mediación juvenil, de igual a igual, pues se ha demostrado que funciona bien a la hora de sensibilizar acerca de los preceptos de la Educomunicación en la práctica.

Los retos proyectados desde este grupo tienen que ver con: alfabetización algorítmica; la sensibilización en materias de sostenibilidad tecnológica, desde el ámbito del diseño de los dispositivos y de la obtención de materias primas, la producción de hardware y la utilización y gestión de residuos electrónicos; la perspectiva feminista de la Educomunicación y la elaboración de políticas alineadas con las necesidades de los ciudadanos y las ciudadanas senior.

Agradecemos la colaboración de todos los investigadores y profesionales, expertos en Educación Mediática y Competencia Digital, que han querido compartir sus experiencias y proyectos en este libro. A todos ellos se les han solicitado enlaces o vías de acceso a su producción ya existente en la Red y eso nos ha posibilitado ofrecer este estudio. No estamos ante un libro en su sentido tradicional de medio impreso, sino ante una publicación multimedia e interactiva para leer "conectados". El lector se encuentra ante un documento hipertexto e hipermedia que le permite controlar y navegar libremente a través de los contenidos, accediendo en el momento que desee a otros documentos que se encuentran disponibles en Internet.

Referencias

Collado-Alonso, R., Picazo-Sánchez, L., López-Pastor, A. T., & García-Matilla, A. (2023). ¿Qué enseña el social media? Influencers y followers ante la educación informal en redes sociales. *Revista Mediterránea de Comunicación* 14(2). https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23658

Comisión Europea (2018). A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent high level group on fake news and online disinformation. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2759/739290

De-Frutos Torres, B. (2022). Discursos ofensivos y el exceso comercial claves para rechazar perfiles en medios sociales. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, Á. Hernando-Gómez y M.

Bonilla-del-Río. Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje, pp. 463-468. Grupo Comunicar ediciones. DOI: https://doi.org/10.3916/Alfamed2022

De-Frutos Torres, B. (2023). Opinión sobre los discursos presentes en las redes sociales y prioridades de elección en jóvenes. En *Foro 2021: Opinión pública, comunicación política y construcción de la realidad.* Editorial Fragua.

De-Frutos-Torres, B. y Pastor-Rodríguez, A. (2021). ¿Seguimos confiando en las redes sociales? Un Estudio sobre la valoración de las redes y su publicidad. En Sierra Sánchez y Barrientos Báez (Coord), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigita*l. MC-Graw-Hill, 1141-1158.

De-Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Cruz-Díaz, R. (2021). Credibilidad e implicaciones éticas de las redes sociales para los jóvenes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 51-68. DOI: https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1512

De-Frutos-Torres, B., Pastor-Rodríguez, A., y Martín-García, N. (2021). Consumo de las plataformas sociales en internet y escepticismo a la publicidad. *Profesional de la información, 30*(2). https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.04

De-Frutos Torres, B. Pastor Rodríguez, A. y López Pastor, A. T. (2022). Publicidad en redes sociales ¿Admiración o rechazo en audiencias jóvenes?. En M. Pacheco Rueda y M.C. Alvarado López (Coord.). *Publicidad, sostenibilidad y justicia social. Qué puede aportar la publicidad a la construcción de una sociedad mejor*, pp. 301-310. Editorial Tirant humanidades.

García-Marín, D. y De-Frutos Torres, B. (En revisión). Creer, verificar y actuar. Confianza de la juventud española en las redes sociales como fuente de información. *Fonseca, Journal of Communication.*

Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. En Beyond communities of practice: Language, power and social context (214–232). Cambridge: Cambridge University Press.

Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A. & Vicente-Mariño, M. (2019) Media education with the monetization of YouTube: the loss of truth as an exchange value / Educación mediática frente a la monetización en YouTube: la pérdida de la verdad como valor de cambio. *Cultura y Educación,* 31:2, 267-295, https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597443.

López, A. T., De Frutos, B., Pastor, A. y Picazo, L. (2022). Adolescentes, jóvenes y salud. Explorando la confianza en fuentes y sitios on-line. En Ubaldo Cuesta, Almudena Barrientos Báez y Luz Martínez Martínez. *Los nuevos materiales de comunicación y salud*, pp. 403-418. Editorial Fragua.

Observatorio Nacional de la Tecnología y la Sociedad (ONTSI) (2021a). Indicadores de Género de la Sociedad Digital. Madrid: *Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Secretaria General Técnica*. https://bit.ly/3vs81m9

Observatorio Nacional de tecnología y sociedad (ONTSI) (2021b). Tecnología + sociedad en España 2021. *Madrid: Ministerio de asuntos económicos y transformación digital, Secretaría General Técnica.* https://bit.ly/3uTDUVF

Taddeo, G., De-Frutos Torres, B, y Alvarado-López, M. C. (2022). Creadores y espectadores frente al desorden informativo online. Efectos de la producción de contenidos digitales en competencias informativas. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación*, 72(30) 9-20. DOI https://doi.org/10.3916/C72-2022-01

Taddeo, G. y Diaferia, J (2022). El rol educativo de los instagrammers: algunas reflexiones a partir de una investigación empírica. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, Á. Hernando-Gómez y M. Bonilla-del-Río. *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje*, pp. 31-35. Grupo Comunicar ediciones. DOI: https://doi.org/10.3916/Alfamed2022

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Diálogos



Educación Mediática y Competencia Digital en España. Panorama institucional.

Martha R. Villabona García

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Palabras clave:

Educación, Aprendizaje Experiencial, Aprendizaje auténtico, Educación en la naturaleza, Brecha digital, Brecha analógica.

1.- DESCRIPCIÓN

Diferentes instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y entidades y organismos públicos como Radio Televisión Española o la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia abordan la alfabetización mediática (e informacional) dependiendo de sus funciones y competencias.

En relación al Ministerio de Educacion y Formación Profesional, desde que se aprobara la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, ha ido avanzando en la implantación de los currículos de las enseñanzas obligatorias. La ley introduce importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como se indica en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

La ley mantiene el enfoque competencial del texto original y hace hincapié en el hecho de que esta formación integral debe centrarse en el desarrollo de las competencias clave, más que en la mera adquisición de contenidos. Entre las competencias más relacionadas con la AMI están la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital y la competencia ciudadana.

Además, en el currículo también se distinguen las competencias específicas y los saberes básicos. Entre otras competencias específicas que ha de adquirir y desarrollar el alumnado de las etapas educativas de Primaria y Secundaria, están las bases de

la alfabetización mediática e informacional. Por ejemplo, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria se expone que la competencia específica 6 se evaluará con criterios como «Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados».

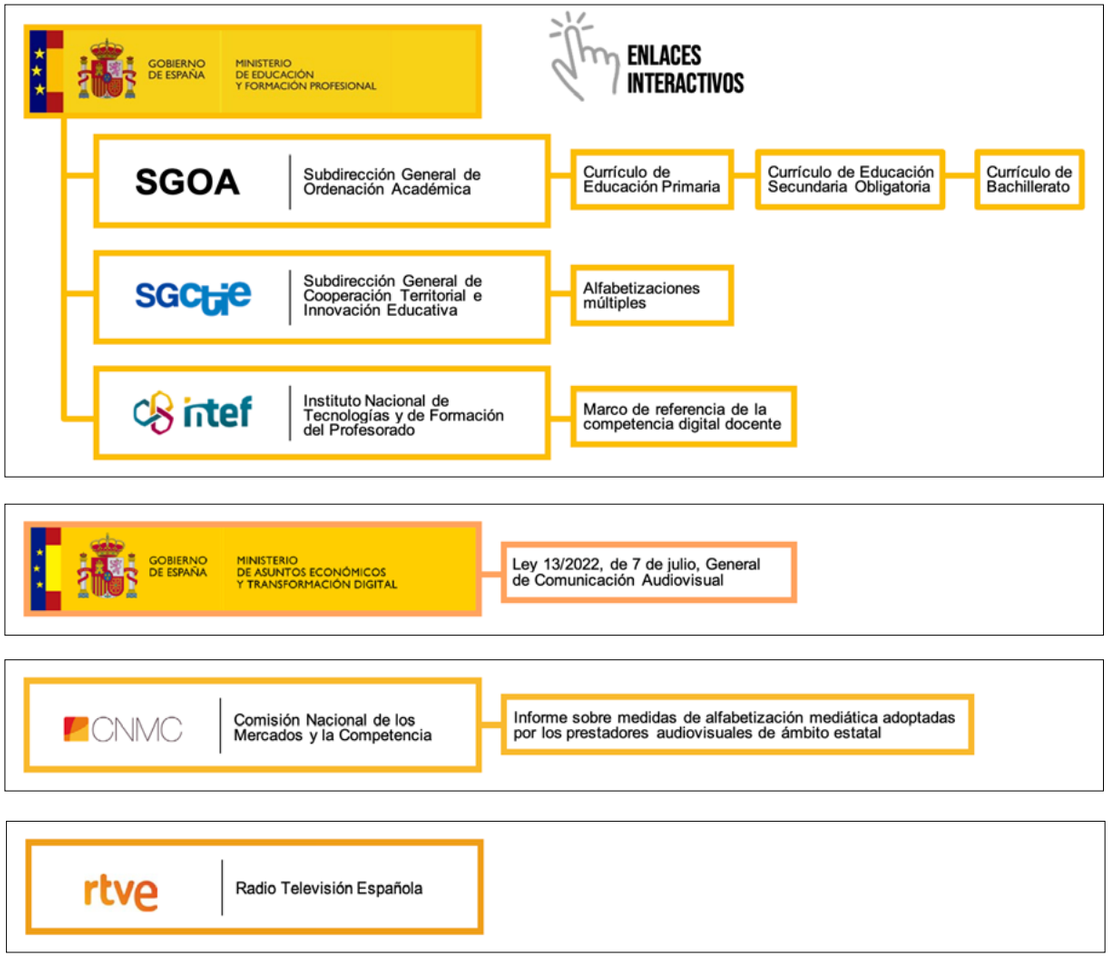
Asimismo, para cada uno de los ciclos se establece un saber básico que, dependiendo del ciclo, amplía el conocimiento en alfabetización mediática e informacional del alumnado. De este modo, se abordará este tipo de alfabetización trabajando estrategias para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas con distintos soportes y formatos, la comunicación creativa de la información, el reconocimiento de autoría y el uso guiado de la biblioteca que se irá haciendo cada vez más autónomo, así como el uso de recursos digitales del aula. Todo ello para promocionar competencias educativas transversales.

Ante este imperativo legal, los docentes han de tener los conocimientos y las habilidades para hacer un uso eficaz de la variedad de medios, soportes y herramientas que actualmente existen. De esta manera pueden obtener, analizar y producir la información y, a su vez, lograr que su alumnado también posea esas habilidades. Para ello, el Ministerio, a través del INTEF, participa de los programas de formación que se realizan en colaboración con las Comunidades Autónomas con el fin de desarrollar la competencia digital. Además, pone a disposición de los docentes materiales curriculares y otros materiales de apoyo destinados a la actualización científica y didáctica.

El Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital impulsó la regulación de los contenidos audiovisuales con la Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. Esta ley actualiza el marco jurídico debido a la evolución de los servicios de comunicación audiovisual no solo por los avances técnicos, sino también por los nuevos hábitos de consumo. Asimismo, con esta ley quiere lograr un equilibrio entre el acceso a los contenidos, la protección del usuario y la competencia entre los prestadores que están en el mercado. Entre los artículos que desarrolla está el artículo 10. Alfabetización mediática.

La CNMC tiene entre sus direcciones de instrucción la de Telecomunicaciones y del Sector audiovisual. Esta última realiza la supervisión y control del correcto funcionamiento del mercado de comunicación audiovisual y una de las formas de hacerlo es a través de la elaboración de un informe sobre medidas adoptadas por los prestadores audiovisuales de ámbito estatal.

2. INFORMACIÓN DE INTERÉS


GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
ENLACES INTERACTIVOS
SGOA
Subdirección General de Ordenación Académica
Currículo de Educación Primaria
Currículo de Educación Secundaria Obligatoria
Currículo de Bachillerato
SGCTIE
Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa
Alfabetizaciones múltiples
intef
Instituto Nacional de Tecnologías y de Formación del Profesorado
Marco de referencia de la competencia digital docente
GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE ASUNTOS ECONÓMICOS Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL
Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual
CNMC
Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia
Informe sobre medidas de alfabetización mediática adoptadas por los prestadores audiovisuales de ámbito estatal
rtve
Radio Televisión Española

Educación Mediática crítica en las Américas



Roberto Aparici

Universidad Nacional de Educación a Distancia) UNED. Madrid. *Máster en comunicación y educación en la red*. *Master de periodismo transmedia*. Uno de los creadores del curso multimedia "Lectura de imágenes y medios audiovisuales". Coordinador de la colección Comunicación Educativa en Gedisa, y "Medios de comunicación y enseñanza" en Ediciones La Torre.

LA REINVENCIÓN DE LA EDUCOMUNICACIÓN

Lo que fue



En los años setenta del siglo pasado,Mario Kaplún y Daniel Prieto Castillo, crearon un movimiento educomunicativo que se iba a extender a toda Latinoamérica:

La revolución tranquila de la educomunicación (11 de noviembre de 2016)

Kaplún define por primera vez dicho concepto en una reunión de la UNESCO y CENECA que se celebra en Santiago de Chile y dice:

La educomunicación incluye sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores propios y la verdad. (Aparici & Garcia Marín, 2018, p 41)

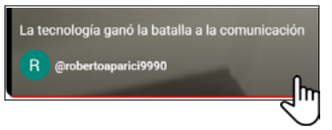


Este movimiento, sin tener contactos entre sí, toma sentido también en Canadá, Estados Unidos, Europa y Australia, principalmente. En el mundo anglosajón es imprescindible referirnos a Len Masterman con "La enseñanza de los medios de comunicación" (Ediciones de la Torre, 1993)

La gran preocupación era su influencia en la vida de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto. Esto ocupa ahora un segundo o tercer plano.

Comunicación versus tecnología

A partir del año 2000, se producen profundos cambios en la sociedad. Es el inicio de Big data, algoritmos, plataformas, inteligencia artificial, posverdad y desinformación. Cuestiones que son ignoradas por los sistemas educativos y por los sistemas políticos.



Los estados o los sistemas políticos forman a los docentes según su modelo y semejanza, que está basado, sobre todo, en códigos analógicos, como ha sido su formación previa.

El desarrollo digital en todos los campos coloca a los estados en una situación de conflicto; y urge la necesidad de formar especialistas, trabajadores y esclavos digitales, así como hace más de cien años, ocurrió con el desarrollo del mundo industrial.

La pandemia COVID 19 se extiende a nivel planetario como las plataformas que se extienden tanto en el campo empresarial, como en el campo educativo.



En el campo educativo, se produce un grave retroceso.

Se imponen los modelos transmisores para mantener una vieja pedagogía: la de la reproducción. Es la instauración de la pedagogía del confort y la consolidación de los modelos empresariales en los centros educativos de todos los niveles. La educación es un negocio y debe estar al servicio del mercado. En lugar del bien común, la justicia social y los derechos humanos.

¿Qué beneficios y qué perjuicios observas con el uso de las plataformas?
¿Sabías que esta es una tecnología que sirve para vigilarte y controlarte? ¿Para qué les sirven al mercado tus datos? ¿qué hacen con ellos? ¿Recibes alguna remuneración por el uso de tus datos en esta sociedad donde todo se compra y todo se vende?



Posverdad y algoritmos en 2023



Tenemos que agregar al tema de los algoritmos, la desinformación, las "fake news", los nuevos desafíos del mercado que dejan vacías de contenido a las instituciones educativas.

¿Qué ha hecho la educomunicación estos últimos veinte años? Actuar como si estuviéramos en los años ochenta o noventa del siglo pasado. Solo se incorporaron temáticas como videojuegos, herramientas para el trabajo colaborativo, las herramientas VOIP, aplicaciones para la edición de videos y presentaciones online, etc, que no transforman nada, perpetúan el modelo capitalista que nos gobierna incluso en nuestra aula, sin darnos cuenta.

Nuestros pensamientos siguen atados al pasado. Nuestra metodología sigue atada al pasado. Algunas cosas cambian para que todo siga igual.

Entonces, ¿qué es educomunicación en 2023?

Si seguimos como hasta ahora, la educomunicación en pocos años desaparece. Es imprescindible una transformación total. Es necesaria la formación de nuevos educadores, comunicadores, sociólogos, políticos.

Si esto se produce, si somos capaces de realizar estos cambios en los próximos años, la educomunicación debería ser una disciplina que ofrezca los instrumentos para enfrentar los desafíos que impone el desarrollo humano desde sus diferentes dimensiones, especialmente desde la comunicación.

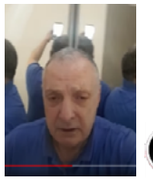
Información complementaria



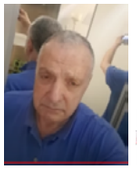
El fenómeno de la posverdad es considerado como una de las principales amenazas a la democracia actual: convierte a la ciudadanía en consumidora de noticias, la responsabiliza del alcance de las fake news a la vez que la empuja a la desconfianza, y cuestiona a los medios de comunicación y a la propia práctica del periodismo.

Este libro plantea un profundo análisis sobre las múltiples caras de la posverdad y reflexiona sobre sus implicaciones mediáticas, sociales, tecnológicas, filosóficas y políticas. La obra establece una cartografía de los aspectos que explican este fenómeno, examina de manera analítica las formas que adquiere y aborda las diferentes estrategias y técnicas utilizadas por los poderes para controlar y manipular a los ciudadanos.

Estructurado en 360 grados, con principio y final dedicado a las aportaciones de Jacques Derrida sobre la construcción de la mentira, éste es un trayecto descriptivo, crítico, analítico y filosófico alrededor de uno de los desafíos más urgentes de nuestros días.



Y la vida sigue



Ya no se trata de la vida en las pantallas

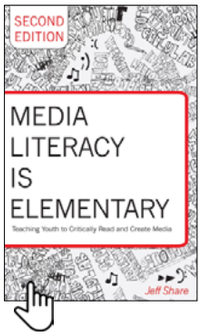


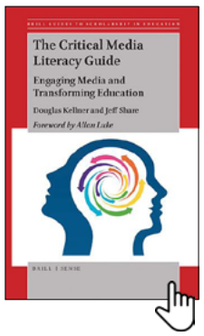
Jeff Share

Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), EE.UU.

Jeff Share worked for ten years as an award-winning free-lance photojournalist, documenting situations of poverty and social activism on three continents. He earned his Ph.D. in the Graduate School of Education and Information Studies at UCLA and worked for a decade as faculty advisor in the Teacher Education Program at UCLA with new teachers in the master's level credentialing program. He now teaches in the undergraduate major in *Education and Social Transformation* as well as the minor in *Information and Media Literacy* at UCLA. Share also provides professional development training in critical media literacy with teachers in the Los Angeles Unified School District as well as educators across the US and internationally. He has worked as an Educational Consultant in India and Germany, Visiting Scholar in China and Mexico, and a Fulbright Program Specialist in Argentina. His current research and practice focus on the teaching of

critical media literacy in K-12 education. In 2015, Share published the second edition of, *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. He is currently researching the connections between climate change, environmental justice, and critical media literacy. In 2017, he published *Teaching Climate Change to Adolescents: Reading, Writing, and Making a Difference* with Richard Beach and Allen Webb. Working with Douglas Kellner, in 2019 they published *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education.*

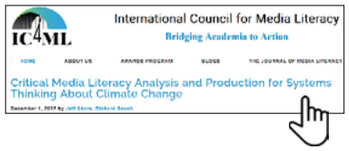




Vídeos y artículos de interés







Información complementaria

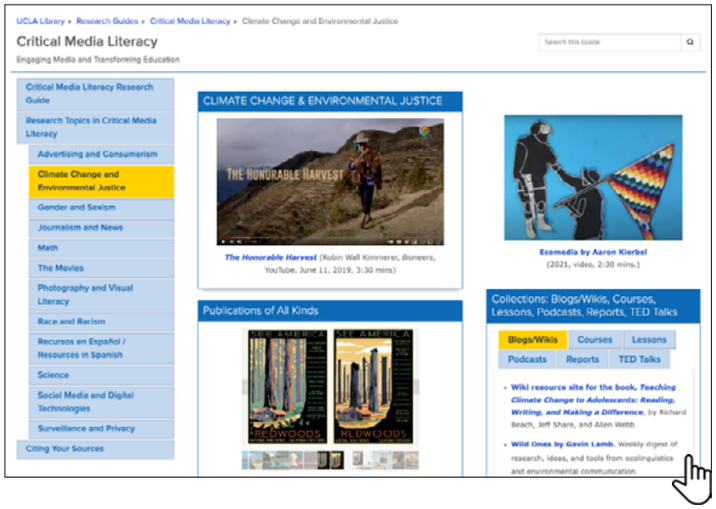


Literacidad crítica mediática

Conceptos y preguntas

Conceptos	Preguntas
1. Constructivismo social Toda la información es co-construida por individuos y/o grupos que toman decisiones en determinados contextos sociales.	**¿QUIÉNES** son todas las personas que tomaron decisiones para ayudar a crear este texto?
2. Lenguajes / Semiótica Cada medio tiene su propio lenguaje con gramática y semántica específicas.	**¿CÓMO** fue construido y enviado este texto?
3. Audiencia / Posicionamiento Los individuos y grupos entienden los mensajes mediáticos de manera similar o diferente dependiendo de múltiples factores contextuales.	**¿CÓMO** podría este texto ser entendido de manera diferente?
4. Política de la representación Los mensajes mediáticos y el medio en el que viajan siempre tienen un sesgo y apoyan o desafían jerarquías dominantes de poder, privilegio y placer.	**¿QUÉ** valores, puntos de vista e ideologías están representados o están ausentes de este texto o están influidos por el medio?
5. Producción / Instituciones Todos los textos mediáticos tienen un propósito (frecuentemente comercial o gubernamental) conformado por las personas creadoras y/o los sistemas en el que operan.	**¿POR QUÉ** fue creado y/o compartido este texto?
6. Justicia social y ambiental La cultura mediática es un terreno de lucha que perpetúa o desafía ideas positivas y/o negativas sobre la gente, grupos y cuestiones, nunca es neutral.	**¿A QUIÉN** beneficia o perjudica este texto?

Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. The Netherlands: Brill/Sense Publishers. DOI: 10.1163/9789004390560





Michael Hoechsmann

Chair of Education Programs in Orilia. Associate Professor. Chair. Department: Undergraduate Education Programs (Orillia). Graduate Studies and Research in Education.

Michael Hoechsmann is an Michael Hoechsmann is an Associate Professor and the Program Chair (teacher education) in the Faculty of Education at Lakehead University (Orillia, Ontario, Canada). His research has focused on digital and media literacies, cultural studies, and education in formal and non-formal settings. He is presently a co-Investigator on two SSHRC (Canada) funded research grants: “Social Media, Citizen Participation and Education” and “Counter-mapping COVID: grassroots visualizations of data on the margins.” He is also a collaborator on the Internetica grant led by Drs. Alfonso Gutiérrez and Agustín García Matilla of Universidad de Valladolid (Segovia).

Regarding recent work in media literacy, Hoechsmann is one of the co-editors of the award-winning Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy (Hoechsmann et al, Brill/Sense, 2021).

Hoechsmann is the vice-Chair of Media Smarts: Canada's Centre for Media and Digital Literacy, a national non-profit organization that produces state of the art research and education resources. As well, he is a co-Chair of the Media Education Research section of the International Association for Media and Communication Research (IAMCR), and a Board member of the US-based International Council for Media Literacy (IC4ML).



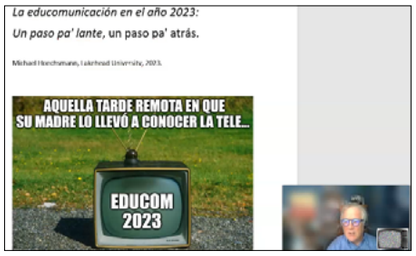
Recently, he was on the organizing committee of the Media Education Summit in Vancouver (March 2-4, 2023). He was also on the organizing committees of the Critical Media Literacy Conference of the Americas in 2021 and 2022. As well, he co-organizes the Media Education Research section for the IAMCR. He is an active member of the UNESCO MIL Disinformation and Privacy committee, and he co-authored an invited report on Hate Speech and Media and Information Literacy for UNESCO (under review).

Vídeos y artículos de interés



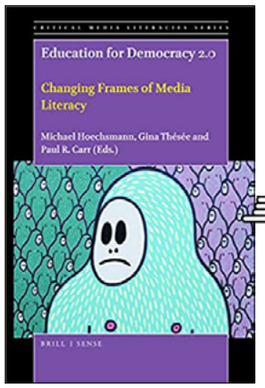




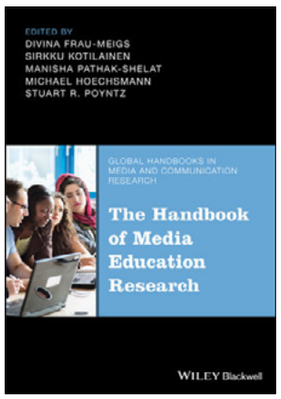


Saludo a los participantes en el IV Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital

Información complementaria



Regarding recent work in media literacy, Hoechsmann is one of the co-editors of the award-winning *Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy* (Hoechsmann et al, Brill/Sense, 2021).



The Handbook of Media Education (Frau Meigs et al, Wiley/IAMCR, 2021), and of *Critical Media Literacy: Transformative Practice and Decolonized Pedagogy in Higher Education* (Gennaro, Higdon, Hoechsmann, Routledge, forthcoming). As well, with S.R. Poyntz and N. Stewart, he is preparing a second edition of *Media Literacies: A Critical Introduction* (Wiley, 2012; 2nd edition under contract, projected 2024).



Over the last few years, Hoechsmann has been actively engaged in research on disinformation, conspiracy theories, algorithms and media and information literacy. He was one of the co-authors of *The Capitol Riots: Disinformation, Digital Media and Democracy Under Attack* (Jeppesen et al, Routledge, 2022).



Lic. Alicia Olguín

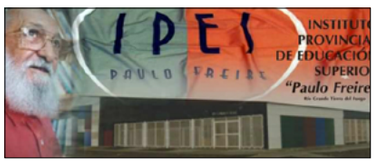
De origen salteño, vive hace treinta años en Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, en Argentina.

Maestra. Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Licenciada en Ciencias de la Educación. Diplomada en Gestión de las instituciones educativas. Especialista en Educación y TIC. Especialista en Alfabetización Inicial.

Rectora del IPES (Instituto Provincial de Educación Superior) “Paulo Freire”: https://www.ipespaulofreire.edu.ar/ Institución formadora de docentes dentro de la que se realizan además acciones de investigación y extensión. Contamos con una revista académica en la que tanto estudiantes como docentes escriben sobre distintas experiencias: https://www.ipespaulofreire.edu.ar/web/revista-academica-2.html?start=8



Dentro de los principales intereses que aborda desde la perspectiva de la comunicación se puede expresar que la alfabetización digital en entornos virtuales ha sido una experiencia de corte freireano en el marco de la pandemia, sobre todo para la formación docente. Además participa activamente del Congreso de Literacidad Crítica Mediática de las Américas. Aborda y estudia permanentemente los pueblos originarios y los permanentes avances que desde estas latitudes se vienen realizando al respecto con las comunidades Selk´nam y Yagán.



La enseñanza en clave didáctica es otro de los intereses que desde la perspectiva crítica toman como norte la pedagogía freireana pero además, es habitual citar y convocar a nuestro quehacer diario al especialista en didáctica, Dr. Jorge Steiman quien ha sido de gran ayuda para ordenar y sistematizar muchas de nuestras actividades en el marco del instituto formador. Otra gran especialista argentina que ha colaborado en nuestro quehacer ha sido y es siempre la Dra. en educación Mariana Maggio.

En este congreso se contará la experiencia llevada a cabo desde el más extremo sur del sur en pandemia y se expondrá un ejemplo relacionado con la lectura de mapas, como otro de los canales que pueden jugar a favor o en contra de una realidad, según estas posibles miradas se expondrán intereses geopolíticos, sociales, culturales y económicos.



Información complementaria



Gerardo Ojeda-Castañeda

RIEL - ECESELI - UDUAL. México.



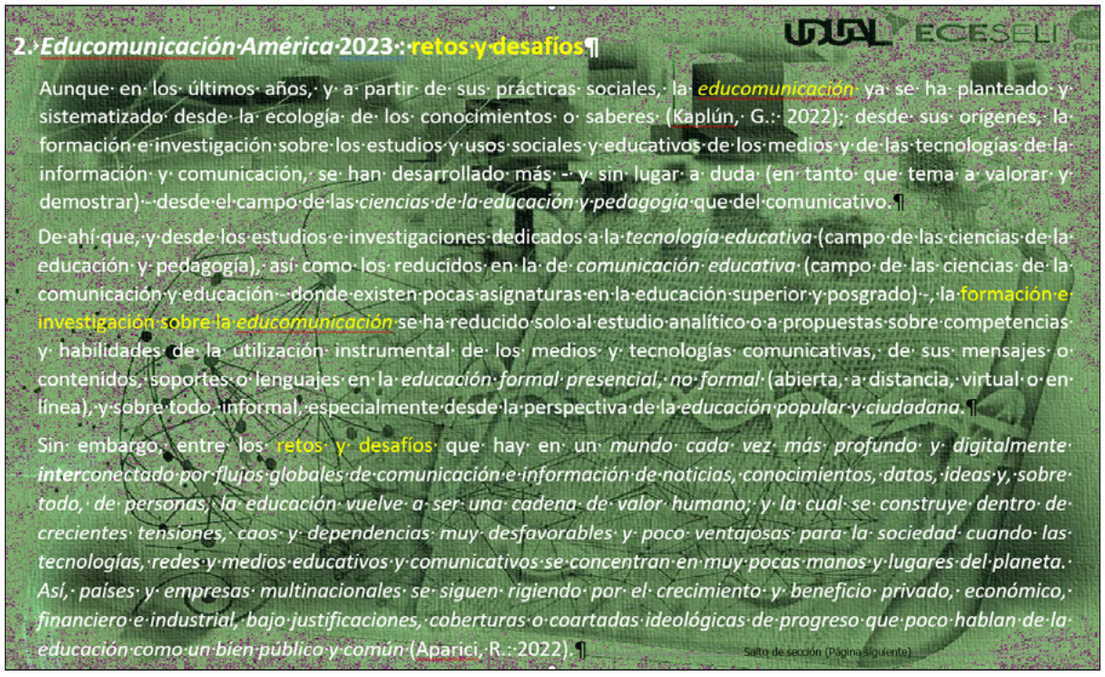


Educomunicación América 2023: un retrovisor de futuro

Tal como se planteó ya en 2012 con la publicación denominada *El Paradigma Latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la Intervención Social*[*], han pasado más de cinco décadas entre finales del siglo XX e inicio del XXI, donde —y desde un espejo retrovisor— se ha venido reflejando el camino recorrido por la *educación mediática*, hoy día *digital*, y en el cual, como una propuesta de análisis metodológico transdisciplinario, surge el concepto de *educomunicación* (UNESCO:1979) cuyo campo de estudio se centra en la *interacción o interrelación* que se da entre las *ciencias de la educación* y las de la *comunicación*.

*Castro-Lara, Eloina (2012): *El Paradigma Latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la Intervención Social*. Metacomunicación, Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales. Año 0, No. 1. Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. el-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacic3b3n2.pdf (wordpress.com)

Sin embargo, desde este espejo retrovisor para el continente americano, del sur al norte y viceversa, se pretende ver el reflejo de un futuro próximo a partir de los autores y las experiencias más significativas que han existido y existen no solo en materia de formación e investigación sobre la *educación y alfabetización mediática* dentro del campo de la *comunicación y tecnologías educativas* sino también dentro de la *educomunicación y cultura digital crítica* en América, y especialmente, en el subcontinente latinoamericano.



2. Educomunicación América 2023: retos y desafíos

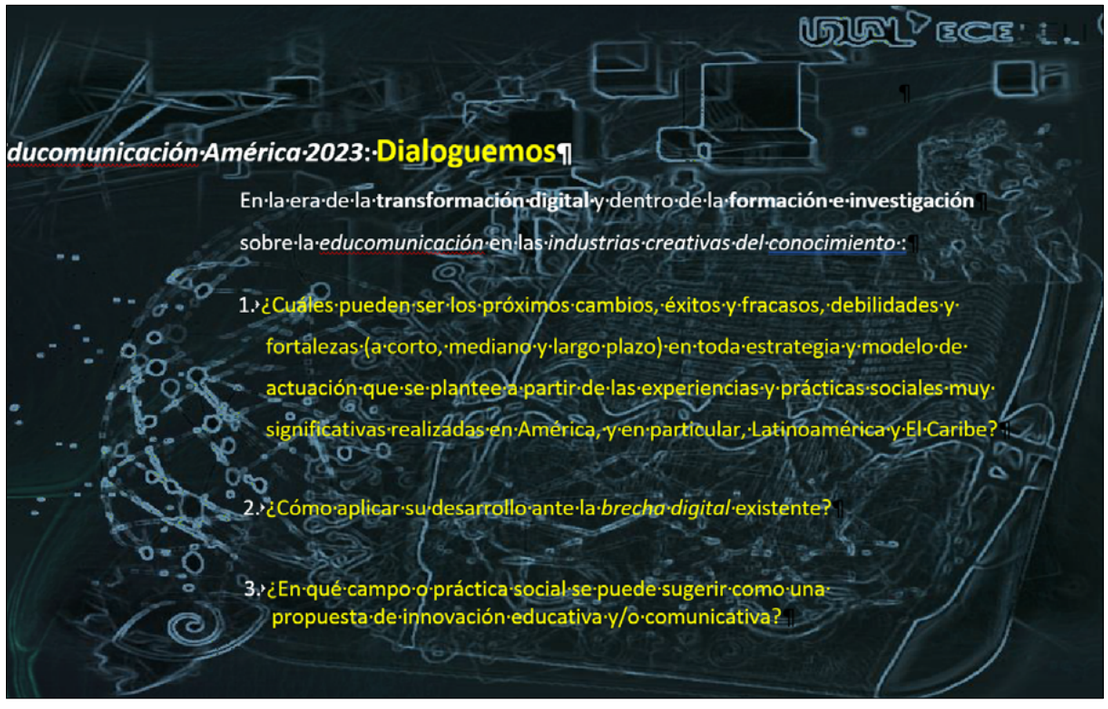
Aunque en los últimos años, y a partir de sus prácticas sociales, la *educomunicación* ya se ha planteado y sistematizado desde la ecología de los conocimientos o saberes (Kaplún, G.: 2022); desde sus orígenes, la formación e investigación sobre los estudios y usos sociales y educativos de los medios y de las tecnologías de la información y comunicación, se han desarrollado más -y sin lugar a duda (en tanto que tema a valorar y demostrar)- desde el campo de las *ciencias de la educación y pedagogía* que del comunicativo.

De ahí que, y desde los estudios e investigaciones dedicados a la *tecnología educativa* (campo de las ciencias de la educación y pedagogía), así como los reducidos en la de *comunicación educativa* (campo de las ciencias de la comunicación y educación -donde existen pocas asignaturas en la educación superior y posgrado-), la formación e investigación sobre la *educomunicación* se ha reducido solo al estudio analítico o a propuestas sobre competencias y habilidades de la utilización instrumental de los medios y tecnologías comunicativas, de sus mensajes o contenidos, soportes o lenguajes en la *educación formal presencial, no formal* (abierta, a distancia, virtual o en línea), y sobre todo, informal, especialmente desde la perspectiva de la *educación popular y ciudadana*.

Sin embargo, entre los retos y desafíos que hay en un *mundo cada vez más profundo y digitalmente interconectado por flujos globales de comunicación e información de noticias, conocimientos, datos, ideas y, sobre todo, de personas, la educación vuelve a ser una cadena de valor humano; y la cual se construye dentro de crecientes tensiones, caos y dependencias muy desfavorables y poco ventajosas para la sociedad cuando las tecnologías, redes y medios educativos y comunicativos se concentran en muy pocas manos y lugares del planeta. Así, países y empresas multinacionales se siguen rigiendo por el crecimiento y beneficio privado, económico, financiero e industrial, bajo justificaciones, coberturas o coartadas ideológicas de progreso que poco hablan de la educación como un bien público y común* (Aparici, R.: 2022).

Salto de sección (Página siguiente)


Educomunicación América 2023: temáticas de debate
Por ello, el interés de retomar los anteriores retos y desafíos planteados que existen en torno a la formación e investigación sobre la Educomunicación Digital desde el Pensamiento Crítico en América, del sur al norte y viceversa, y en particular con las propuestas de formación e investigación que se desarrollan en Latinoamérica (LATAM) y El Caribe para:
1) Pensar y ser digital crítica y éticamente en la actual sociedad algorítmica, automatizada (o robotizada) contemporánea y en la industrialización creativa de la educación, la cultura y el conocimiento científico, tecnológico y artístico,
2) Las nuevas tecnologías digitales y narrativas interactivas audiovisuales y multimedia inmersivas: guionismo y realización creativa de los videos 360° a la realidad aumentada y virtual 3D (el metaverso educativo),
3) Los escenarios actuales y futuros para el audiovisual educativo y especialmente, en la radio y TV universitaria en América Latina y El Caribe


ducomunicación América 2023: Dialoguemos
En la era de la transformación digital y dentro de la formación e investigación sobre la educomunicación en las industrias creativas del conocimiento:
1. ¿Cuáles pueden ser los próximos cambios, éxitos y fracasos, debilidades y fortalezas (a corto, mediano y largo plazo) en toda estrategia y modelo de actuación que se plantee a partir de las experiencias y prácticas sociales muy significativas realizadas en América, y en particular, Latinoamérica y El Caribe?
2. ¿Cómo aplicar su desarrollo ante la brecha digital existente?
3. ¿En qué campo o práctica social se puede sugerir como una propuesta de innovación educativa y/o comunicativa?

Gabriel Kaplún

Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

Mª Teresa Quiroz

Universidad de Lima. Perú.

Propuestas para la reflexión

¿Qué se entiende por educomunicación en 2023?

¿Tiene algún sentido la educomunicación que estamos poniendo en práctica?

Gabriel Kaplún:

Cada uno la entiende como quiere y puede. Por eso hay muchas educomunicaciones. Para mí la educomunicación es una práctica bicéfala: comunicación educativa y educación comunicativa.

Como digo en el texto linkeado más adelante (y tal vez dije mejor en Arequipa, en octubre pasado), desde el oficio de la comunicacion -el de los comunicadores- el eje ha estado puesto en los medios, su función y sus posibilidades educativas. También en la necesidad de someterlos a miradas críticas. Y desde allí se abrió la posiblidad de pensar y hacer lugar a lo educativo en el espacio mediático, evitando -a veces- el didactismo que tantos bostezos y huídas han provocado en las audiencias. En 2023 (y desde hace ya un buen rato) todo esto ha sido puesto en tensión por la explosión de productores que las tecnologías digitales han traído. Si todos/as somos de algún modo comunicadores/as y todos/as ejercemos de alguna manera ese oficio aún sin conocerlo, las posibilidades de poner mirada (auto) crítica se complican y diversifican, se dificultan y enriquecen. También las posibilidades de abrir espacios educativos en la esfera mediática.

Desde el campo de la educación el eje -creo- ha sido puesto más bien en los procesos. En la comunicación en las aulas y en las instituciones educativas, en el vínculo y la interacción entre los sujetos de la educación. Y en sus posibilidades de autoexpresión -de comunicarse-, que son en buena medida sus posibilidades de pensar/se y transformar/se. En ese espacio entraron también los materiales educativos, que cuando son realmente educativos no lo parecen. Y las tecnologías educativas, que tanto mal y tanto bien le han hecho a la educación. Tanto mal, al confundir cambios tecnológicos con cambios pedagógicos, y hasta hablaron de revoluciones, cuando afirmaban sujeciones. Y tanto bien al ampliar los espacios y tiempos para aprender con otros. En 2023 -y ya desde hace un rato- esto incluye, o debe incluir, la necesidad y la posiblidad de un fuerte trabajo interdisciplinario entre educadores, comunicadores e ingenieros informáticos para pensar y diseñar logaritmos que abran espacios de libertad y creación colectiva de conocimientos, en lugar de sujeciones al poder y al mercado.

Vale recordar que desde ambos lugares todo pasa en las aulas, pero mucho más pasa fuera de ellas. En la calle, en los barrios ys comunidades, en los campos y veredas, en las plazas y mercados, en las organizaciones populares. Y también en la política, un espacio que puede y debe ser pedagógico y comunicativo. Educomunicativo.

Mª Teresa Quiroz:

La educomunicación siempre ha estado en cambio. A lo largo de los años y dados los cambios en la educación y las tecnologías, se fue redefiniendo. La pandemia de la COVID-19 colocó a los aprendizajes virtuales en la agenda pública y la instauración de la enseñanza remota evidenció y acentuó las diferencias sociales, introdujo cambios en la conceptualización acerca de los aprendizajes, el conocimiento, los modos de comunicación y participación en la vida pública.

Transcurridos dos años, muchos prefieren voltear la página y refugiarse en un supuesto bienestar prepandemia, en medio de una crisis global, que hace evidente que el capitalismo cómo ideal está fracturado y muestra su lado más oscuro e injusto. En el caso de la educación hay un malestar extendido acerca de los problemas generados por el cierre de las aulas, aunque muy insuficientes acciones de políticas públicas que beneficien a los sectores más vulnerables.

La educación mediática, llamada por algunos educomunicación o alfabetización mediática, se ve remecida por la introducción de la virtualidad. Estudiosos destacados advierten sobre los retos que la educación mediática tiene por delante porque la virtualidad al interior del sistema formal requiere de nuevas propuestas. Desde ámbitos muy diversos, fuera de las instituciones educativas, en barrios, a través de organizaciones sociales, medios regionales entre otros, se venían desarrollando proyectos que involucraban a la comunicación, y que en la actualidad requieren tejer relaciones entre lo aprendido en esta experiencia forzada de educación remota en plataformas digitales y la educación mediática, en beneficio de una formación ciudadana.

Hay abundante producción académica y de difusión sobre la pospandemia y la educación, así como una gran preocupación de los organismos internacionales y los estados sobre las pérdidas en materia educativa y lo que representan para el futuro de nuestros niños y jóvenes. De otra parte, asistimos a una mayor y mejor valoración del conocimiento y la ciencia en los aprendizajes, tanto como en la toma de decisiones de carácter público.

El propósito de este texto es desentrañar el encuentro, forzado por la pandemia, entre las acciones de la educación virtual en plataformas digitales puestas en marcha por la emergencia sanitaria, y las otras acciones de comunicación que se venían desplegando a través de las experiencias y propuestas desde la educación mediática.

Antes del inicio de la pandemia había señales claras sobre la necesidad de llevar a cabo una educación relacionada con los procesos de digitalización en ámbitos públicos y privados. Había llamadas de atención respecto de lo que significaba educar con tecnología, en especial de investigadores y promotores que impulsaban en América Latina procesos de educación mediática, más allá del solo acceso a la tecnología. Los países impulsaban reformas en la educación que no estaban de espaldas a la digitalización, y había evidencias de que la tecnología estaba presente de forma creciente en la educación a través del aumento en la conectividad y en la infraestructura informática. No obstante, también era muy cierto que en la formación de pro-

fesores y en las prácticas docentes, la incorporación de la tecnología tenía una orientación que no comprendía el sentido de la comunicación en la educación. Por un lado, crecía la educación convencional que utilizaba a la Internet como recurso pedagógico y por el otro, y en paralelo, se trataba de impulsar en la educación nuevas capacidades de profesores y estudiantes para desarrollarse desde la comunicación en la comprensión de los procesos y en la propia producción de contenidos. En los países de América Latina existía un retraso, no solamente en conectividad, sino también sobre los conceptos y las políticas orientadas a vincular la educación con la comunicación, y sobre la urgencia de una educación mediática. Tan es así que buena parte de los discursos de los académicos vinculados a la comunicación corrían en paralelo con aquellos otros de las reformas en las escuelas y las universidades. Y la comunicación y la educación seguían distanciadas.

La pandemia de la COVID-19 instala un escenario diferente. Las llamadas plataformas se convierten en espacios obligados de la educación virtual y los diferentes actores no tienen más remedio que aprender e innovar en dicho contexto. De un momento a otro aquello que corría por cuerdas separadas con enormes esfuerzos además desde la sociedad civil y las diversas organizaciones fuera de la escuela sobre la comunicación y su utilización para elevar la calidad educativa, pasa a ser parte de un mismo campo. A todo ello contribuye el crecimiento en la conectividad. En el caso peruano, hay evidencias ofrecidas por el ente regulador de las telecomunicaciones (OSIPTEL) sobre el considerable crecimiento en el acceso a Internet a través de los dispositivos móviles, especialmente en el ámbito rural. (OSIPTEL, 2022).

Propuestas para la reflexión

¿Cuáles son nuestros próximos retos y desafios para reinventar la educomunicación?

Gabriel Kaplún:

Para reinventar la educomunicación, como también digo en ese texto, pienso que habría que atender y articular múltiples dimensiones: comunicacional, educativa, comunitaria, psicosocial, organizacional, inter/cultural, epistemolócica, tecnológica, ética y política. Hoy, desde America Latina, esto puede pensarse especialmente desde la perspectiva decolonial, que cuestiona las desigualdades basadas en las diferencias -de clase, de raza, de género--. Porque la tarea educomunicativa es también una tarea política de lucha por la igualdad, sin desconocer las diferencias.

En 2023, además, me paece clave abrir y cultivar el universo digital. Llenarlo de algoritmos liberadores, si es que eso es posible. O al menos intentarlo y saberlo con (más) certeza. Sin olvidar que el abrazo sigue siendo la tecnología de comunicación más potente que el ser humano ha inventado.

Mª Teresa Quiroz:

Surgen abundantes preguntas, como también evidencias y experiencias a tomar en consideración. ¿La educación no presencial en plataformas virtuales supuso una educación solamente con tecnologías, o también en recursos de educación mediática? ¿Se integran los conocimientos extraescolares de niños, adolescentes y jóvenes con aquellos curriculares?¿Los comunicadores y los estudiosos e investigadores de la educación mediática siguen sosteniendo los mismos argumentos, o se vienen forjando nuevas teorías integradoras que redefinen el sentido de la calidad educativa? ¿Cómo cambian los maestros, los padres, los chicos y las acciones educativas en los colegios y universidades? ¿Hay esfuerzos por explicar lo que ocurre en la realidad inmediata y el mundo en general? ¿El país de cada uno y su realidad, el conocimiento del medio ambiente y del espacio están más presentes en la educación? ¿La desigualdad cada vez más evidente que nos trae la pandemia es apreciada y entendida desde la educación?

Propuestas para la reflexión

Temática o temáticas que crees pueden ser de interés y preocupación en las Américas.

Gabriel Kaplún:

El mundo parece cada vez más poblado de prosumidores digitales. Hace unos años esto parecía anunciar vientos democratizadores y creativos; hoy parece que más bien ha traído huracanes autoritarios y manipuladores. ¿Es así? Y en tal caso, ¿qué podemos hacer desde la educomunicación? Y si no es así, ¿qué nos queda por hacer?

Para ampliar:



Educomunicación y ecología de saberes: territorios y dimensiones de una práctica social (En: *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje*. Ignacio Aguaded, Arantxa Vizcaíno-Verdú, Angel Hernando Gómez y Mónica Bonilla del Río (editores). Grupo Comunicar / Alfamed, Madrid, 2022. pp. 319-324

Mª Teresa Quiroz:

Ciertamente hay mucho por hacer y me permito sugerir algunos asuntos que recogen la cantidad y calidad de las propuestas que circulan y que tienen como foco la formación democrática para una ciudadanía activa, desde la educación y la comunicación:

1. El aprendizaje virtual como parte de la educación mediática demanda competencias que

incorporen una formación sobre los riesgos relacionados con el uso de la información, lo cual compete a los estudiantes, a los maestros y a los padres de familia. Resulta urgente tener el conocimiento y las habilidades digitales para discernir, identificar y comprender los riesgos en los espacios digitales y en las redes sociales porque nos vemos inundados por noticias falsas (fake news), por el "bullying" y el cyberacoso, así como el tema de los algoritmos y el monopolio de la atención. Se requiere una fluidez entre la escuela, la familia y la sociedad así como la atención a temas globales, medioambientales, pero también nacionales como la violencia, los aprendizajes horizontales, informales e intergeneracionales.

2. La educación viene cambiando a pasos agigantados, más fuera de las instituciones que dentro de ellas. En la actualidad, las personas se educan de múltiples maneras más allá de las escuelas y universidades, y ocurre interactuando entre pares, tanto jóvenes como adultos, así como por referencias de información. Por ese motivo, el valor de la experiencia por un lado y de la ciencia por el otro suman en el conocimiento del mundo para intervenir en él desde diferentes ámbitos. Y así, sin número de asuntos que nos conducen a pensar que los diseños curriculares tienen que llevar el país a las aulas, o también las aulas necesitan mirar el país y los lugares en los que habitan los estudiantes.

3. La educación y la comunicación pueden facilitar a través de las plataformas digitales y también fuera de ellas una educación más personalizada que atienda a los diversos grupos. La educación generalista e igualitaria, en el sentido que no atiende a los niños en sus diferentes intereses y realidades, condiciones particulares o discapacidades, puede verse beneficiada con la tecnología, aunque para alcanzar este objetivo resulta prioritaria la capacitación de los maestros y una formación flexible y abierta. Ello demanda una especial atención a su bienestar económico y emocional. En muchos casos, los maestros no reciben la valoración social, cultural y profesional por su función formadora y de acompañamiento.

4. Conocer nuestra sociedad puede facilitar en el futuro la transición de la escuela y la universidad al trabajo, y a través de un acceso a la información de calidad evitar las extremas desigualdades. Se trata de valorar los conocimientos extraacadémicos, proponer intercambios horizontales entre saberes de niños, jóvenes y adultos.

5. Vincular la educación con la comunicación y la ciudadanía supone que las instituciones educativas se transformen en espacios para conversar y comprender las causas de los problemas, de la salud, de las dificultades económicas, de la violencia en la sociedad. El bullying es una manifestación de esta violencia en el ámbito escolar. Aprovechemos lo ganado con la mayor interconexión producida por la crisis, de un tiempo donde las vivencias culturales a través de la comunicación lo permiten, agendas globales sobre el medio ambiente y su impacto en el futuro, por ejemplo, se asuman con la mayor responsabilidad. El desarrollo sostenible como compromiso moral es un punto clave para nuestras generaciones. Y todo ello requiere de habilidades para participar en un entorno digital, realizar búsquedas, analizar la información, compartirla y transformarla en conocimiento, así como conocer los procedimientos de la protección de datos.

6. Las habilidades tecnológicas son necesarias pero no suficientes para desempeñarse en el mundo actual. El sentido de respeto a los otros es capital cuando se participa en las redes sociales, por ejemplo. En los planes curriculares necesitan integrarse las habilidades emocionales y comunicacionales porque el aprendizaje socioemocional supone el desarrollo de las identidades de los niños y jóvenes.

7. En materia de políticas que integren la educación y la comunicación, hay mucho por hacer. Se hace urgente un diálogo y enfoque multisectorial que insista en los aprendizajes como derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida y en el rol de la política pública como garante de este derecho.

Para ampliar:



"Nuevos aprendizajes y ciudadanía en tiempos de pospandemia" (En: *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje*. Ignacio Aguaded, Arantxa Vizcaíno-Verdú, Angel Hernando Gómez y Mónica Bonilla del Río (editores). Grupo Comunicar / Alfamed, Madrid, 2022. pp. 1005-1013

Presentación de iniciativas institucionales de Educación Mediática y Competencia Digital

Coord. **Susana de Andrés del Campo**

Universidad de Valladolid. España.

Educar contra la desinformación mediante el fomento del pensamiento crítico

Cristina López Navas

Universidad Complutense de Madrid. Fundación FAD Juventud

Miguel Ángel Rodríguez Felipe

Fundación FAD Juventud

Palabras clave:

Competencias TIC, Competencias AMI, Educomunicación.

1.- DESCRIPCIÓN

Según las últimas investigaciones del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fad, 9 de cada 10 chicas y chicos españoles de entre 15 y 19 años dispone de un *smartphone* **y más de 9 de cada 10 tienen más de un dispositivo a su alcance.** Los y las jóvenes han integrado, como seña de identidad generacional, en su cotidianidad, la tecnología, no solo para comunicarse o para informarse — los usos más extendidos —, sino también para divertirse, tanto solos como en grupo, además de para estudiar, trabajar y relacionarse. Lo digital atraviesa transversalmente todas las esferas de la socialización juvenil.

De entre ellas y ellos, un 71,6% de chicos y chicas declaran un nivel alto o muy alto de competencias digitales que les permite tanto localizar como hacer uso de la información o de las aplicaciones y el *software* que necesitan en su día a día. Pero también sabemos que esas "competencias digitales" no son siempre suficientes para enfrentarse a los usos y que no podemos seguir anclados y ancladas en la idea de que como son 'nativos digitales' ya están preparados para todo.

Son más bien "activos digitales" porque conviven con lo digital desde que nacen, pero si no les orientamos, si no les enseñamos a que cuestionen lo que

ven en redes sociales, en las webs que encuentran o lo que les cuenta un *influencer* estarán desprotegidos frente a riesgos importantes. Más de la mitad de ellos y ellas nos indican que aprenden de forma autodidacta o con sus pares, en circuitos informarles, más allá de la escuela o la familia. De hecho, un 79,9% considera tener mayores habilidades que sus progenitores y un 67,4% que su profesorado.

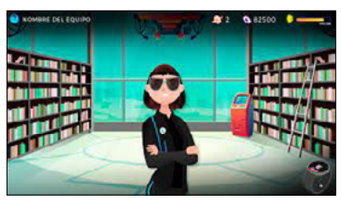
Entre esas habilidades, el fomento del pensamiento crítico es transversal al resto.

Estas cifras nos impulsan a actuar sobre el desarrollo de pensamiento crítico a tres niveles:

- La educación mediática en la escuela, formando a docentes y generando procesos atractivos de aprendizaje.
- La educación mediática de mediadores y mediadoras juveniles, a quienes más consideran para su desarrollo de habilidades.
- La educación mediática en las familias, de la misma manera: con formación y apoyo de materiales.

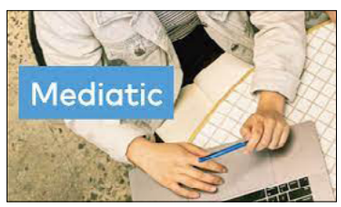
En estos tres ámbitos interviene Fad Juventud, a través de proyectos, programas, acciones y campañas de sensibilización. A continuación, se muestran algunas de las acciones desarrolladas o en curso.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



ERASER: una aventura gráfica gamificada para el desarrollo del pensamiento crítico frente a la desinformación, dirigida a adolescentes. Ideal para trabajar en el aula, con incursión previa del profesorado, aunque también permite el juego individual. Este juego pertenece al proyecto "(In)fórmate" desarrollo con el apoyo de Google y el gobierno de España.

Durante sus tres primeros cursos operativo, (2019/20, 2020/21 y 2021/22) ERASER ha conseguido alcanzar a más de 1300 docentes y a casi 15.000 adolescentes. La nota media que le ponen al juego las y los participantes es de 8,4 sobre 10 en el caso del alumnado y de 9,1 entre el profesorado.



MEDIATIC: un proyecto de educación mediática pensado para ser efectivo por el trabajo de mediadores y mediadores jóvenes. Concretamente, forma a personas entre 19 y 24 años que a su vez acompañan el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes en entornos no formales. Un proyecto conjunto de Fad Juventud, la Universidad de Valladolid y La Caixa).

Se trata de una formación híbrida — presencial y online — enraizadas en un manual, una guía, píldoras audiovisuales y grabación de la sesión presencial como videotutorial más largo. Ha funcionado con piloto en Madrid desde 2019 y ahora se extiende a otras zonas de España.



BE CRITICAL: un conjunto de acciones formativas agrupadas en un curso que capacita a las y los docentes en pensamiento crítico, alfabetización digital y ocio juvenil para que luego ellas y ellos puedan aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas. Desarrollado con la Fundación "la Caixa" con el apoyo de Gogle.org.

El curso, de 25 horas lectivas, incluye contenido en diferentes formatos: textos, vídeos, imágenes, infografías, podcast y enlaces de apoyo. Pueden cursarlo docentes de todos los niveles educativos y cuenta con dos versiones, en castellano y catalán.



(IN)FÓRMATE: Además de Eraser, en el seno del programa (In)fórmate se generaron otros materiales de educación mediática como el rap "El viaje de un bulo", los tutoriales de "periodismo de corresponsales", "periodismo de agencias" y "periodismo de informativos" y "fake news".

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

¿En qué medida se va superando desde la educación formal la hasta ahora habitual asimilación entre educación en competencia digital del alumnado y el mero conocimiento instrumental de herramientas digitales, que es solo una parte reducida de la misma, la más habitualmente abordada en el aula?

¿Conseguirá la obligatoria formación en competencia digital docente que se avance hacia un currículo educativo real más integral en este ámbito para el alumnado?

¿Cuáles son las claves que permitirían al profesorado aumentar su posición como mediador real educativo en competencia digital, en figura de referencia para el aprendizaje en esta área?

Cátedra RTVE-UJI sobre "Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática"

Marta Martín Núñez
Cátedra RTVE-UJI

UNIVERSITAT JAUME I · rtve
Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática

La Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática, creada en enero de 2022, tiene como objetivos generales investigar la cultura audiovisual y generar recursos para fomentar la alfabetización mediática a través de los medios de comunicación públicos y la participación de los colectivos implicados: investigadores e investigadoras, docentes y estudiantado – universitarios y no universitarios –, así como la colaboración de las administraciones educativas y de las asociaciones profesionales del campo de la comunicación. Algunas de las actividades desarrolladas durante 2022 y 2023 son:

PUBLICACIONES



Publicación de adComunica 25: Retos de la educomunicación en el entorno digital, coordinado por Victoria Tur-Viñes, Patricia Núñez-Gómez, Pallarés Piquer Marc

JORNADAS Y ENCUENTROS




WEBINAR/ DIÁLOGOS SOBRE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
IMPULSAR
LA EDUCOMUNICACIÓN
DESDE LOS SECTORES PROFESIONALES
DE LA COMUNICACIÓN
Martes, 20 de septiembre, 16:00 hrs.
JOSE IGNACIO PASTOR Presidente de la Asociación Ciudadanía y Comunicación (ACICOM)
JOSÉ MARÍA VIDAL Presidente del Consell Audiovisual de la Comunidad Valenciana
Modera: Javier Marzal Felici (UJI)
Jueves, 22 de septiembre, 16:00 hrs.
JOSÉ MANUEL SEGUÍ Presidente de la Asociación de Empresas de Servicios Audiovisuales, Video y Televisión (AESAV)
SANTIAGO GIMENO Director de Negocio Corporativo y Consejero en Cuatroochenta
Modera: Marc Pallarés Piquer (UJI)
Martes, 27 de septiembre, 16:00 hrs.
ESTHER CASTELLANO Presidenta de DirCom de la Comunidad Valenciana y de Murcia.
CAROLINA BEGUER DirCom del Grupo Gimeno
Modera: Francisco Fernández (UJI)
UJI UNIVERSITAT JAUME I
Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática
rtve
Martes, 29 de septiembre, 16:00 hrs.
JUANVI FALCÓ Presidente del Colegio Oficial de Publicitarios de la Comunidad Valenciana
ANA NIÑO Presidenta de ComunitAD, Empreses de Comunicació Publicitària de la Comunitat Valenciana. Modera: Lorena López (UJI)
Jueves, 13 de octubre, 16:00 hrs.
LLUIS LIZARÁN Presidente de la Associació de Treballadors de l'Audiovisual (ATRAU)
GIOVANNA RIBES Presidenta de Productors Audiovisuals Valencians (PAV)
Modera: Antonio Loriguillo (UJI)
Lunes, 17 de octubre, 16:00 hrs.
NOA DE LA TORRE Presidenta de la Unió de Periodistes Valencians
ÁNGEL BÁEZ Director de Castellón Plaza
Modera: Silvia Marcos (UJI)
GENERALITAT VALENCIANA
cefire Artisticoexpressiu
Martes, 18 de octubre, 16:00 hrs.
ARANTXA TORRES Directora del Centro Territorial de TVE (CV)
BENJAMÍN MARÍN Director de Publicidad y Comunicación de À Punt Mèdia
Modera: Javier Marzal (UJI)
Enlace de conexión:
https://meet.google.com/ngm-hfvs-nna
Matrícula gratuita
Plazo de inscripción: del 15 de junio al 19 de septiembre de 2022.
Certificado de 10 horas: convalidable por 0,5 créditos ECTS de libre configuración
Contacto: catedrartve@uji.es
Coordina:
Javier Marzal (UJI), Director de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática
Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana
WEBINAR/ DIÁLOGOS SOBRE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI
IMPULSAR
LA EDUCOMUNICACIÓN
DESDE LAS UNIVERSIDADES
Miércoles, 27 de abril, 16:00 hrs.
SARA OSUNA ACEDO (UNED) / CARMEN MARTA LAZO (UNIZAR)
Modera: Javier Marzal Felici (UJI)
Martes, 3 de mayo, 16:00 hrs.
ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN (UVA)
AGUSTÍN GARCÍA MATILLA (UVA)
Modera: Marc Pallarés Piquer (UJI)
Dirige: Javier Marzal Felici
Colaboran:
UJI UNIVERSITAT JAUME I
Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática
rtve
Lunes, 9 de mayo, 16:00 hrs.
VICTORIA TUR VIÑES (UA)
LINDA CASTAÑEDA (UM)
Modera: Ana Vernia Carrasco (UJI)
Martes, 17 de mayo, 16:00 hrs.
JOAN FERRÉS PRATS (UPF)
MERCÈ GISBERT CERVERA (URV)
Modera: Francesc Esteve Mon (UJI)
GENERALITAT VALENCIANA
cefire Artisticoexpressiu
Martes, 24 de mayo, 16:00 hrs.
IGNACIO AGUADED GÓMEZ (UHU)
JULIO MONTERO DÍAZ (UNIR)
Modera: Javier Marzal Felici (UJI)
Google Meet.
Matrícula gratuita.
Certificado de 10 horas.
Contacto: catedrartve@uji.es
Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana

WEBSERIE CONSELL DE L'AUDIOVISUAL VALENCIÀ





01 La alfabetización mediática: un reto urgente. Victoria Tur
02 La relevancia de los medios de proximidad. Carlos López Olano
03 El sistema audiovisual valenciano. Sebastián Sánchez y Esteban Galán
04 ¿Qué son los Consejos Audiovisuales? Javier Marzal Felici
05 El derecho de acceso y la oficina de la audiencia. Javier Marzal Felici y Maria Soler Campillo
06 Los medios de comunicación y el fomento de la igualdad. Lola Bañón.
07 La desinformación y las fake news. Raúl Rodríguez Ferrándiz











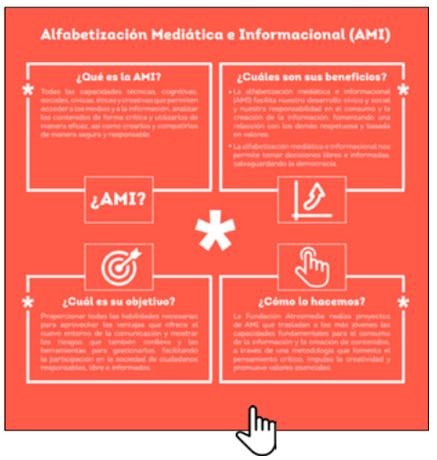
Fundación ATRESMEDIA: la Alfabetización Mediática e Informacional de niños y jóvenes como camino hacia una sociedad más crítica y libre

Susana Gato

Directora de Responsabilidad Corporativa de ATRESMEDIA y Directora Adjunta de la Fundación

La Fundación ATRESMEDIA se fundó en el año 2005 con el fin de proteger a la infancia y a la juventud, mediante la defesa de sus derechos, necesidades e intereses, y mejorar su relación con los medios.

Tras una etapa inicial de desarrollo de acciones fundamentalmente asistenciales y educativas de ámbito general, la fundación redefinió su misión en el año 2021 ara centrarse en la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) de niños y jóvenes, involucrando a sus educadores y familias.

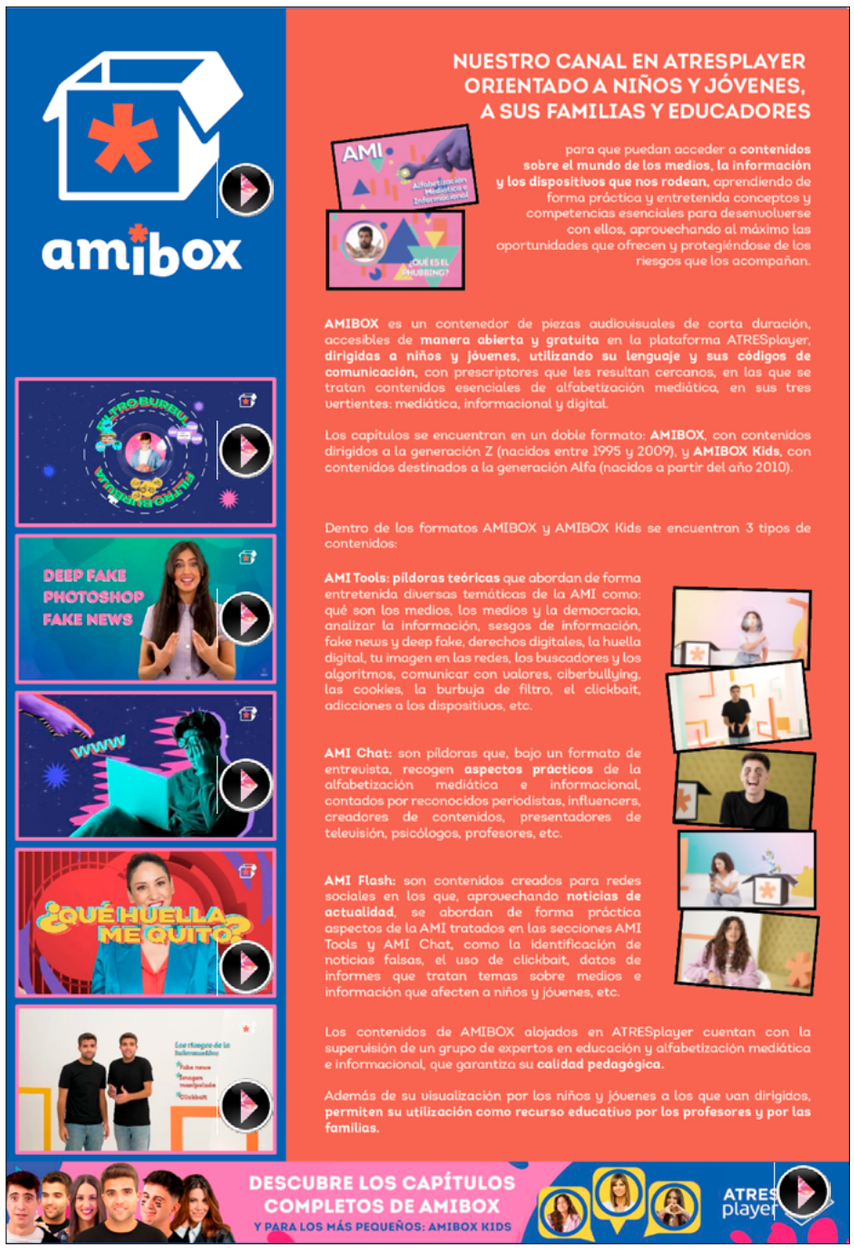


Esta nueva orientación de la actividad de la fundación corporativa del mayor grupo de comunicación de España responde, por una parte, a la identificación de las oportunidades y riesgos que han aparecido en los últimos años en el entorno de nuestros niños y adolescentes, asociados a los avances de las tecnologías y de las nuevas formas de comunicación y, por otra parte, a la voluntad de alinear su actividad con el propósito corporativo del grupo. *Creemos en el poder de la reflexión y la emoción.*

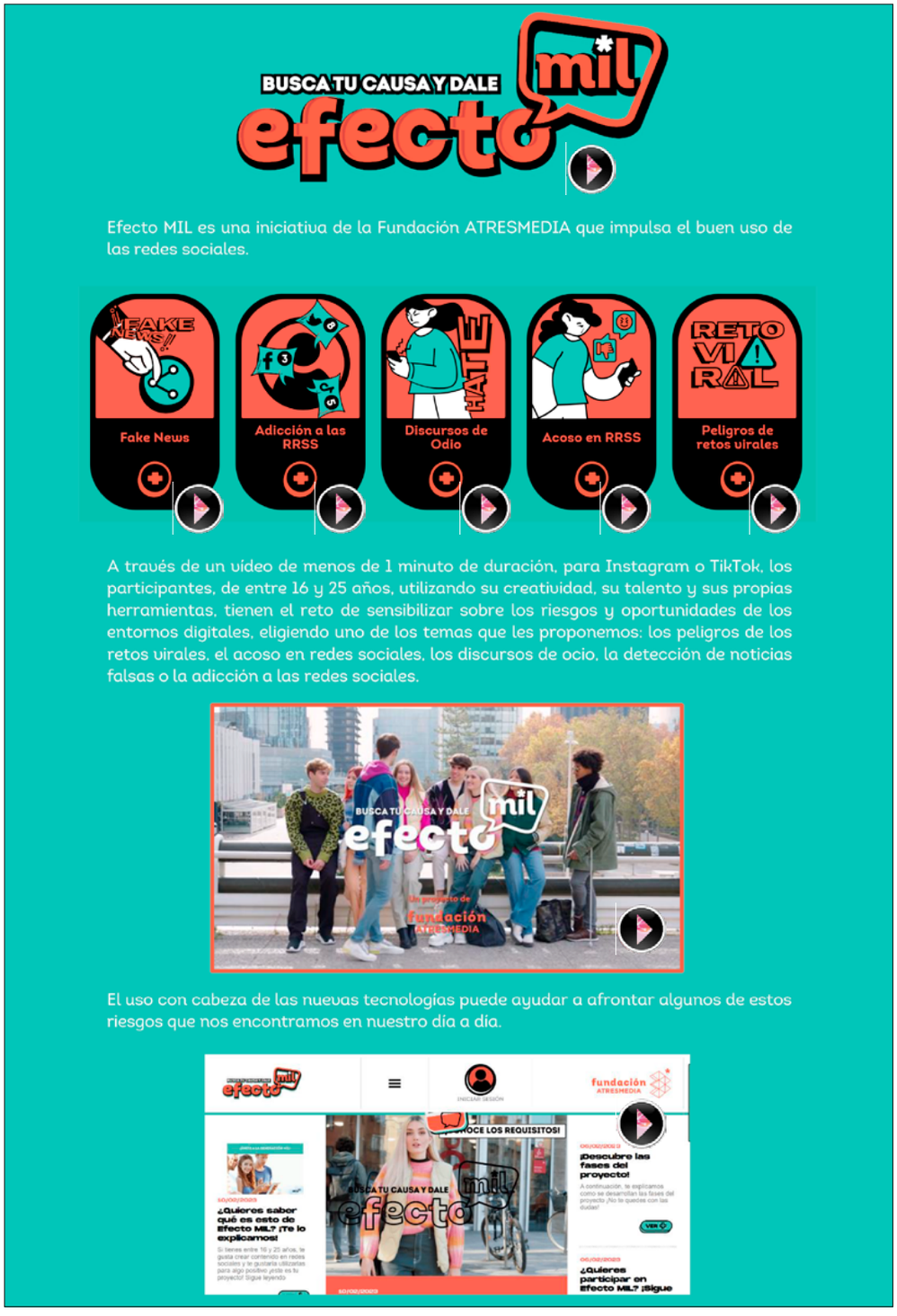
Por este motivo, la Fundación ATRESMEDIA desarrolla proyectos basados en el fomento del pensamiento crítico, el impulso de la creatividad responsable y la promoción de los valores, como herramientas esenciales para que los jóvenes puedan enfrentar los retos de la sociedad digital, desarrollando competencias que les permitirán llegar a ser ciudadanos más críticos y libres.

NUESTROS PROYECTOS

La Fundación ATRESMEDIA, además de diversas actividades de sensibilización y de facilitar herramientas formativas, realiza tres proyectos dirigidos respectivamente a niños y jóvenes, sus familias y educadores (AMIBOX), a la comunidad docente (Mentes AMI) y a jóvenes usuarios de las redes sociales (Efecto MIL).




Mentes AMI
Participa ya en la 2ª edición de
PREMIOS
Mentes AMI
CATEGORÍA:
FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
CATEGORÍA:
IMPULSO DE LA CREATIVIDAD AUDIOVISUAL RESPONSABLE
CATEGORÍA:
PROMOCIÓN DE LOS VALORES Y LA CONVIVENCIA
ENCUENTRO
Mentes AMI
complejidad de este contexto mediático
fundación
ATRESMEDIA
NUESTRO PROYECTO EDUCATIVO
DIRIGIDO A LA COMUNIDAD DOCENTE
Con la implicación de los profesores y los centros educativos, facilitamos la promoción de las competencias de alfabetización mediática e informacional en las aulas, para alumnos de educación primaria y secundaria, bachillerato, formación profesional de grado básico y medio, y alumnos de escuelas de segunda oportunidad.
Para conseguirlo, realizamos dos acciones anualmente:
PREMIOS
Mentes AMI
Los 'Premios Mentes AMI', que reconocen y transmiten a la sociedad las mejores iniciativas desarrolladas por profesores y centros educativos durante el curso escolar en tres categorías que trabajan competencias clave para lograr la alfabetización mediática e informacional de sus alumnos:
El fomento del pensamiento crítico.
El impulso de la creatividad audiovisual responsable.
La promoción de los valores y la convivencia.
Los proyectos ganadores, además de recibir su premio, son difundidos a través de los canales de televisión del grupo ATRESMEDIA, páginas web y redes sociales, con el objetivo de darlos a conocer a la sociedad y de inspirar el desarrollo de nuevas iniciativas que hagan llegar la alfabetización mediática e informacional a más niños y jóvenes.
ENCUENTRO
Mentes AMI
El 'Encuentro Mentes AMI', reúne a profesores de toda España en una jornada de inspiración y aprendizaje, en la que, a través de ponencias, mesas redondas y actividades protagonizadas por expertos y profesionales en educación y comunicación, se facilita a los docentes herramientas prácticas para potenciar entre sus alumnos la adquisición de las competencias que les permitan desenvolverse en el actual entorno de medios, información y dispositivos que los rodea, favoreciendo su desarrollo como ciudadanos responsables.
Mentes AMI nace con vocación de continuidad y con el propósito de ampliar paulatinamente la profundidad de sus temas, con el objetivo de situar la alfabetización mediática e informacional como una de las materias esenciales para la formación de los niños y jóvenes en las aulas, para lograr que se conviertan en ciudadanos más críticos y libres.


BUSCA TU CAUSA Y DALE
efecto mil
Efecto MIL es una iniciativa de la Fundación ATRESMEDIA que impulsa el buen uso de las redes sociales.
Fake News
Adicción a las RRSS
Discursos de Odio
Acoso en RRSS
Peligros de retos virales
A través de un vídeo de menos de 1 minuto de duración, para Instagram o TikTok, los participantes, de entre 16 y 25 años, utilizando su creatividad, su talento y sus propias herramientas, tienen el reto de sensibilizar sobre los riesgos y oportunidades de los entornos digitales, eligiendo uno de los temas que les proponemos: los peligros de los retos virales, el acoso en redes sociales, los discursos de ocio, la detección de noticias falsas o la adicción a las redes sociales.
El uso con cabeza de las nuevas tecnologías puede ayudar a afrontar algunos de estos riesgos que nos encontramos en nuestro día a día.
¿Quieres saber qué es esto de efecto MIL? ¡Te lo explicamos!
¡Descubre las fases del proyecto!
¿Quieres participar en Efecto MIL? ¡Sigue

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación de profesionales de la Información y la Comunicación

Coord. **Belinda de Frutos Torres**
Universidad de Valladolid. España.

Charo Sádaba
Universidad de Navarra. España.

Aunque la juventud suele ser identificada como un público particularmente vulnerable cuando se trata de pensar en problemas sociales que emergen en los últimos años, como la desinformación, la mayor parte de los esfuerzos educativos para paliarla se han centrado en los ciclos formativos obligatorios. Parece haber un cierto consenso, infundado, en que un estudiante de 18 años ha adquirido con la mayoría de edad esas competencias para afrontar los discursos desinformativos. Y más todavía si lo que ha decidido cursar es un grado en Comunicación.

La solidez de esta idea está pendiente de ser demostrada con datos, pero mientras tanto, y dada la velocidad a la que cambia el contexto, con la IA ya no a las puertas, sino al alcance de cualquiera, es urgente preocuparse por la presencia de un enfoque de competencia digital integral en los grados de comunicación.

La importancia de este reto es evidente por la propia juventud que llena las facultades, pero se hace imperiosa cuando se piensa en la responsabilidad que tendrán cuando comiencen a ejercer su profesión, y el posible impacto, positivo o negativo, que podrán tener sobre la ciudadanía.

Urge un diagnóstico amplio y comparable del nivel formativo de este grupo en lo que a competencia digital y educación mediática se refiere. Y quizá también el de los equipos docentes. También sería preciso revisar los planes de estudios y conocer qué peso real tienen estas competencias en las enseñanzas que impartimos.

Solo cuando tengamos esta información se podrá diseñar con acierto una estrategia para completar, desarrollar o elevar esta competencia digital entre el estudiantado.

Sádaba, C.; Nuñez-Gómez, P.; Pérez Tornero, J.M. (2022): «Epílogo.Horizontes para la alfabetización digital en las Facultades de Comunicación». En Sábada Chalezquer, C.; Núñez Gómez, P.; Pérez Tornero, J.M. (eds.), La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España. Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. ISBN: 978-84-17600-62-4 D.O.I.: https://doi.org/10.52495/epil.emcs.9.p95

Competencia digital y participación política y cultural

Daniel Aranda Juarez

Universitat oberta de Catalunya. España.

Los jóvenes necesitan estar equipados con habilidades y competencias digitales que son requisito para poder aprovechar al máximo los beneficios de Internet y los medios sociales. Esto es especialmente relevante a la hora de disminuir la brecha de participación política y cultural.

Esta intervención tiene como objetivo indagar sobre la ideología que subyace a la concepción dominante de la alfabetización digital (Carmi et al., 2020), y propone dejar de priorizar la adquisición de habilidades utilitarias con el objetivo de preparar exclusivamente al usuario para su inserción en el mercado laboral. Aquí se aboga por una alfabetización digital que ponga el foco en la promoción de valores como la intervención, los cuidados, la conciencia crítica, la persistencia y la emancipación aumentando el impacto cívico y social de las iniciativas de alfabetización mediáticas-digitales (Mihaildis, 2018).

A partir de un proyecto del proyecto de investigación Educación Digital se ha elaborado un libro blanco donde se establecen las dimensiones y competencias necesarias y se proporcionan ejemplos de buenas prácticas.

La primera dimensión, **Desigualdades**, adopta una perspectiva interseccional, entendiendo que las diferencias en el acceso, uso y conocimiento del entorno digital se enmarcan en relaciones de poder que tienen que ver con factores socioeconómicos y socioculturales (género, etnia, clase, etc.), y tiene por objetivo enmarcar diferentes aspectos estructurales alrededor de las desigualdades, como la identidad digital o la inclusión social. La segunda dimensión lleva por título **Habilidades**, y en ella se trabajan desde competencias técnicas, tanto básicas como complejas, desde la perspectiva del uso de alternativas de software libre, a competencias relacionadas con el consumo de información y la socialización online. La última dimensión, titulada como Conocimientos, aborda temáticas relativas a los vínculos e impactos del entorno digital en las distintas esferas vitales (política, economía, cultura, medio ambiente, etc.).

Aranda, D., Fernández-de-Castro, P , Martínez, S. (2022). Libro Blanco: competencias en educación social digital orientadas a una ciudadanía digital y la participación juvenil. http://hdl.handle.net/10609/147080

Carmi, E.; Yates, S.; Lockley, E. & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. Internet Policy Review, 9(2). https://doi.org/10.14763/2020.2.1481

Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. Learning and Media Technology, 43(2), 152-164. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623

Desigualdades

Competencias	Ejemplos y materiales
Comprender las distintas dimensiones de brecha digital y su relación con los conceptos de inclusión y exclusión (socio)digitales	Conceptos clave en inclusión y capacitación digital. (Ortoll, UOC) Contextos de exclusión digital y agentes de e-inclusión (Collado, UOC)
Adoptar y desarrollar un enfoque interseccional que contemple las distintas estructuras y relaciones de poder que influyen en la in/exclusión sociodigitales.	Sobre los sesgos racistas de la IA y los algoritmos. Algorace (2022). Una introducción a la IA y la discriminación algorítmica para movimientos sociales. Sobre la brecha digital de género: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2020). Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos. Sobre los efectos en la desigualdad de la aplicación de Big Data e IA en la sociedad: O'Neil, C. (2018). Armas de Destrucción Matemática: Cómo el Big Data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia. Capitán Swing. / Y concretamente analizando el impacto de la automatización en los servicios sociales y la población en situación de pobreza: Eubanks, V. (2021). La automatización de la desigualdad: Herramientas de tecnología avanzada para supervisar y castigar a los pobres. Capitan Swing.
Conocer las limitaciones y las posibilidades de las tecnologías digitales para el empoderamiento.	Web Accessibility Initiative (2022). Introducción a la formación y al apoyo. https://www.w3.org/WAI/teach-advocate/es Amparo Alonso Betanzos y Verónica Bolon Canedo. (2020) Inteligencia artificial, algoritmos y derecho. Una introducción. UOC.
Entender la relevancia del principio de neutralidad de la Red en la promoción de un entorno digital entendido como bien público y que fomente la inclusión sociodigital	Gendler, M. (2015). ¿Qué es la neutralidad de la red?: peligros y potencialidades. Hipertextos.
Comprender la identidad digital y sus diferentes expresiones así como ser capaz de gestionarla	Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación
Desarrollar estrategias para identificar y combatir el discurso de odio en las plataformas digitales	Keen, E. & Georgescu, M. (2016). Guía Breve. Orientaciones para combatir el discurso de odio en Internet a través de la educación en derechos humanos. INJUVE
Contribuir a la protección y bienestar online desarrollando estrategias para identificar y combatir el ciberacoso	INTECO (2013). Guía de actuación contra el ciberacoso.

Habilidades

Competencias	Ejemplos y materiales
Entender la aplicación de las políticas públicas sobre el entorno digital, especialmente en el ámbito educativo	European Commission (2020). Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:-52020DC0624 Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital del Gobierno de España (2021). Plan Nacional de Competencias Digitales (España Digital 2026). https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/16062021-Componente19.pdf Vuorikari, R.; Kluzer, S.; Punie, Y., (2022), DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2760/490274 Disponible en español en: https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
Navegación en Internet	Navegador recomendado: Firefox. https://www.mozilla.org/es-ES/firefox/new/
Búsqueda de contenido	Buscadores recomendados: DuckDuckGo. https://duckduckgo.com/ Startpage. https://www.startpage.com/ Searx. https://searx.thegpm.org/
Gestión de correo electrónico	Para cuenta de email: Proton. https://proton.me/ Autistici/Inventati. https://www.autistici.org/services/mail Para cliente de email: Thunderbird (ordenador). https://www.thunderbird.net/es-ES/ K-9 Mail (móvil). https://k9mail.app/
Manejo de herramientas de ofimática	Paquete recomendado: LibreOffice. https://es.libreoffice.org/ OpenOffice. https://www.openoffice.org/es/
Gestión de archivos (encontrar, guardar, clasificar y utilizar todo tipo de información y documentación)	Servicio recomendado: Nextcloud. https://nextcloud.com/es/
Realizar videollamadas	Servicio recomendado: Jitsi Meet. https://meet.jit.si/
Aprovechar las posibilidades de aplicaciones de mensajería instantánea	Herramientas recomendadas: Telegram. https://telegram.org/?setln=es Signal. https://signal.org/es
Dominar herramientas de producción mediática digital	Herramientas recomendadas: Telegram. https://telegram.org/?setln=es Signal. https://signal.org/es
Manejar herramientas de Sistema de Gestión de Contenidos (CMS)	Herramientas recomendadas: Telegram. https://telegram.org/?setln=es Signal. https://signal.org/es

Habilidades

Competencias	Ejemplos y materiales
Creación de memes	Páginas web para crear memes: Imgflip. Meme Generator. https://imgflip.com/memegenerator Imgur. Meme Generator. https://imgur.com/memegen Para crear gifs: Giphy. https://giphy.com/
Conocimientos básicos de programación	Lenguajes de programación elementales: HTML. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/HTML CSS. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/CSS
Mantener y proteger los dispositivos, servicios y herramientas digitales	Repositorio de aplicaciones: F-Droid. https://f-droid.org/ Gestor de contraseñas: KeepassXC. https://keepassxc.org/
Mejorar la privacidad y control de los datos online	Para saber más: Electronic Frontier Foundation. Autoprotección Digital Contra la Vigilancia. Plugin recomendado: Ghostery. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Ghostery
Interacción social en entornos digitales	Redes sociales recomendadas: Fediverso. https://fediverse.party/
Atajar el problema de la desinformación online con métodos de verificación	Para desarrollar estrategias de verificación: Tactical Tech. Data Detox Kit: Profundiza tu Desintoxicación. https://datadetoxkit.org/es/misinformation/ Para entender el concepto de desinformación: Centro Criptológico Nacional (2019). La desinformación en el ciberespacio. Ministerio de Defensa, Gobierno de España.
Capacidad para curar (selección y filtro) contenidos digitales	Guallar, J. (s.f.) Guía básica sobre curación de contenidos. Los Content Curators.
Participar en procesos de toma de decisiones y realización de iniciativas en entornos digitales	Plataforma de participación: Decidim. https://decidim.org/es/

Conocimientos

Competencias	Ejemplos y materiales
Entender el contexto histórico y político de Internet y las tecnologías digitales	Para saber más: Ekaitz & Jiménez, Aitor (2020). La economía política del capitalismo digital en España. Fundación Instituto 25 de mayo para la democracia.
Comprender el concepto de soberanía tecnológica y su aplicación individual y colectiva	Para saber más: Haché, A. (2014). Soberanía Tecnológica. Dossier Ritimo. Haché, A. (2017). Soberanía Tecnológica. Volumen 2. Descontrol.
Desarrollar una perspectiva crítica sobre la privacidad y el anonimato online	Para saber más: Tactical. Yo y mi sombra.
Comprender el impacto del entorno digital en la cultura, especialmente el desarrollo de iniciativas que contribuyen a la cultura libre	Para saber más sobre propiedad intelectual: David Gómez Fontanills, Francesc Morera Vidal, José Miguel Azorín Puche. (2020). Propiedad intelectual, copyright y copyleft. UOC. Para saber más: Wikipedia Para saber más: Peer-to-peer Para saber más: Sci-Hub
Entender la influencia de las tecnologías digitales en la educación e indagar en proyectos que la abordan desde una perspectiva democrática	Iniciativa a explorar: Privacidad y Digitalización Democrática de los Centros Educativos. Promovida por el colectivo de defensa de derechos digitales XNet junto a familias sensibilizadas con la cuestión, y el Ayuntamiento de Barcelona.
Situar la desinformación en el marco de la libertad de información y ahondar en su perspectiva histórica y política	Para saber más: Sampedro, V. (2014). El Cuarto Poder en red. Icaria.
Comprender el impacto de las tecnologías digitales en el ámbito político desde una perspectiva histórica que repase los distintos movimientos tecnopolíticos	Para saber más: Rovira, Guiomar (2017). Activismo en red y multitudes conectadas. Icaria.
Analizar el impacto de la digitalización en la economía y, particularmente, en el ámbito laboral	Para saber más sobre la "economía colaborativa": De Rivera, Javier, Gordo, Ángel & Cassidy, Paul Richard (2017). La economía colaborativa en la era del capitalismo digital. Para saber más sobre el cooperativismo de plataforma: Scholz, Trebor Cooperativismo de plataforma: Desafiando la economía colaborativa corporativa Para saber más: Coopcycle
Comprender el impacto ecológico de las tecnologías digitales y desarrollar estrategias conscientes y éticas	Ejemplos de conectividad y tecnología ética: Somos Conexión / Fairphone Para saber más sobre ecología digital: Twaino (s.f.). Ecología Digital: La guía completa. Para saber más sobre un enfoque permacultura de las tecnologías digitales: Sursiendo (2022). Comunalidad Digital: una aproximación desde la ética permacultural.

Carmen Marta Lazo

Universidad de Zaragoza. España.

Se aborda la educación mediática a través de un modelo de transferencia, como es la plataforma digital Entremedios, como estudio de caso con el que venimos trabajando en la Universidad de Zaragoza.

Marta Lazo, C., & Gabelas Barroso, J. A. (2022). Capítulo 13. El Factor Relacional aplicado a las competencias periodísticas: plataformas de trabajo con estudiantes. Espejo De Monografías De Comunicación Social, (9), 197–208. https://doi.org/10.52495/c13.emcs.9.p95

Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J. A., Nogales-Bocio, A., Badillo-Mendoza, M. E. (2022). Aprendizaje Multimedia y Transferencia de Conocimiento en una Plataforma Digital. Estudio de Caso de Entremedios. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), pp. 101-120. https://urldefense.com/v3/__https://doi__;!!D9dNQwwGXtA!VNNvscxFKiuL-39hp0v2GWbgy2Oq-sgFh2rZ2sAUnZ8gIQbRuD2lIkEUjOPJ6dkGg-no4e6l6RVrFVFkrEVb-se7w$. org/10.5944/ried.25.1.30846

Marta-Lazo, C., Rodríguez Rodríguez, J. M. & Peñalva, S. (2020). Digital Journalism competences. Systematic review of the scientific literature on new professional profiles of the journalist. Revista Latina de Comunicación Social, 75, 53-68.https://urldefense.com/v3/__https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1416__;!!D9dNQwwGXtA!VNNvscxFKiuL39hp0v-2GWbgy2Oq-sgFh2rZ2sAUnZ8gIQbRuD2lIkEUjOPJ6dkGg-no4e6l6RVrFVFkrcoaPu8s$

Eva Herrero Curiel

Universidad Carlos III de Madrid. España.

Tras dos años de trabajo en el proyecto Alfabetización mediática en los centros de secundaria ¿cómo se enseña a los adolescentes a consumir información?, financiado con una beca Leonardo (FBBVA), una de las principales conclusiones que se han extraído es que esta competencia que se recoge de forma transversal en el currículum académico se pone en marcha en algunos centros por el voluntarismo y la motivación del profesorado. Por tanto, existe una brecha importante a la hora de adquirir esta competencia básica para el uso crítico y responsable de los medios que viene determinada por el propio proyecto del centro y la implicación del profesorado.

Otro de los hallazgos que se han encontrado es que los espacios en los que más se trabajan competencias ligadas a la Alfabetización Mediática e informacional (AMI) son en las tutorías. Por tanto, una de las claves para introducir la AMI en las aulas, mientras se formaliza a nivel curricular, es apostar por la integración de actividades relacionadas con esta competencia en los planes de acción tutorial a través de los proyectos que tienen los propios centros.

Desde nuestra investigación, y para contribuir en alguna medida a la puesta en marcha de estas acciones , en el marco de nuestra investigación hemos apostamos por dos aspectos:

Elaboración de una guía docente desarrollada con la plataforma Maldita para que el profesorado pueda trabajar contenidos relacionados con la alfabetización mediática con los estudiantes.

https://www.uc3m.es/uc3m/media/uc3m/doc/archivo/doc_guia-docente-/2guia-docente-para-el-profesorado-de-educacion-secundaria.pdf

Proyecto de innovación docente basado en el Aprendizaje y Servicio. Nuestros estudiantes de periodismo asisten a centros de secundaria públicos en Getafe y trabajan con el alumnado de secundaria temas que ellos están abordando en el grado y que contribuyen a una alfabetización en medios.

REFERENCIAS

Página web del proyecto: https://www.uc3m.es/investigacion/alfamedeso

Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. [Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación]. Comunicar, 73, 95-106. https://doi.org/10

Vídeo: competencias informacionales: https://youtu.be/Uv7NUo7kue8



CUESTIONES PARA EL DEBATE:

¿Están los planes de estudios adaptados a los nuevos perfiles profesionales atendiendo a las competencias digitales necesarias o habría que revisarlos?

¿Incluyen los planes de estudios de titulaciones de comunicación suficientes materias relacionadas con la educación mediática?

¿En qué medida son interesantes las plataformas digitales como medios de transferencia social?

¿No es posible entender que alguien que se dedique a la comunicación ya tiene desarrollada su educación mediática?

¿Cómo afrontar la formación en competencia digital a un grupo de edad que ya considera haberla adquirido?

¿Cabe algún tipo de esfuerzo institucional para conseguir dar más dinamismo a este reto?

¿Consideráis importante introducir la educación mediática como asignatura obligatoria en secundaria?

¿Pensáis que es necesario un plan de formación específico sobre Alfabetización mediática en las facultades de educación?

Por vuestra propia experiencia, ¿cuáles pensáis que son los principales déficit de los adolescentes a la hora de informarse?

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación del profesorado

Coord. **Ignacio Aguaded**

Universidad de Huelva. España.

Mª Amor Pérez Rodríguez

Universidad de Huelva. España. ALFAMED.
amor@uhu.es

La **Red Alfamed** (www.redalfamed.org), con sede en la Universidad de Huelva (España), reúne a más de 240 investigadores de 19 países euroamericanos con la finalidad de propiciar espacios de fortalecimiento, actividades académicas de investigación, extensión, producción y difusión sobre la educación en medios.

La Red, cuenta con un Comité de Dirección Internacional (https://bit.ly/3AVVz0d) y Equipos de Investigación Nacionales (https://bit.ly/3rmaxt7) organizados en cada uno de los 19 países (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Italia, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Venezuela), así como un equipo de jóvenes investigadores, **Alfamed Joven** (https://www.redalfamed.org/alfamed-joven).

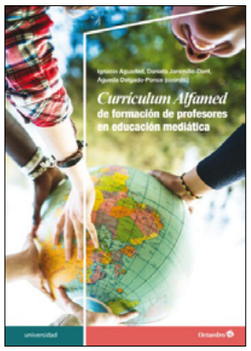
El eje de esta red se enfoca al ámbito de la **Comunicación y la Educación**, en la línea de la **alfabetización mediática**, lo que se concreta en actividades de divulgación, investigación y formación.

En este sentido, y orientados a la investigación y formación, la red ha organizado cinco Congresos internacionales en Colombia, Brasil, República Dominicana y Ecuador que han aglutinado una importante cantidad de experiencias y aportaciones en el **ámbito educomunicativo**, entre las que destacamos: *Redes sociales y ciudadanía hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (https://bit.ly/3kwsIfr); Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento (https://bit.ly/3Ya9RV1).



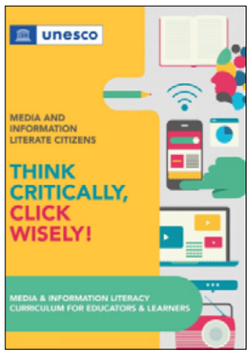


Entre las aportaciones más significativas, la línea de Formación de profesores en educación mediática ha dado como fruto la obra colectiva *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*, que ofrece una propuesta formativa para que el profesorado adquiera la competencia mediática e informacional necesaria en el ámbito educativo. La obra cuenta con una versión en portugués.





El *Currículum Alfamed* surge a partir de la propuesta de formación de la UNESCO (2011), actualizado en 2021.





Se dirige al Profesorado en distintos niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos formativos de Formación Profesional y Universidad, con la finalidad de incidir en su alumnado. Consta de **diez módulos**: 1) Alfabetización mediática e informacional: justificación, conceptualización y contextos; 2) De los medios tradicionales a los medios emergentes; 3) Cultura participativa y prosumidores en la era de compartir; 4) Representación en los medios e información: valores y emociones; 5) Lenguajes en los nuevos medios e información; 6) Publicidad; 7) Oportunidades y retos de Internet; 8) Información, desinformación y sus implicaciones; 9) Seguridad digital, privacidad y ciudadanía digital, y 10) Competencia mediática y aprendizaje. En ellos se plantean Objetivos, Enfoques didácticos, Actividades, Recomendaciones de evaluación, Recursos para el módulo y Referencias.

También se ha diseñado un MOOC: *Competencia mediática para educadores* (https://bit.

ly/3KPjdTe), que sigue los diez módulos y se dirige a docentes con el objetivo de implementar la competencia mediática al aula. adaptándola al contexto actual: estrategias de digitalización, metodologías innovadoras y herramientas y recursos para el fomento del pensamiento crítico como elemento transversal en la educación.



El Currículum Alfamed está siendo puesto en práctica en diferentes países. Como ejemplo, citamos la experiencia en República Dominicana, dentro del marco Adelante2 de Cooperación Triangular UE-ALC, "**Contribución a la alfabetización mediática en el Caribe**" (https://bit.ly/3YgQHwK) durante 6 meses, en los que se ha trabajado en la formación de 100 profesores y profesoras, en alfabetización mediática como eje transversal y en el desarrollo de la competencia mediática de la ciudadanía (https://bit.ly/3kwzG45) con la participación de miembros de la Red ALFAMED.

Pueden consultarse también, en esta línea de Formación para el profesorado, algunos de los números de la **Revista Comunicar**: *Nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital,* Vol. XXX, Nº 70, 1º trimestre, enero 2022 (https://bit.ly/3YcyGj2)*; La educación en comunicación en el mundo: Currículum y ciudadanía*, Vol. XXIV, Nº 49, 4º trimestre, octubre 2016 (https://bit.ly/3Y65lqE); y *La formación de profesores en educación en medios*, Vol. XX, Nº 39, 2º semestre, octubre 2012 (https://bit.ly/3SBOLxP).







César Vallejo Martín-Albo

INTEF.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) es la unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la integración de las TIC y la Formación del Profesorado en las etapas educativas no universitarias.

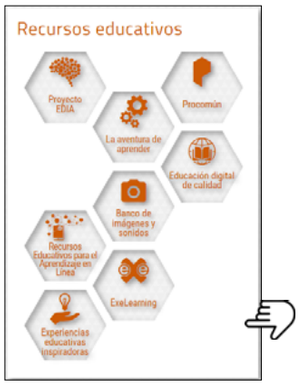
Espacio de encuentro para impulsar el cambio metodológico en las aulas, basado en el fomento de la colaboración escolar, la mejora de los espacios de aprendizaje, el desarrollo de habilidades para el s. XXI y de la competencia digital educativa.

En nuestra web podrás encontrar información sobre:



Formación y colaboración

Una de las claves para hacer frente a los desafíos educativos actuales es la mejora de las competencias profesionales docentes, entendida dentro de un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo profesional. En consecuencia, el INTEF ofrece una amplia gama de cursos de formación, tanto presenciales como en línea, y proyectos de colaboración escolar para docentes de niveles no universitarios.



Recursos educativos

El INTEF fomenta la creación de recursos educativos abiertos y promueve la transformación metodológica a través de estos en los centros escolares, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y promover nuevos modelos de centro educativo.



Tecnología educativa

Debido al impacto que tienen en las redes de construcción e intercambio de conocimiento, el INTEF fomenta la integración de las tecnologías digitales en el entorno educativo a través de diferentes planes, en un proceso continuo de construcción de carácter dinámico y participativo.



Actualización del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente.

Enlaces de interés:

Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente.

Acuerdo sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente.

Directrices para ayudar a docentes en la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital.

Currículos básicos por enseñanzas LOMLOE.

Catálogo de cursos en línea de INTEF:



Claudia Rodríguez

IPES Paulo Freire. Argentina.



Nacida en Avellaneda Provincia de Buenos Aires, reside hace treinta y ocho años en la ciudad de Río Grande Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina.

Profesora de Enseñanza Primaria y Preescolar

Licenciada en Educación con orientación en Gestión Institucional y en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza.

Diplomada Superior en Ciencias Sociales, con mención en Educación y Nuevas Tecnologías.

Diplomada Universitaria en Diseño, Gestión y Evaluación de Aulas Virtuales

Diplomada en Enseñanza Digital e Innovación Educativa

Én la actualidad se desempeña como Supervisora Escolar de Nivel Inicial de las ciudades de Río Grande y Tolhuin, Docente a cargo del espacio curricular Práctica I: Instituciones Educativas y Comunidad del Profesorado de Educación Secundaria en Química del Instituto Superior del Profesorado Río Grande de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Tierra del Fuego e integrante del Equipo Técnico - Pedagógico del Campus Virtual del IPES (Instituto Provincial de Educación Superior) “Paulo Freire”: https://ipespaulofreire.com/campus/.

Promotora principal de la institucionalización en el uso del Campus Virtual desde el año 2010, colaborando como intergrante del Departamento de Extensión y Desarrollo Profesional Docente del IPES “Paulo Freire” en la implementación de propuestas académicas de formación permanente destinado a docentes de todos los niveles del Sistema Educativo, como a profesionales de otras áreas que conforman el Estado Provincial, como ser Salud, Poder Judicial.

Además participa en el diseño de las aulas del Centro de Idiomas del mismo instituto y en el acompañamiento a los docentes para el diseño e implmentación de las aulas virtuales como complemento de las cátedras de las diferentes ofertas de Formación Docente.

En el año 2020 coordinó en forma articulada un equipo técnico – pedagógico encargado de diseñar, implementar y evaluar por un lado el Programa Provincial Educativo denominado “Aprendo en Casa” del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de TDF A. e I.A. S. https://formaciondigital.tdf.gob.ar/, presentado en el Campus Virtual del mencionado Ministerio y del Campus Virtual del IPES “Paulo Freire”, con el fin de dar respuesta a la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica a los y las estudiantes durante la Pandemia.

Justamente es esta experiencia la que nos permitió hacer consciente la construcción de educación mediática y competencias digitales, por medio de la evaluación del propio hacer.

Sus intereses desde siempre han estado relacionados con el análisis de las prácticas de enzeñanza poniendo énfasis en las últimas décadas primero en la inclusion de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación como recursos pedagógicos, luego en la alfabetización digital, para encontrase en la actualidad en la promoción de la Educación Digital, en los niveles del Sistema educativo en el que desarrolla sus multiples funciones (Inicial – Primario y Superior).



Cree firmemente en el trabajo en equipo y en la multiplicidad de miradas que esta estrategia propicia, por lo que, en todos sus ámbitos genera actividades en la que se ponga en juego la interdisciplinariedad, como así también la contextualización, entendiendo que esto le permite otorgar sentido a las diversas actividades.

Se espera en este congreso compartir la experiencia llevada a cabo en todos los niveles del Sitema educativo provincial en general y en la formación docente en particular por docentes y estudiantes, respecto al Desarrollo de la multiples competencias digitales adquiridas durante la pandemia y que se espera que se capitalice en la actualidad.

Información complementaria





Tutorial sobre la Gestión del Aula Virtual



Programa Provincial Aprendo en Casa



Ejemplo de clase del Programa Aprendo en Casa

Alba Torrego González

Universidad Complutense de Madrid. España.

Coordinadora del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. Universidad Complutense de Madrid. (altorreg@ucm.es).

Mucho se ha debatido y se sigue haciendo sobre la formación inicial del profesorado en competencia digital. Por ello, en esta propuesta reflexionamos sobre la importancia de la formación en competencias digitales del profesorado. El punto de partida es la necesidad de hacer frente a los nuevos retos de una sociedad que se comunica diferente, cada vez más globalizada y donde se exige la participación en entornos digitales de la ciudadanía tanto a un nivel político como social y cultural.

Se aborda desde la perspectiva de una profesora de la Facultad de Educación del Universidad Complutense de Madrid, que imparte materias en los Grados relacionadas con las TIC y educación y que investiga sobre esta temática. También se parte de la perspectiva de coordinación del Máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato y FP.

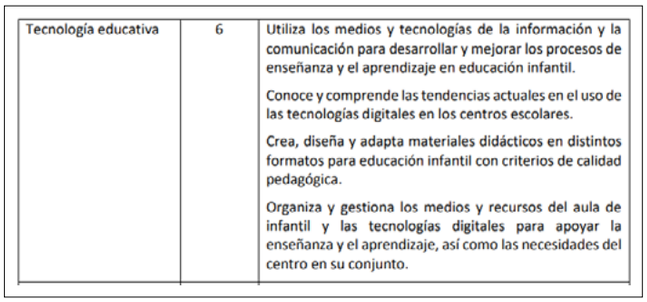
Precisamente, el desarrollo de competencias digitales se ha convertido en unos de las áreas educativas de mayor importancia y se han puesto en marcha multitud de iniciativas en diferentes entornos educativos para incorporar las TIC a la educación. Utilizamos aquí el término "incorporar" puesto que, con frecuencias, las TIC se han puesto como un añadido, como algo que era urgente que estuviera presente en la realidad educativa, pero sobre lo que no ha habido la suficiente reflexión previa. La alfabetización digital no puede ser ajena a la sociedad en que se enmarca y en la que adquiere su sentido. La incorporación de ordenadores, dispositivos o aplicaciones digitales o la mejora de la conectividad no puede ser el centro de la alfabetización digital como veremos en esta propuesta. Tampoco puede serlo la codificación y decodificación de la información digital porque el simple acceso a la información no proporciona conocimiento.

En esta propuesta se plantean estas preguntas:

- ¿Qué formación en competencias digitales se necesita en la formación inicial del profesorado?

- ¿Cómo puede estar presente esta formación en los planes de estudio?

Para responder a la primera cuestión, se necesario analizar algunos documentos que se han convertido en el centro del debate educativo:



Tecnología educativa	6	Utiliza los medios y tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar y mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje en educación infantil. Conoce y comprende las tendencias actuales en el uso de las tecnologías digitales en los centros escolares. Crea, diseña y adapta materiales didácticos en distintos formatos para educación infantil con criterios de calidad pedagógica. Organiza y gestiona los medios y recursos del aula de infantil y las tecnologías digitales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, así como las necesidades del centro en su conjunto.

Proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria. Ministerio de Universidades



24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Para responder a la segunda pregunta, se propone partir de algunas investigaciones publicadas por la ponente junto con otros investigadores:

Gutiérrez Martín, A., & Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica: una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 91, 15-27.

González Martín, M.R., Jover, G., y Torrego, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad. *Revista española de pedagogía*, *79*(278), 145-160.

Torrego, A., y Férnandez-Manjón, B. (2022). Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19. *Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época*, (68), 1.



Vídeo sobre la necesidad de incorporar la alfabetización informacional, mediática, participativa y multimodal a los procesos educativos contemporáneos vinculados al mundo digital.

Oscar Herrero Castillo

Consejería de Educación de Castilla y León. España.





Simposios



Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Luces y sombras en la formación en competencias digitales del profesorado universitario

Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid. España.

Susana Álvarez Álvarez
Universidad de Valladolid. España.

Francisco J. Hoyuelos Álvaro
Universidad de Burgos. España.

Adriana Gamazo García
Universidad de Salamanca. España.

Juan Pablo Hernández Ramos
Universidad de Salamanca.. España.

Mª Mercedes López Aguado
Universidad de León.. España.

Palabras clave:
Competencias digitales docentes; Formación docente; Educación Superior; Educación Mediática.

1.- DESCRIPCIÓN

¿De dónde venimos?



Las cuatro Universidades vienen desarrollando acciones de colaboración y coordinación en el ámbito de la formación del PDI y la innovación docente, compartiendo experiencias realizadas en cada una de las Universidades firmantes y dedicando una especial consideración a la formación inicial del profesorado. El grupo de trabajo interuniversitario para la formación del profesorado y la innovación docente de las Universidades públicas de Castilla y León (FIUniCyL) ha celebrado diecinueve encuentros presenciales de los responsables de formación docente del profesorado universitario en Castilla y León, además de numerosas reuniones telemáticas. Entre las acciones desarrolladas en colaboración por este grupo de trabajo destaca, por ejemplo, la organización de la I Jornada de innovación docente en 2022, instaurando un punto de encuentro para favorecer y compartir experiencias y buenas prácticas entre los docentes de las cuatro Universidades públicas de Castilla y León.

En cuanto a acciones concretas relacionadas con la competencia digital docente, los responsables de formación diseñaron el curso de formación del profesorado universitario Digitus ductus, para capacitarles en la docencia online. Por otro lado, al poco de decretarse el confinamiento por la pandemia, prepararon una Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades públicas de Castilla y León. Aunque las acciones formativas del profesorado universitario realizadas en el pasado por las universidades del grupo de trabajo han estado relacionadas con las competencias digitales, tradicionalmente se han centrado más en la capacitación para el uso de herramientas tecnológicas en el aula, no abordando un enfoque integral de la formación en competencia digital docente.

¿Dónde estamos? ¿Cómo colaboramos?

Desde las unidades de formación se están ofertando asiduamente cursos en los que se trabajan las competencias digitales de los docentes, quizás desde un punto de vista transversal. Sin embargo, es necesario previamente definir ese conjunto de competencias digitales específicas que es necesario que los docentes tengan para afrontar con éxito la docencia universitaria actual. El conjunto de referencia de la competencia digital de los docentes universitarios tiene que basarse y estar en línea con otros Marcos Digitales europeos:



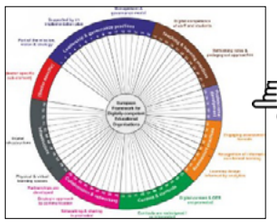
DigCompEdu (Marco Digital docente de Europa, 2017),



OpenEdu (educación abierta, 2016),



DigComp (ciudadano, versión 2.2),



DigCompOrg (organizaciones, 2015).

Además, tiene que adaptarse a la normativa española vigente. También estamos desarrollando la creación de una plataforma y contenidos educativos abiertos para la formación en competencias digitales de Castilla y León, Proyecto FORMCOMPDIGCYL, subvencionado por fondos de Plan UniDigital - España Digital 2026. En esta línea, se ha firmado un protocolo de colaboración con la Consejería de Movilidad y Transformación Digital de la Junta Castilla y León, que ha puesto en marcha el programa CYL Digital dentro de nuestra comunidad autónoma.

¿Hacia dónde vamos?

La pandemia y el periodo de confinamiento derivados de la COVID19 supusieron una revolución en la forma de desarrollar y organizar la docencia, donde la tecnología aplicada a la educación supuso una herramienta fundamental. El profesorado hizo un gran esfuerzo por formarse y adaptarse al uso de esta tecnología en un tiempo récord. Ahora corresponde reflexionar y tomar decisiones sobre hacia dónde queremos caminar en la formación de las competencias digitales del profesorado universitario.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA:







3.- TEMAS DE DEBATE:

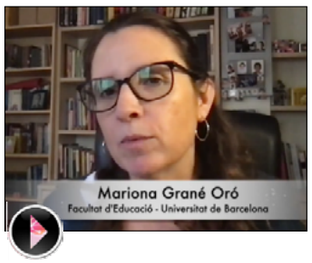
Se hace necesario prestar atención y evaluar el impacto que la competencia digital docente tiene sobre el aprendizaje del alumnado; son numerosas las preguntas que surgen a este respecto: ¿Cómo impacta la competencia digital docente en el aprendizaje del alumnado?, ¿Qué aspectos competenciales son los que impactan en mayor medida?, ¿Es necesario dominar todas las áreas competenciales incluidas en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores para ser un buen docente en la universidad del siglo XXI? Es evidente que la formación continua del profesorado se hace más necesaria que nunca debido a la rápida evolución de las tecnologías y los medios. Surgen nuevos ámbitos formativos como el uso de las redes sociales en la docencia e investigación, el uso seguro, crítico y ético de los medios y la tecnología, el uso de la realidad aumentada, la inteligencia artificial (ej. Chat GPT, Dall-e, etc.) y el big data en educación e investigación. No podemos olvidar que la competencia digital docente es un constructo complejo, que se compone de diferentes facetas competenciales y debemos atender todas ellas (competencias digitales profesionales, pedagógicas y la formación de su alumnado en estas mismas competencias).

A continuación, identificamos algunos retos sobre los que deberían trabajar de forma coordinada las Universidades:

- Impulsar que las agencias de evaluación y acreditación de los docentes reconozcan las competencias digitales docentes.
- Incluir la formación en competencias digitales en la formación inicial del profesorado universitario.
- Diseñar los planes de formación permanente docente para promover todas las competencias digitales docentes.
- Evaluar el impacto que tiene la formación en competencias digitales docentes en el aprendizaje de los estudiantes.
- Avanzar en un sistema de certificación común de las competencias digitales (por ejemplo, mediante microcredenciales), que tendrán que ser actualizadas de forma periódica. Algunos ejemplos en esta dirección podrían ser el Proyecto DigCompEdu-FyA (Competencias Digitales del Profesorado-Formación y Acreditación), coordinado por las Universidades de Alcalá de Henares, Sevilla y Murcia y el Proyecto CertiDigital, coordinado por las Universidades Carlos III, Castilla La Mancha, Granada, Murcia, Oviedo y Rovira i Virgili.

La inteligencia artificial generativa, ¿aliada o enemiga de la creatividad digital?









Para pensar y reflexionar:

Calvo, J. (s.f.). La Inteligencia Artificial y la creatividad. Educación 3.0.

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. Education in the Knowledge Society (EKS), 24, e31279.

Lassalle, J. M. [Banco Interamericano de Desarrollo] (2 de diciembre de 2022). Voces en Acción: ¿Puede la inteligencia artificial desplazar la creatividad? [Archivo de Video].

Sirna, G. (2022, 1 de octubre). ¿Puede la inteligencia artificial reemplazar la creatividad humana? Medium.

The Guardian (2023, 26 de enero). How will ChatGPT transform creative work?. The Guardian.

Para probar:

ChatGPT: https://openai.com/blog/chatgpt/

Chat de Bing: https://www.bing.com/

Dall-e: https://openai.com/dall-e-2/

Hotpot: https://hotpot.ai/

Midjourney: https://midjourney.com/home/?callbackUrl=%2Fapp%2F

Aiva: https://www.aiva.ai/

La participación como competencia clave en la Educación Mediática



Otras actividades



Pioneros y pioneras de la Educomunicación en España. Invitación a un diálogo intergeneracional.

Coord. **Agustín García Matilla**

Universidad de Valladolid. España.

En esta mesa redonda nos hemos convocado un grupo de personas con una dilatada trayectoria que en su día nos vimos inspirados por otras, pioneras y pioneros de la educación y de la comunicación. Quizás quienes figuramos, podamos considerarnos moderadamente pioneras, unidos por una edad más que provecta y una cierta tenacidad en empeños comunes pero, en todo caso, sin querer adjudicarnos una representación de otros cientos de educomunicadores y de educomunicadoras que poseen variados, brillantes y singulares méritos.

Antes y después de nosotras, son otras muchas las personas que nos han precedido y que han realizado una labor relevante en ese ámbito de la educación para la comunicación. No todas esas personas que podrían ser citadas van a poder estar presentes en Segovia, los días 30 y 31 de marzo de este año 2023, pero sí vamos a intentar que, de manera virtual o presencial, todas ellas puedan ofrecer su testimonio y ser merecidamente recordadas. En un principio, nos habíamos propuesto que las personas convocadas se hallaran en una horquilla de edad que abarcaba entre los 65 y los 85 años de edad: de ahí que Luis Matilla, Enrique Martínez Salanova, Miguel Vázquez Freire, Pilar Aguilar, Joan Ferrés, Mercedes Ruiz, Roberto Aparici, José Antonio Gabelas, Agustín García Matilla, y aunque, ya fuera de este rango, al ser más joven, Aquilina Fueyo, entraran en esta convocatoria para poder entablar un diálogo que nos ayudara a recordar y a analizar tanto los logros como las frustraciones acumuladas en estas décadas de trabajo y de esfuerzos realizados. Un trabajo encaminado a conseguir que esa acción educomunicativa pudiera fraguar, aunque los sucesivos gobiernos no hayan acabado de reconocer a su vez la importancia de esta tarea y su coherente presencia en los programas escolares.



Entrevista a Luis Matilla por Ana Llorente. Producido por Centro de Documentación Teatral, INAEM, 2010. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.



Entrevista al profesor y pedagogo Enrique Martínez Salanova. Educa, Plataforma Educativa.

Son muchos otros, los nombres de las personas que podrían nutrir esta mesa, empezando por el co-director de este mismo Congreso, Alfonso Gutiérrez, y otras personas que van a participar en otras mesas del Congreso como Ignacio Aguaded, Director de la Revista Comunicar, y siguiendo por otras personas pioneras como Marta Selva y Anna Sola de Drac Màgic en Cataluña, Antonio Campuzano, fundador de Apuma en Madrid, Adolfo Bellido, de Cinema Jove en Valencia, Blas Segovia de múltiples iniciativas cordobesas, Manuel González en Galicia, etc., etc.

En este 100 aniversario del nacimiento de Mario Kaplún, no podemos dejar de homenajearle y aprovechando su homenaje, también recordar a grandes personalidades pioneras de América, personas inspiradoras como Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Valerio Fuenzalida, Rosa María Alfaro, Teresa Quiroz, Jesús Martín Barbero o Guillermo Orozco y también a otras que, en Europa, fueron precursores y precursoras como Celestin y Elise Freinet, Antoine Vallet, Geneviève Jacquinot, o Len Masterman, por citar a algunas de ellas.

La exposición que vamos a inaugurar en la Biblioteca del Campus María Zambrano, nos lleva a recordar alguna publicaciones que fueron en su día, reflejo de esa labor pionera. Un recuerdo que nos debe hacer conscientes de que muchas de las ideas anticipatorias del mundo que iba a venir siguen teniendo una extraordinaria vigencia.

Al mismo tiempo, las potencialidades del mundo que soñábamos y de muchas utopías educomunicativas se han hecho parcialmente realidad a lo largo de estas primeras décadas del siglo XXI. Junto a esas inmensas potencialidades, nos encontramos con los riesgos y a la vez oportunidades de un mundo, que pudiera derivar en distópico, en el que la Inteligencia Artificial (IA), pone en solfa las carencias de unos sistemas educativos que han naufragado por muy diferentes causas y que, al mismo tiempo, en lugar de definir medidas para afrontar los retos e incertidumbres del presente, son testigos pasivos de cómo la IA puede suponer un riesgo de destrucción definitiva de esa forma pasiva de concebir la educación.

En este mismo Congreso vamos a tener la oportunidad de contar con otras mesas de referencia que nos van a



Cuatro paradojas de la Educación Mediática. Fundación Telefónica Movistar Perú.



Alfabetización digital para personas en riesgo de exclusión social. Estrategias de intervención socioeducativa. Unidad 3.



Exposición "Pioneros y pioneras de la Educomunicación en España". Sala de Exposiciones de la Biblioteca del Campus María Zambrano de Segovia (UVa). Comisariada por Rocío Collado y Roberta Moraes.

ayudar a sacar conclusiones sobre como analizar el peso de la IA en la Educación o como combatir las campañas de desinformación. Es el caso de la conducida por el profesor David García y que contará con la presencia de Miguel Ángel Ballesteros Marín, Aurelio Martín y Álvaro Gil Robles y también por la conducida por el profesor Roberto Aparici, con un elenco de ponentes de América y Europa.

Hoy más que nunca resulta imprescindible provocar ese diálogo intergeneracional que lleve a los responsables del sistema educativo a recoger ideas y promover proyectos que ayuden, por una vez al menos, a anticiparnos al futuro.

Os invitamos a comenzar esos necesarios diálogos a partir del próximo día 13 de marzo, fecha en la que se dará la salida para la lectura de los materiales volcados en nuestra web. Esperamos vuestras aportaciones y sugerencias para que en la fase presencial del 30 y el 31 de marzo, convirtamos el Campus María Zambrano de la UVa en Segovia en un fértil campo de fructíferos diálogos que puedan provocar conclusiones útiles para un imprescindible cambio de paradigmas.

Aquilina Fueyo Gutiérrez

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero/a de la Educomunicación?

Considero que mi acción educamunicativa está estrechamente ligada a mi trayectoria como docente universitaria cuando empiezo a impartir, a mediados de los 90, la asignatura Tecnología Educativa en Pedagogía. Una asignatura que junto con las de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en el grado de Magisterio entran por primera vez en la historia de los estudios de Educación en España por esa época. Esta situación me planteó la necesidad de buscar grupos y publicaciones que me permitiesen crear un abordaje de la docencia menos centrado en la tecnología como herramienta instrumental que era el enfoque dominante por entonces y más orientado a analizar críticamente el papel social de las TIC y de los medios de comunicación y su integración en la educación.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

Este proceso de búsqueda y construcción de una forma peculiar de entender la enseñanza de la Tecnología Educativa, en un momento en el que, como digo, este campo estaba en construcción, me llevó a aterrizo felizmente en el ámbito de la Educación Mediática a través del Congreso Pe de Imaxe, probablemente en su edición de 1996.

Este Congreso fue todo un descubrimiento ya que registraba en sus primeras ediciones unos cuatrocientos asistentes y me proporcionó la experiencia de conocer inicialmente el trabajo de diferentes grupos y autores, nacionales e internacionales: Rick Sepherd, Robyn Quin, Barry MacMahom, Len Masterman, Kathleen Turner, Agustín García Matilla, Roberto Aparici, Miguel Vazquez Freire, Alfonso Gutiérrez, Guillermo Orozco, Joan Ferrés,

etc. Fue en sus trabajos en los que me inspiré en esos años para desarrollar en mi docencia y mi investigación una forma determinada de entender la educación mediática ligada a la construcción de una ciudadanía crítica con las informaciones que recibe, capaz de manejarla para entender la realidad del mundo global y capaz de crear sus propios mensajes y narrativas usando los medios y las tecnologías que iban apareciendo cada vez con más fuerza y apropiándose de ellas para la educación, la participación y el activismo.



Congreso Pe de Imaxe, 1996.

En 1997 decido matricularme en un curso sobre análisis crítico de la imagen en la UNED dirigido por Roberto Aparici Marino quien, unos años después, sería mi director de tesis. Con él recorrí un largo camino que empezó con el curso y siguió con la lectura y revisión de los materiales del Curso de Lectura de la Imagen coordinado por Roberto y Agustín que durante muchos años ha sido un material de cabecera para mi docencia en la asignatura Tecnología Educativa.



Curso sobre análisis crítico de la imagen. UNED, 1997.

También fue un referente el libro ya clásico en nuestro campo La Revolución de los Medios Audiovisuales que, como es sabido, recopila muchos de los trabajos pioneros de lo que fue el desarrollo del enfoque crítico de la Educación Mediática en nuestro país.

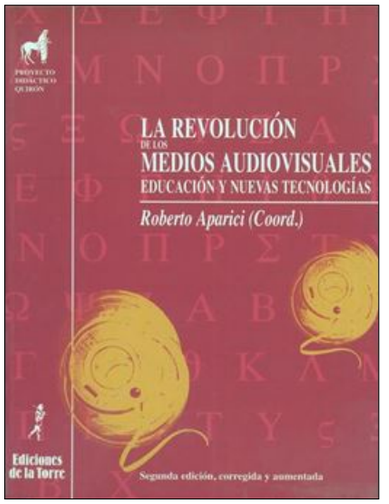
Este proceso me llevó también a cruzar la línea de investigación que venía realizando hasta entonces sobre Educación para el Desarrollo con el estudio de las representaciones sociales sobre el Sur y como estas inciden en la construcción del imaginario colectivo de las personas jóvenes, investigación que desembocaría en mi tesis doctoral posteriormente publicada en el libro De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y reconstrucción del imaginario colectivo sobre el Sur que tuvo una buena acogida en el mundo de la cooperación y la Educación para el Desarrollo.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

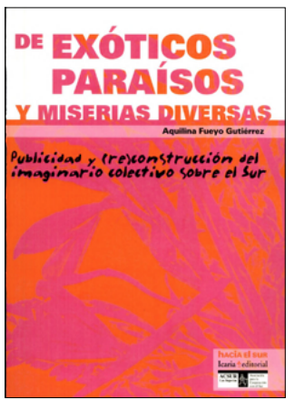
En el momento actual sigo trabajando desde el enfoque crítico en la formación en Tecnología Educativa orientada a profesionales de la educación. He ido in-

corporando en mi docencia la formación de la doble faceta de creadores y emisores de información. Esta formación está ligada a un análisis de los medios en la sociedad del capitalismo digital que nos ha llevado a determinar los contenidos del curriculum ausente en las instituciones de educación formal. invadidas por discursos dominantes que exaltan las virtudes de lo digital sin entrar en ningún tipo de crítica o de análisis de su papel como herramientas de dominación y manipulación de la opinión de la ciudadanía. Ese control se ejerce a través de mecanismos cada vez más sofisticados y menos visibles y es un ámbito del que la Educación Mediática se ha ocupado relativamente.

Por otro lado a partir del 2000 introduzco el enfoque feminista en el tratamiento de la Educación Mediática inicialmente en las prácticas de la asignatura y más tarde en mis investigaciones para agendar el feminismo en el currículum de la Educación Mediática como un compromiso ineludible que supone el alineamiento de derechos humanos: la educación, la información y la igualdad. La hipersexualización y la pornificación de la imagen de las mujeres, el ideal del amor romántico que promueven los productos culturales masivos, el doble papel de las redes como espacios de alienación y violencia, o la negociación de la identidad sexual en los nuevos espacios virtuales son algunas de las cuestiones que empiezo a trabajar y que son sustantivas para construir una Educación Mediática desde una perspectiva y una pedagogía feminista. Una pedagogía que, por una parte, introduzca un análisis crítico de los medios desde la perspectiva de género y, por otra, genere estrategias para desarrollar las competencias de las mujeres encaminadas a producir sus propias narrativas. En el artículo "¿Ya somos iguales?. Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias" doy cuenta de este trabajo y en él analizo las producciones audiovisuales de más de 400 estudiantes de la asignatura Tecnología Educativa realizadas durante seis cursos consecutivos entre el año 2011 y el año 2016. En este análisis se observa como la violencia de género es, con diferencia, la situación de desigualdad que más preocupa a las mujeres jóvenes y en la que se centran una buena parte de sus



La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Roberto Aparici, 1996.



De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur. Aquilina Fueyo, 2002.

producciones. En segundo lugar el mayor porcentaje lo acumulan las creaciones que recogen la presión que los medios ejercen a través de los estereotipos que presentan cuerpos normativos y ejercen una violencia simbólica importante sobre la construcción de las identidades de las mujeres más jóvenes.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Cees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia?

Más que definir de manera más amplia la Educomunicación me parece estratégico, en estos momentos, definir las prácticas que se realizan bajo el paraguas de la Educomunicación/ Educación Mediática y sobre todo ver qué prácticas son las que se quedan fuera o no gozan de suficiente predicamento. En la era del capitalismo digital, la privatización de los medios, la manipulación, la construcción de identidades ligadas a representaciones audiovisuales estereotipadas y ligadas al consumo en nuestro campo proliferan los discursos celebratorios de la ciudadanía digital y las competencias y se han perdido, desde mi punto de vista, las prácticas que profundizaban en el análisis crítico de los medios y de su papel en la sociedad, en el análisis del lenguaje multimedia/transmedia y como transmite ideología mediante mecanismos cada vez más eficaces y sofisticados, la crítica de los discursos dominantes de los medios que siguen siendo machistas, misóginos, coloniales, clasistas eso si con matices nuevos que los hacen calar de forma muy eficaz en la sociedad, torciendo voluntades y opiniones. Creo que habría que definir lo que hemos dejado fuera de nuestro campo para reconstruirlo en relación con las nuevas realidades mediáticas que habitamos.

¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

La Educomunicación podría definirse como un campo que se ocupa de generar conocimiento para educar a la ciudadanía global en el uso y consumo crítico de los medios y las tecnologías dentro del marco de las formas de relación y comunicación que nos impone el capitalismo digital y en el contexto de la profunda crisis ecosocial global.

Paso a enumerar algunas de ellas:

- Indiferencia de la administración ante las cuestiones que tienen que ver con la Educación Mediática.
- Escaso calado en los ámbitos universitario y no universitarios de un enfoque crítico de la Educación Mediática invadidos por la tecnoeuforia de propuestas que prometen revolucionar la educación a base de solucionismo tecnológico
- Las estrategias de marketing que predominan sobre las estrategias pedagógica y que han convertido al profesorado en el consumidor de la última moda tecnológica, ahora la inteligencia artificial.
- La dotación de equipamientos tecnológicos para la enseñanza sin proyecto educativo detrás.
- El poco interés político por abordar de verdad los problemas de la desinformación que daña la democracia. En parte debido a que están utilizándola en el juego político.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

Todas ellas con algunas variaciones y añadiría dos de más reciente cuño:

- La comercialización del espacio digital que ha desinflado la utopía de construir en internet un espacio de libre expresión y resistencia.
- El capitalismo que ha invadido el conocimiento académico y que ha crecido como un cáncer en la universidad haciendo que, a día de hoy, tenga más importancia en la carrera académica una publicación en JCR que la calidad de las investigaciones que una realiza o de la docencia que imparte. Una situación que ha sido vivida con una docilidad inusitada por parte del profesorado, una parte del cual lo sufre en silencio y otra que realmente se cree que la excelencia se obtiene a base de artículos pagados a revistas que luego cobran a nuestras universidades para que podamos leer nuestra propias publicaciones y que nos usan como mano de obra gratuita para revisar y seleccionar las producciones de nuestras compañeras y compañeros. Se genera así una comercialización de un conocimiento que en campos como el nuestro no se transfiere a la sociedad y solo consume la academia en sus rituales de selección y clasificación de su personal.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizásteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

En 2011[1], en un trabajo que titulamos ¿Nativos o Cautivos? revisamos la influencia que estaba teniendo la comunicación en las redes en las personas jóvenes que empezaban a encontrar en ellas la brecha por la que escapar al control adulto y pasábamos revista a algunos de los problemas que ya estaban empezando a aflorar en relación con los consumos digitales juveniles. En trabajos posteriores hemos revisado las repercusiones que ha tenido la transformación digital de nuestra sociedad analizado especialmente los cambios que han introducido en nuestras vidas el predominio de las redes sociales y los algoritmos que articulan los espacios en los que se produce el intercambio virtual.

Mas recientemente la obra "Mi vida como un Algoritmo. Una semana en la nube"[2] nos permitió embarcarnos en una digresión en la que se reflexiona acerca de cómo los dispositivos digitales introducen en nuestras vidas dinámicas que se controlas desde los algoritmos y que transforman nuestro día a día.

No son los únicos trabajos que hemos dedicado a revisar las aportaciones que la Educación Mediática realiza en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía Global y, en concreto, el papel que han tenido las redes sociales a la hora de repensar la educación. En 2015, realizamos un análisis social y político del papel que las redes sociales tenían en relación con la ciudadanía, así como las posibilidades que nos ofrecen para recrear planteamientos pedagógicos clásicos en tres ámbitos: el ámbito de la comunicación y el desarrollo de proyectos interdisciplinares y colaborativos; el de la producción de mensajes y contenidos por parte del alumnado, y el de la apertura de los procesos educativos al entorno social[3]. En un trabajo posterior[4] analizamos el concepto de ciudadanía digital y cómo esta exige desarrollar políticas de reconocimiento que permitan luchar contra las situaciones de dominación cultural.

Toca ahora repensar qué está suponiendo el capitalismo digital como una versión refinada del neoliberalismo basada en la economía de la atención y la minería de datos para articular no solo la economía, sino una sociedad regida por el conocimiento que se genera por la acu-

mulación de la información sobre la ciudadanía. En estos contextos estamos trabajando para investigar cómo la ciudadanía, y en especial las personas jóvenes construyen sus identidades en el espacio virtual, cómo se movilizan participan y se informan a través de él prestando especial atención a las dinámicas de género y al análisis feminista. Queremos profundizar en este conocimiento transcendiendo a las visiones totalmente tecnicistas y economicistas de la "ciudadanía digital" que inspiran las políticas europeas más centradas en nuestro papel como consumidores de la tecnología que en nuestro papel como ciudadanos y ciudadanas de un mundo global en una profunda crisis ecosocial.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

No se si se puede hablar de hallazgos. A nivel tecnológico los cambios que ha traído consigo el paso de lo analógico a lo digital y que ha derivado en el paso de la convergencia de medios a la comunicación transmedia ha devenido, sin duda, en una mayor usabilidad de los dispositivos tecnológicos. Esto ha permitido a las personas, entre otras cosas poder manejar grandes cantidades de comunicación, en diferentes formatos a gran velocidad introduciendo la ubicuidad y la asincronicidad de la comunicación. A su vez las mayores posibilidades de crear mensajes y hacerlos visibles en el espacio virtual han venido acompañadas de una privatización de ese espacio mediante el uso de los datos de las personas para beneficio de las grandes multinacionales. No podemos olvidar que la economía basada en el uso de la inteligencia artificial y los algoritmos que caracteriza el capitalismo digital ha traído consigo:

- Perdida de nuestra privacidad en búsqueda de una mayor reputación
- Comercialización salvaje de nuestros datos
- Información y comunicación mediada por la burbuja de filtros,
- La postverdad y la desinformación para impactar en la opinión pública.
- El manejo de nuestras emociones para la obtención de datos
- La desmaterialización de nuestra existencia gracias a la ubicuidad de las comunicaciones
- El desarrollo de la vigilancia y el control a gran escala

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

Acompañar desde la educación a una ciudadanía joven que se enfrenta, a esas realidades en medio de una crisis ecosocial sin precedentes y a un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo no es tarea fácil. Para enfrentarla, la Educación Mediática tendrá que buscar formas para conocer e intervenir socioeducativamente en realidades que son poco conocidas desde esta perspectiva que nos planteamos.

Las personas jóvenes, sin duda, necesitan disponer de competencias digitales que garanticen su participación en la sociedad democrática, y su supervivencia en la misma. Por eso es muy

relevante profundizar en las formas en las que se mueven en los nuevos ecosistemas comunicativos digitales y, dentro de ellos, el tipo de ciudadanía que ejercen. Cómo participan, si expresan o no sus opiniones, la vinculación que hay entre esa participación y su participación en el mundo real, cómo y dónde se informan y cómo deciden la fiabilidad de las múltiples informaciones que les llegan, cuales son los temas en los que participan y en los que no. Una cuestión fundamental para nosotras es averiguar también si las condiciones socioeconómicas en las que viven las personas jóvenes están creando también usos diferenciados de la tecnología que parecen estar conduciendo a importantes brechas sociales que no están siendo afrontadas desde la educación y que pueden estar originando una menor participación digital y, por tanto, un ejercicio de la ciudadanía más precario Estas cuestiones solo pueden investigarse desde un enfoque interpretativo que nos permita analizar las realidades digitales desde la mirada y el sentido que les dan los y las protagonistas de las interacciones virtuales y no desde las enfoques más orientados a extraer información estandarizada a base de instrumentos cerrados que aplicamos más desde nuestros intereses academicistas y nuestra estrecha visión de la realidad que con el afán de entender la realidad misma en toda su complejidad.

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenido de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión, ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo?

El sistema educativo no tiene prácticas, las prefigura con normas y disposiciones pero luego las prácticas son las cosas que hacen en las aulas los profesores y profesoras con sus estudiantes, los y las periodistas y sus lectores/as, los influencers y sus seguidores, etc. es a ellos y a ellas a quienes hay que interpelar y a quienes conviene saber llegar. El sistema tiende a controlar estas prácticas y a convertirlas en una burbuja donde parece que no se quiere que penetre lo que sucede en el exterior. En ese sentido, a mi juicio, deberíamos seguir trabajando por la incorporación de las tecnologías en proyectos que tengan más de educativos que de tecnológicos. Abrir más espacios de discusión y debate cara a cara con el alumnado para procurar preservar lo que queda de nuestra inteligencia natural que sigue siendo bastante superior a lo que nos quiere vender como última moda educativa, en estos momentos la inteligencia artificial. Lo mismo plantearía a los/las investigadores/as y estudiosos/as de la Educación mediática para poner en valor una comunicación más crítica y más centrada en la ciudadanía global, la reconstrucción de la democracia y la justicia a todos los niveles.

1. Fueyo, M.A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales?. Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales nº 68-69, (II-III) (acceso).

2. Rodríguez-Hoyos, C., Fueyo Gutiérrez, M.A. y Fernández del Castro, J.I. (2018). *Mi vida como un Algoritmo. Una semana en la nube*. Santander: El Desvelo Ediciones.

3. Fueyo, M.A., Braga, G. y Fano, S. (2015). Redes sociales y educación el análisis socio-político como asignatura pendiente. RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 29 (acceso).

4. Fueyo, M.A., Rodríguez-Hoyos, C., y Hoechsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, ISSN 0213-8646, 91 (acceso)

Enrique Martínez-Salanova

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero/a de la educomunicación?

Pienso que los años de comienzo no es lo relevante, sino la profundidad, los espacios, los contactos en los que se han desarrollado mis estudios, trabajos y tareas en relación con la educomunicación. He trabajado mucho en ello, durante casi 50 años, en ambientes y lugares diferentes, me inicié en el despertar revolucionario latinoamericano contra las dictaduras y la opresión, de la que se hizo enseguida partícipe la educación. Después de eso he trasmitido, publicado, dado clases y formando equipo con personas ligadas a la educomunicación. Tuve la suerte de encontrar a las personas adecuadas que me influyeron y que marcaron mi vida.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

Mis primeros contactos fueron en Chile, cuando tuve que dar clases de Antropología en la universidad, y a ello uní una de mis pasiones, el cine, e iniciamos un proyecto de cine etnográfico. Fue cuando conocí a Paulo Freire, exilado en Chile, con quien descubrí algunas de las claves importantes de la didáctica, aporté algunas filmaciones y sobre todo mis dibujos. El contacto educativo con comunidades mapuches y con grupos marginados me abrió a otras ideas y posibilidades. Cuando el término "educomunicación" tuvo cabida, con Mario Kaplún, yo ya me encontraba en Argentina y lo asumí inmediatamente pues ya estaba en ese camino sin saberlo. La Universidad de Luján, en Buenos Aires, me aportó otras muchas claves de la tecnología de la educación, en lo que se refiere a planificación del trabajo didáctico y los recursos que en aquellos momentos se disponía. Tuve la suerte además de trabajar en cine de animación ligado a la educación. Me he mantenido en esa vía toda mi vida.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Preparé mi jubilación en red y la practico diariamente, en mi web educomunicación.es, abierta hace más de veinte años, con entre seis y nueve mil visitas diarias en tiempo normal.

Actualmente también, en mis trabajos en la actualidad con la Universidad Popular de Almería, a partir de textos clásicos, yo dibujo, y a partir de los dibujos y fotos de las zonas en las que se relatan los hechos, hacemos guías didácticas, y a partir de ahí se promueve el estudio de los textos, la investigación, realización de nuevos dibujos, interpretaciones teatrales y filmaciones, y sobre todo la difusión en redes y la réplica virtual de otros profesores y alguna Universidad Popular más.

Sigo participando en proyectos educomunicativos, sobre todo ligados al cine, aunque la salud ha limitado mis intervenciones.

El título de este Congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digial. ¿Crees que la educomunicación debería definirse de manera más amplia? ¿Si hubiera que definir la educomunicación en este año 2023, cómo la definirías en menos de tres líneas?

La educomunicación es mucho más amplio, que englobaría lo que es la Educación mediática y la competencia digital y otros muchos aspectos no digitales.

Definí hace años la educomunicación: La educomunicación solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores. La relación pedagógica se convierte en una situación de aprendizaje compartido entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo, construyen el hecho educativo, cuyo principal objetivo es el de desarrollar un pensamiento crítico ante la situación del mundo y sus mensajes.

Me he pasado varias líneas, pero es una declaración de principios.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

Las primeras trabas las tuve cuando volví a España de mi periplo americano. En el ICE de la Politécnica, iniciamos un proyecto de comunicación y educación, muy ligado al departamento de audiovisuales y medios. Tuve la suerte en aquellos años de participar como asesor y guionista en el programa Barrio Sésamo, de TV española, en el que además de aprender mucho, viví la experiencia de los medios en la educación. Con todo aquello, presentamos en el congreso de Pedagogía de Granada de 1980, una comunicación sobre Educomunicación, que nos fue criticada y desprestigiada por los prohombres pedagógicos del momento.

Aun así seguí adelante, fastidiado pero inasequible al desaliento. Después de eso, ya en Almería, lo llevé a infinidad de acciones de formación del profesorado, ligadas a la didáctica, al cine, a la prensa, y desde el periódico en el que colaboraba. Y al final fundamos la Revista Aularia, que pretendía recoger experiencias educomunicativas.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

Pienso que las principales trabas vienen de la negativa de la mayoría de los responsables de la educación y de la comunicación, tanto la administración como profesores y comunicadores, a profundizar en el sentido del cambio educativo. Es mucho más fácil poner el énfasis en el último avance tecnológico que ahondar en el sentido de la educación. Es más sencillo poner el énfasis en llegar a cada vez más usuarios, que mejorar las claves de la comunicación.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la educomunicación realizásteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

Cada cual puso su trabajo desde ámbitos y profesiones diferentes, fueron aportaciones que

se fueron uniendo años después, la mía fue insertar el mundo de la imagen a la didáctica, siempre en el contexto de la educomunicación.

Durante treinta años aporté mis conocimientos y tareas educomunicativas al grupo Comunicar, en paralelo a mi actividad profesional, de investigación y de trabajo.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto de siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la educomunicación?

Sobre todo la evolución de las redes, que permiten emitir y recibir universalmente. Las redes han supuesto un salto cuantitativo y cualitativo, de una relación cercana, pasamos a otra universal, una persona que emite puede generar miles, millones de respuestas, lo que facilita la eficacia educomunicadora.

Los nuevos ciberespacios educativos implican un avance espectacular y al mismo tiempo nos obligan a los educomunicadores a ser más conscientes del sentido dialógico, solidario, personal e intercultural y diferenciar claramente la comunicación del terreno de los aparatos, programas y cachivaches para centrarlo en los procesos sociales y personales, en la reflexión colectiva, en la participación y en la búsqueda común y creativa de soluciones a los problemas cercanos y lejanos del mundo.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

Lo primero y más importante, tener en cuenta los procesos educativos y comunicativos y utilizar artefactos, máquinas, artilugios y redes como instrumentos para hacer posibles los dos procesos.

Es necesario, además, diferenciar entre procesos, ideología, filosofía de trabajo, procedimientos, algoritmos, recursos, difusión, e instrumentos. Son elementos muy diferentes, cada uno con sus propias características, que deben ser propuestos, elaborados, utilizados y evaluados de forma diferente.

También producir medios, guiones, programas, forma parte de los procesos de educomunicación.

Si puedes concretar algunos de los grandes hitos educomunicativos imprescindibles a lo largo de estas décadas, márcalos.

Para mí, el primero, el gran contexto latinoamericano en el que se integran muchas experiencias en todo el territorio, y que Mario Kaplun y otros cristalizaron. Latinoamérica estuvo muy marcada por las dictaduras, el castrismo, la teología de la liberación, los movimientos revolucionarios. En ese entorno se crearon multitud de grupos que intentaban cambiar las cosas, y en concreto en la educación.

El segundo paso, en Europa se desdibujaron bastante las ideas iniciales, a pesar de que muchos de los renovadores europeos las habían asimilado en América latina. Nació entonces la idea de la alfabetización mediática, una forma consensuada para hacer posibles en Europa los cambios, a los que se les rebajaba su concepción revolucionaria. Trajo como consecuen-

cia grandes cambios en la comunicación y la educación pero dirigió la vista más hacia los medios que a los fundamentos ideológicos de la educomunicación.

Otro gran paso fue el de la eclosión de las redes, que permitió a quien quiso, volver a los inicios de la educomunicación con añadidos imprescindibles, acceder a información, facilitar la difusión y, sobre todo, hacer posible y extensivo el cambio social.

Si puedes enumerar algunos de los personajes de la Educación y de la Comunicación que han realizado las aportaciones, en tu opinión más relevantes a lo largo de todas estas décadas, señálalos.

Mario Kaplún y Paulo Freire en sus inicios.

Hubo una generación en la que se encuentran pensadores muy importantes, como Jesús Martín Barbero y Daniel Prieto Castillo, con los dos tuve una gran relación

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenidos de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión, ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo con el fin de afrontar estos cambios?

Cuando por medio de la inteligencia artificial se generan contenidos, las inteligencias naturales debemos analizar y cribar esos contenidos, como analizamos o cribamos los contenidos de enciclopedias o libros sesudos o de revistas científicas.

Los contenidos son solamente contenidos, el sustrato teórico práctico, un elemento más en los procesos educomunicativos.

El sistema educativo, en cuanto a los contenidos, debe plantearlos como elementos que es necesario buscar y encontrar, cotejar, revisar y ampliar.

Si deseas ampliar con algunas ideas más otros aspectos significativos que no hayas podido incluir en esta entrevista, hazlo ahora en esta respuesta final.

La educación y la comunicación, tienen como principal meta lograr ciudadanos responsables y participativos, con capacidad crítica, creadores en común de soluciones de los problemas, que cuestionen la información que reciben, que informen, opinen, se procuren sus propias fuentes de información y que las comparen con la que genera el poder mediático.

Las nuevas tecnologías agilizan los procesos informativos, pero no son la solución si no promueven la comunicación. Para la educomunicación es vital aprender a leer, tanto textos como imágenes, y los ordenadores y sus programas se convierten en instrumentos para lograrlo con mayor calidad.

José Antonio Gabelas

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero de la Educomunicación?

Desde finales de los ochenta hasta mediados de los años noventa me encontraba trabajando como maestro en primaria, también en algunas asignaturas como Lengua, Ciencias sociales y Plástica en secundaria, además de ser tutor de un curso. Necesitaba materiales audiovisuales para introducir, motivar o acompañar mis clases y existía muy poca producción que me pudiera ser útil. De este modo comencé a elaborar montajes audiovisuales, entonces los llamábamos diaporamas, y era muy frecuente que fuera a clase con mis diapositivas y transparencias. A finales de los ochenta, cuando estaba terminando los cursos de cine con la Cátedra de Cine de Valladolid, conocí a José Luis Sesé, un maestro muy dinámico de un pueblo de Lleida que me invitó a dar unos cursos a por la zona, con varios maestros que acudieron a los cursos creamos el grupo Spectus y empezamos a producir algunos materiales para el aula que luego sería publicados en Praxis, colección que coordinaban Joan Ferrés y Pére Marqués. Para esas fechas nos encontramos con Roberto Aparici que nos ofreció la oportunidad de publicar con ediciones De la Torre, en la colección que dirigía. No había nada de televisión, y elaboramos, a base de mucho esfuerzo y muchos kilómetros, todavía no estaba popularizado internet, “Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo” que se convirtió en uno de los primeros libros de aula, incluyendo guía para el profesor, que se impartió durante muchos años en secundaria dado que la LOGSE lo facilitaba como asignatura optativa. Esta publicación se relanzó gracias al convenio entre el entonces Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones de la Torre, además de alcanzar un acuerdo con la red de bibliotecas de Venezuela, distribuyéndose por estos espacios. De modo que el contexto queda explicitado por la falta de materiales audiovisuales para que las clases tuvieran la dimensión comunicativa necesaria, y también por la falta de formación por parte del profesorado.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

Mientras hacía magisterio me sentí atraído por la imagen audiovisual, y dedicaba muchas horas a experimentar con las diapositivas líquidas para hacer fondos de escenario y decorado, dado que habíamos formado un grupo teatral que iba por los colegios haciendo nuestras actuaciones. Un poco después, no recuerdo exactamente el año, pero sería a finales de los ochenta hice un curso de audiovisuales, casualmente en Segovia, en el que Joan Ferrés, Gaspar Castaño, Maximiliano Escalera y otros nos contaban los secretos y alcances del cine, la música y la imagen, eso fue la invitación para adentrarme en este campo desde entonces y hasta ahora. Por esas fechas, ya en Barbastro fundamos la asociación de fotografía, de lo que guardo todavía el carnet de socio fundador, y continué mi trayectoria haciendo diferentes cursos de fotografía en la entonces célebre galería Spectrum (que no Spectus) de Zaragoza.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Actualmente combino la investigación con la divulgación y la docencia. Formo parte del grupo de investigación GICID (Grupo Investigación en Comunicación e Información Digital) de la Universidad de Zaragoza, y del grupo AlgorAlfa, que no está adscrito a ninguna universidad. Soy profesor del grado de periodismo y de los másteres de Consultoría en Información y Comunicación y del Máster de Formación Permanente en reporterismo 360 grados. Mis líneas de investigación se centran en la educación mediática, las alfabetizaciones múltiples y las nuevas narrativas.
Esta última década, con mi compañera de investigación Carmen Marta Lazo estamos desarrollando el discurso y modelo TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación), como apuesta por la superación del discurso TIC, que lo consideremos obsoleto por su naturaleza tecnicista y conductista.

También estos últimos años desde la formación del grupo AlgorAlfa estamos explorando el interesante e inquietante universo algorítmico aplicado a la educación y la comunicación. Recientemente hemos publicado algunos materiales en esta línea y próximamente saldrá a la luz uno nuestros últimos trabajos en torno al impacto de los algoritmos en nuestra vida diaria. Por otro lado, estos últimos cuatro años escribo una columna (ya son más de cien) de opinión sobre estos temas en la revista Disidentia.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia? ¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

Así como la educación mediática todavía me resulta atractiva en su denominación, competencias digitales me parece un término tan usado y manido que en mi opinión ha perdido gran parte de su sentido. Optaría, y atendiendo a la brevedad que se me pide por tres palabras: CONCIENCIA Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

Creo que lo he contestado en la primera pregunta.

Había una falta de materiales, publicaciones, recursos para introducir en el aula la Educomunicación, y faltaba una formación. Sin embargo hubo una puerta curricular abierta con la LOGSE, y esto no significa que haga un elogio a la mayor de esta ley, pero sí en este aspecto. Sin embargo, y no creo que sea una posición nostálgica, percibo que las décadas aludidas de los ochenta y noventa, en comparación con las actuales, disponían de una mayor sensibilidad para aceptar los desafíos de la Educomunicación, con un hervidero de iniciativas como escuelas de verano, asociaciones, grupos emergentes de trabajo voluntario, incluso centros de formación de profesorado, innovación espontánea en los centros sin los formalismos y protocolos actuales, etc, más dinámicos que los presentes.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

Internet como gran repositorio, y las redes sociales como canales de difusión e intercambio han solventado la falta de recursos y en cierta medida la falta de formación, pues el autodidactismo nunca fue más sencillo. Sin embargo, lo que antes era un receso hoy se ha convertido en un exceso, y hoy lo que necesitamos es más pensamiento crítico que nunca, para discernir, filtrar, procesar la información y el entretenimiento. Para identificar los intereses creados detrás de ese racimo de plataformas. La información no está al golpe de un clic como parece, el conocimiento no está alcance de la mano de cualquiera solo porque forme parte de las redes sociales, nuestra privacidad sí está en el punto de mira de los que controlan los datos, los algoritmos nos dictan lo que tenemos que conocer y cómo nos tenemos que comportar, y un largo etcétera, que necesita reflexión, análisis y participación de los ciudadanos para construir canales y espacios que salgan de estos parámetros de control y vigilancia.

Por otro lado, los algoritmos convertidos en el tótem numérico, cortejado por las estadísticas y convertido en poder-control-vigilancia, coloca en una zona de peligroso confort el pensamiento del ciudadano, asignando burbujas afines de pensamiento y conducta, que dificultan la libertad de expresión y opinión, que obstaculizan el pensamiento creativo. Podríamos decir que el patrón técnico (algoritmos y plataformas) y administrativo (gobiernos, centros, universidades), uno con sus parámetros de pensamiento y otros de gestión, desde una plataformización del pensamiento y una burocratización de las rutinas, complican mucho la Educomunicación.

A estas dificultades hay que añadir la mercantilización de la investigación. Una elitista red de revistas académicas, en gran medida promovidas por la ANECA, alimentan la espiral de que pueda publicar y conseguir los méritos académicos necesarios solo aquellos que detentan y forman parte de esta red.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizasteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

Existieron iniciativas como las que establecieron las bases de “lectura de imágenes” promovidas por algunos de los que estáis en esta mesa, que tienen plena actualidad. Aunque resulte paradójico, esta lectura de imágenes necesitan una revisión pensando que hoy las imágenes se pueden generar sin ninguna referencia, sin iconicidad alguna. Pero la digitalización de la imagen reclama el conocimiento de qué y el por qué que solo da el conocimiento de la imagen. Del mismo modo aquellos que hemos trabajado en otros medios como el cine, la prensa, radio y televisión precisamos una reflexión entre lo que fue la era de los medios de masas y el broadcasting, y lo que son y significan los social media actuales.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

Las primeras décadas de este siglo han impulsado un ritmo frenético a la natural evolución como sujetos biológicos y culturales que somos. La neurociencia y la tecnología han sido y son dos motores importantes de cambio que afectan directamente a la Educomunicación. La

primera permite conocer mejor nuestro cerebro, sus conexiones y su comportamiento como centro neurálgico, para comprender que el aprendizaje y el modo de acercarnos al conocimiento es diferente al que ocurría en el siglo pasado. La tecnología, dentro de un contexto de recepción y creación en Red, ha modificado los modelos de comunicación y exige afrontar importantes desafíos, en los que la ciudadanía necesita recuperar su autonomía y compromiso social desde un nuevo humanismo. La inteligencia artificial, nanotecnología y robótica están acelerando los cambios, ni el trabajo ni la educación ni la comunicación, son los mismos que eran en la era analógica. Pero se precisa una ética y una estética que responda a las necesidades políticas del momento.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

En parte está contestado en la pregunta anterior. La revisión y recreación de la Educomunicación pasa por los desafíos que plantean hoy la neurociencia con el conocimiento de la plasticidad cerebral, así como los cambios que se han producido en la atención, memoria y socialización. Conocimiento muy estrecho con lo que significa la mediación tecnológica en sus luces y sombras, y con lo que ya es un presente que se conjuga en futuro inmediato con la inteligencia artificial.

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenidos de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión, ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo con el fin de afrontar estos cambios?

La inteligencia artificial abre en mi opinión tres líneas de trabajo. La primera, y contra lo que puede parecer en un principio, es no distraerse con la necesidad de que los estudiantes aprendan programación. El chatgpt3 ha evidenciado, en relación con el GPT-2 que el lenguaje de programación no es imprescindible para un uso alfabetizado de la tecnología. Sin embargo, sí es necesaria una reflexión del lenguaje de la IA, y en concreto de lo que pueden suponer aspectos como la pérdida de la iconicidad, y la relevancia de la representación en el simulacro. Esto nos conduce a la segunda línea, que es una profunda reflexión ética de lo que significa el necesario diálogo entre el humano y la máquina, los límites de la tecnología, que no se puede entender solo desde un punto de vista ingeniero, como algo para "reparar". Con la IA existe un latente discurso que hay que visibilizar, pues el sueño de la misma es eliminar la imperfección, todo módulo de IA es reprogramable desde la autoevaluación, su potencial de machine learning siempre puede superar los defectos encontrados. Pero el ser humano no es una pieza, si aceptamos el silogismo de que lo humano es imperfecto y que hay que eliminarlo estaremos al servicio de la tecnología. Es muy interesante el relato del Círculo vicioso (1943) de Asimov donde advierte del modo que hay que controlar a los robots desde tres normas: un robot no puede atentar contra un humano ni permanecer pasivo si un humano corre peligro. Un robot debe obedecer que le da un ser humano, salvo si estas entran en conflicto con la norma anterior. Y un robot debe proteger su existencia, siempre que dicha existencia no entre en conflicto con la primera y segunda norma. Y por último, la tercera línea sería el imponente filón que ha abierto la IA para la producción artística.

Creo que existe una Educomunicación antes de la irrupción de la IA, que ya conocemos y que hemos practicado, y una diferente de la IA, en la que nos estamos asomando y queda mucho por hacer. Luciano Floridi (y recoge Anestesiados) indica cuatro etapas en la historia del papel que ha ocupado el ser humano. Con Copérnico dejó de ser el centro de la tierra, con Darwin solo fue un momento de la evolución, con Freud descubre el papel del inconsciente, como limitación para nuestras decisiones, y con Turing se inicia la IA. Es el momento de que el ser humano ocupe de nuevo el centro de la historia, para eso se necesita muchas dosis de ética, y un profundo conocimiento del por qué la tecnología y hacia dónde queremos ir.

Joan Ferrés Prats

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero/a de la Educomunicación?

Mis primeras actividades fueron haciendo cinefó-rums en Girona como profesor de Secundaria el año 1969. En 1971 fundé en Barcelona el Cine-club Sarriá, que funcionó todos los sábados por la noche durante 10 años. En 1973, como profesor de Secundaria, comencé a crear diaporamas o montajes audiovisuales para usarlos en clase. Eran innovadores. No eran conferencias ilustradas con imágenes. Eran breves, provocadores, al servicio de una pedagogía activa y participativa. En 1975 la editorial Edebé me propuso crear y dirigir un Departamento de Audiovisuales, que funcionó hasta 1985. Se publicaron los diaporamas que había creado y experimentado y luego otros diaporamas de autores externos. También se editaron libros sobre cine y sobre audiovisual educativo. Y desde 1981 se publicó durante cinco años la revista Diagroup. En cada número había unas diapositivas, una guía didáctica con sugerencias para utilizarlas en diversas áreas de la enseñanza, y un fascículo con artículos, recursos y noticias de actualidad sobre audiovisual educativo.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

El cine me había gustado desde niño y comencé a transmitir esta pasión desde mis primeros años como maestro. Aparte, recuerdo todavía el momento en el que tuve la intuición de conectar mi afición al cine y mi afición por la enseñanza. A partir de ahí, además de hacer cinefórums y dar cursillos sobre cine, comencé a enseñar mediante imágenes y audiovisuales.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Ahora trabajo fundamentalmente como profesor de cursos de Máster. También escribiendo sobre el tema de la educación mediática e impulsando iniciativas como Edumediatest, que es una herramienta digital, diseñada y elaborada en el marco de un proyecto europeo patrocinado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya –CAC-, para evaluar el grado de competencia mediática y para educar a partir de esta evaluación. Ahora mismo estoy en un proyecto

sobre la “Brecha en el acceso a los conocimientos sobre la mente”.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia?

Estoy algo fatigado de tantos años de confusiones terminológicas y conceptuales. No sé si algún día llegaremos a un acuerdo consensuado. Desde hace tiempo intento luchar por aportar algo a nuestro ámbito de trabajo, desentendiéndome un poco del nombre que le damos.

¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

Lograr que la educación comunique mejor y que la comunicación mediática sea más educativa. Revisar cada uno de estos campos a la luz del otro, siempre con el objetivo de contribuir a la formación de una persona autónoma y de una sociedad plenamente democrática.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

La educación mediática (o la Educomunicación) ha sido siempre una inquietud de un grupo idealista y reducido de maestr@s y de profesor@s, no un compromiso generalizado de todo el colectivo docente o del sistema educativo.

Siempre ha habido confusión en la denominación y en la conceptualización de la materia.

Los responsables del sistema educativo nunca han considerado relevante o necesario darle una presencia consistente en el currículo.

La Educación mediática solo tiene sentido en el contexto de una educación transformada y transformadora, y en el marco de una sociedad democrática y anclada en los valores humanos.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

Pienso que se están dando pasos sustanciales, positivos, ilusionantes en el avance de la educación mediática. A pesar de ello, bastantes de los viejos problemas continúan vigentes.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

Ahora hablamos mucho de la IA, y últimamente hemos venido hablando de las posibilidades que ofrecen unas tecnologías del procesamiento de las informaciones, de la difusión masiva e instantánea de las mismas, de la relación y la interacción, del trabajo colaborativo, de la comunicación multimedial, multimodal e hipermedial. Son unas tecnologías con un potencial

sin precedentes, pero no acabamos de dar con la tecla para ponerlas al servicio de la educación integral de la persona y de la construcción de una sociedad plural y democrática.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

En la era de la convergencia tecnológica habría que potenciar también otras convergencias. Pienso que deberíamos aprender a utilizar el zoom, aprender a compaginar miradas, la de cerca y la de lejos, la del pasado y la del futuro, la de lo personal y lo social, la del entretenimiento y la de la información y la formación.

La riqueza de la educación mediática proviene en buena medida de la multiplicidad de miradas de los que trabajamos en ella. No podemos reducir la educación mediática al punto de vista de ninguno de nosotros, pero tampoco podemos renunciar a aportar nuestro propio punto de vista. Nadie es imprescindible, pero todos somos necesarios. Es desde esta convicción que hago mi reivindicación.

Quisiera poner el foco en una brecha muy poco denunciada en el ámbito educativo en general y en el de la educación mediática en particular: la brecha, cada vez mayor, en el acceso a los conocimientos sobre el funcionamiento de la mente.
En la experiencia mediática, por muy sofisticadas que sean las tecnologías que usamos, juega un papel clave la mente que interacciona con estas tecnologías. En la educación mediática dedicamos mucho tiempo y esfuerzo a la comprensión y a la gestión de las tecnologías y poco o nada a la comprensión y a la gestión de los mecanismos de funcionamiento de la mente.

Un último dato para acentuar la gravedad de la contradicción y para destacar la gravedad de la brecha: los gestores del ciberespacio basan su poder tanto en la gestión de unas tecnologías con un potencial sin precedentes como en el aprovechamiento de unos conocimientos, también sin precedentes, sobre el funcionamiento de la mente, extraídos de los descubrimientos de la neurociencia y de los big data. La escuela es responsable de que estos conocimientos estén solo en manos del mercado.

Si deseas ampliar con algunas ideas más otros aspectos significativos que no hayas podido incluir en esta entrevista, hazlo ahora en esta respuesta final

Yo empecé como francotirador solitario, tanto en la escuela como en Edebé. Con el tiempo formé equipo en Edebé con Antonio Bartolomé. Y fuera de Edebé conocí a pioneros del cine como Miquel Porter o Serra Estruch, accedí a la experiencia del SOAP, leí a Mario Kaplún, a Guillermo Orozco, a Len Masterman y a Geneviève Jacquinot, conocí las primeras obras de Agustín García Matilla, Roberto Aparici, Miguel Vázquez Freire, Alfonso Gutiérrez, Spectus. Y me enriquecí con el trabajo de Ignacio Aguaded y el Grupo Comunicar, junto a las iniciativas de Enrique Martínez Salanova…

Todo esto en los orígenes. Luego han ido apareciendo tantos y tantas colegas con un enorme potencial. Hoy la Educación mediática es lo que es gracias a la pasión y a la calidad profesional y personal de todos ellos. La unión y la convergencia de fuerzas y de ilusiones nos da esperanzas para el futuro de la Educación mediática.

Luis Matilla

Contexto histórico
Comienzos de la década de los años 60

Surgimiento de la inquietud

Desde el punto de vista cinematográfico las lecturas de ciertos artículos de la revista *"Cahiers de Cinema"* y las publicaciones de editorial *Rialp* de la época sobre directores cinematográficos europeos y tratados de teoría y práctica fílmica. Desde la perspectiva pedagógica, mi interés por la educación se incrementó con la llegada a la Universidad y las lecturas de la obra de grandes educadores del siglo XX que más me motivaron. Entre ellos Celestín Freinet, y su brillante trabajo para despertar la creatividad de los niños a través de los medios de comunicación, principalmente con la publicación periódica del *"Diario Escolar"* confeccionado por los alumnos valiéndose de una modesta imprenta. Años más tarde, también fue muy inspirador para mi el libro *"Cinema formatiu"* de José Serra Estruch.

Acción educomunicativa en la actualidad

La actividad en relación con los medios de comunicación concluyó a finales de 2019 con los cursos en los Centros de Profesores y Recursos (CPR´s) sobre didáctica de los medios de comunicación y los encuentros con alumnos de colegios e institutos. Tambien finalizaron en aquel año las actividades relacionados con la expresión dramática y los coloquios en centros educativos sobre mis obras teatrales para la infancia y la juventud leídas por los alumnos.

Dificultades y trabas

Desvalorización y desinterés del sistema educativo por la enseñanza de los medios de comunicación y la importancia de la lectura de la imagen en una sociedad dominada por dichos medios. Precaución de los políticos ante un incremento efectivo de la educación en los medios y los mensajes audiovisuales que puedan llegar a generar ciudadanos selectivos, críticos y creativos. Según Douglas Ruskiff, *"si descubrimos las técnicas que utilizan los anunciantes para engañar, también descubriremos las que emplean los gobiernos"*.

En en momento actual

Las mismas razones a las señaladas en el punto anterior, incrementadas en la actualidad hasta su punto más extremo en la actualidad con el acoso y derribo de la Sanidad y Educación pública por parte de los gobiernos conservadores de turno. Como dato revelador podemos contemplar como en la Comunidad de Madrid de los 17 Centros de Profesores que existían en la región, han quedado reducidos a 3. Téngase en cuenta que estos centros eran donde se concentraba los cursos en medios de comunicación y los llamados "proyectos de centro" a través de los cuales los enseñantes solicitaban cursos adecuados a sus intereses y necesidades.

Aportaciones

Son tantas las realizaciones que se han desarrollado en el Estado español desde que los miembros de nuestro grupo de "pioneros" iniciaron su andadura en el campo de la Educomunicación", que sería temerario realizar una posible enumeración de la totalidad de experiencias realizadas. Bien por no haber participado en ellas o desconocer en profundidad sus propuestas o contenidos. Esta es la razón por la cual, me voy a referir exclusivamente a aquellas de las que conozco sus planteamientos y programas, o participé directamente en ellas: Proyectos "Atenea" y "Mercurio", "Drac Magic", "SOAP" "Cine y Educación" (proyecto de la Academia de las Ciencias y las Artes Cinematográficas), OPPI (Oficina Pedagogía de la imagen. Gijón) "Pé de Imaxe". Congresos de Pedagogía de la Imagen (1970-1990) desarrollados en Galicia, Curso de Iniciación a la Lectura de la Imagen y al conocimiento de los M.A.V. (UNED) Master de Televisión Educativa. Educación para la Comunicación, Televisión y Multimedia (UNED)

Algunas de mis aportaciones personales

Coordinador del departamento de cine del Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP) Miembro del grupo de trabajo en medios de comunicación del colectivo de renovación pedagógica "Acción Educativa". Realización de campañas de cine con filmaciones realizadas por niños y adolescentes organizadas por la Comunidad de Madrid, escuelas unitarias de Teruel y MUCES (Segovia). Más de treinta años realizando cursos y talleres en las Centros de Profesores y Recursos y Facultad de Educación. Libros: *"Imágenes en Libertad"* en colaboración con Manuel Alonso (Ed. Nuestra Cultura 1979); *"Teleniños públicos, teleniños privados"* (Ed. De la Torre 1995) en colaboración con Miguel Vázquez y Manuel Alonso. Numerosos artículos en prensa y revistas especializadas. Cursos y charlas en Colombia, Nicaragua, Perú, Paraguay y Brasil. Aportaciones a diferentes planes educativos del Ministerio de Educación en materia de Imagen y Expresión. Ponencia presentada en nombre del grupo de trabajo de Acción Educativa en el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica de Barcelona de 1983 defendiendo la necesidad de la existencia de los Centros de Profesores y dentro de ellos los cursos y talleres de educación en la Imagen.

Retos a recuperar

Análisis en profundidad de todas aquellas experiencias que supusieron un avance el tema que nos ocupa, serían dignos de atención en la actualidad. Las experiencias propuestas se podrían dirigir en un documento o publicación al Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Educación y Cultura de las comunidades y las revistas especializadas como Cuadernos de Pedagogía Aunque nos quepan las fundadas dudas de que nuestra propuesta y recomendaciones puedan ser ignoradas para su implementación efectiva, sería al menos un reconocimiento al trabajo realizado por Roberto y Agustín y la reivindicación de las verdaderas experiencias pioneras realizadas desde hace más de cincuenta años en la diferentes regiones y nacionalidades del Estado español. También considero interesante el envío de las conclusiones a las diferentes revistas educativas que se publican tales como Cuadernos de Pedagogía, publicación que siempre ha concedido en sus páginas acogida a artículos relacionados con la didáctica de los medios de comunicación.

Personajes de la Educomunicación

Celestín Freinet
Paulo Freire
José Serra Estruch
Renato May
Christian Metz
Francisco Gutierrez
Marshall MacLuham
Jean Cloutier
Mario Kaplún
Len Masterman
Armand Mattelart

Propuesta personal

Homenaje a un pionero que ya no está entre nosotros. Me refiero a un autor que fue muy importante para mí a la hora de iniciar mi vinculación a la educación en los medios audiovisuales José Serra Estruch creador de l´Escola de Mitjans Audiovisuals de Barcelona. En 1970 publicó "Cine formativo" (Ed. Nova Terra) con prólogo de Marta Mata destacada representante de la educación progresista en Cataluña y que más tarde influyó en el movimiento de renovación pedagógica "Rosa Sensat". La obra logró el premio Antoni Balmanya en 1968. El objetivo del proyecto, en las propias palabras de Serra Estruch, se sustentaba en el siguiente razonamiento con respecto a la educación cinematográfica: *"Si reconocemos que conviene que el niño no sea un analfabeto respecto al lenguaje oral y escrito, y necesita una educación que lo capacite para entenderlos y usarlos plenamente, hemos también de desear una adecuada formación respecto a una educación con respecto a esta nueva y avasalladora forma de comunicación social. Por tanto, es imprescindible una educación cinematográfica de los pequeños: es necesario enseñar al niño una recta comprensión de este nuevo lenguaje, poner en sus manos la clave de esta moderna técnica, abrirles nuevos horizontes de gozo estético".*

Serra Estruch introdujo en Cataluña el test Wiggle empleado para medir la atención de los espectadores infantiles en las escenas fundamentales visionadas por ellos. Este sistema lo adaptó también SOAP para descubrir los niveles de atención y satisfacción de los espectadores infantiles en relación a los cortometrajes internacionales que acompañaban a las sesiones didácticas sobre el lenguaje del cine. Se pretendía, mediante este sistema analizar los nivele percepción infantil de los filmes programados, así como las características más idóneas que habrían de tener las nuevas adquisiciones de material fílmico.

Deseo rescatar las aportaciones pioneras de Eduardo García Maroto quien a mediados del siglo XX se interesó por desarrollar en España una industria específica de cine destinado a la infancia y la juventud, para ello visitó Inglaterra para conocer de primera mano los hallazgos de las instituciones británicas.

Otras Actividades profesionales

Ayudante de dirección en películas norteamericanas e inglesas rodadas en España. Formador de formadores en temas relacionados con la didáctica de los medios audiovisuales y la lectura crítica de la imagen. Autor de obras teatrales dirigidas la publico adulto entre ellas *"Ejercicio para equilibristas"* puesta en escena por el Centro Dramático Nacional y Teatro Popular de Bogotá. *"El adiós del Mariscal"* representada por el Puerto Rican Traveling Theatre de Nueva York y *"Post Mortem"* estrenada en la Universidad de Binghamton y otras instituciones de Estados Unidos. En cuanto al teatro escrito para el público infantil . Numerosas obras se han publicado en España y representadas en Rusia, México, Brasil, Perú, Uruguay, Italia y Portugal.

Personalidades con las que ha colaborado

Richard Lester, Ken Annakin, Grant Munro, John Lennon, Franklin Schaffner, Guy Hamilton, Jean Negulesco, Mark Robson, Arthur Lubin, etc.

Mercedes Ruiz Casas

https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16253
@londones

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionera de la Educomunicación?

En primer lugar, creo que me queda un poco amplio el término de pionera salvo por los años en los que cursé mi formación como primera promoción de Diplomada Universitaria de Educación General Básica (siempre maestros y maestras) y por empezar a trabajar en aulas como docente en la década de los 70. En primer curso de carrera, el atentado de Carrero Blanco y, en último curso, la muerte de Franco, contexto histórico le denominan. Indudablemente, la Educomunicación no formaba parte de mi "vocabulario" pero escuchar, a diario, Radio París, sí, o acudir a eventos con Tamames, Tierno Galván o el Teatro universitario…en Murcia. En esos años, se era de provincias o de la capital. También lo fue el establecer diálogos que se ponían en escena con timidez; fui delegada representante del alumnado de Filología inglesa en el claustro de Profesores que, por primera vez, se abría a esa participación.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

No surgió, fue la confluencia de una manera de entender la vida entre compañeras y compañeros de gran inquietud por "saber más", por formarnos en esas lecturas de Freinet , Freire, Summerhill , en esos teatros y cine fórum universitarios o con acciones progresistas, promovidas desde múltiples sectores de la sociedad, los que nos hicieron ir buscando cómo usar la tecno-

logía de entonces (imprentilla de Freinet con gelatina y glicerina, multicopistas de alcohol, de grabado en cera, escasa fotocopia …) para utilizar la prensa en la escuela, la que se leía y la que se elaboraba por el alumnado, la que iba abriendo diapositivas , las compradas y las fabricadas, las que nos llevaba a cuartos oscuros para aprender a revelar de la mano de compañeros muy inquietos con aquellas cámaras reflex que comenzaban a aparecer en sus adquisiciones… en blanco y negro. De las bobinas a las cintas Beta, a las VHS y de ahí a los CD y DVD…

Muchos cursos de formación potentes con el Instituto de Ciencias de la educación ICE de Murcia y mucha formación entre pares. Lecturas de los que hoy me acompañan en la mesa y que entonces eran bibliografía de obligada lectura que nos íbamos pasando, unos a otros, y apellido con inicial en los proyectos que íbamos solicitando para conseguir algún material o apoyo en los centros. Soy del Plan Experimental de Educación Infantil del MEC.

Mi "despertar" a términos de Educomunicación y a la complejidad de lo que sustentaba nuestra cotidianeidad del aula surgió con la película Los Chicos del Coro, en estreno, de la mano de la madre de un alumno de mi aula: Nieves Maroto. Ella, desde Alta Films, fue la catalizadora de una corriente de Educomunicación que aún continúa.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

En estos momentos, tras la coordinación de las mesas de diálogo en la Academia de Cine , junto a Agustín García Matilla, que culminaron con la publicación y presentación a la sociedad de un documento marco, estamos envueltos en un trabajo colectivos con el documental recién estrenado de Las Paredes Hablan de Carlos Saura. En esta acción, estamos tratando de implementar lo propuesto por el propio Agustín en su definición de Educomunicación recogida por Enrique Martinez Salanova en su web (de obligada visita por ser el referente en nuestro país para los docentes, desde hace años)

Así que con este proyecto de #cineyeducación aspiramos a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad, ofreciendo los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación. La pulsión educomunicativa se puede seguir en el grupo de Telegram https://t.me/+RrFVkkX6bmc5OWU0 y en las etiquetas de redes sociales #LasParedesHablan

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia?

Resulta imprescindible en el 2023 plantearse temas éticos, de inclusión , equidad, creativos y de avances tecnológicos que afectan, y lo harán en mucha mayor medida, a la educamonuicación en los próximos años si no los vemos ya en meses.

¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

No me atrevería yo a definir pero si a que se considere, a quien corresponda la tarea, que las inteligencias artificiales están aprendiendo a la velocidad que les han programado pero con

una capacidad inusual de procesamiento de información por la alta "prueba" que hacemos a cada minuto en el mundo conectado y a la ingente cantidad de datos que les estamos suministrando de manera gratuita, muchas veces cargada de inocencia, al desconocer toda la manipulación y sesgos que se introducen. La brecha digital y la brecha social se está acrecentando de manera imparable sin que lleguemos a alcanzar la verdadera dimensión de la misma por el vértigo de la sociedad actual del *aquí y ya mismo*. En horas, una noticia ya es obsoleta.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

Volviendo la vista atrás diría que con lo que se y hago ahora, fue la falta de una tecnología cómoda y asequible. En aquellos momentos, diría que el sistema, que el presupuesto que la ayuda…pero…no. No lo diría con la distancia emocional actual.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

Teniendo más posibilidades y formación, con más facilidades que antes, creo que hemos perdido el sentido de Tribu y nos hemos instalado en el YO y en la burocracia. No estoy de acuerdo con "el ya sabes cómo son las cosas" "aquí al alumnado hay que darle créditos" "los jóvenes de ahora no se comprometen" "no les gusta ir al cine y menos al cine español" … Las acciones de Educomunicación que siguen pulsiones han demostrado lo contrario desde ese día de Los Chicos del Coro y con temas de lo más variopinto, con agendas complicadas del docente implicado, con fechas muy próximas y, sin embargo, la creatividad y el dialogo social educomunicativo se ha puesto en pantallas, una vez tras otra, durante años y lo sigue haciendo. El objetivo diana es que el Parlamento, en su diálogo , se crea que la educación y la cultura es de todos y para todos. Esa es la verdadera traba para un avance como país.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizasteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

Nuestras aportaciones son "a pie de aula" y de comunidad educativa.

- Estrenos de cartelera a las aulas en estrenos de Noches de cine y educación (Educomunicación en las salas, oficios del cine , pedagogía frente a piratería con los títulos de crédito).
- Guías de orientación plurales y siguiendo nuevas ideas en cada una de ellas compartidas en redes.
- Fusión del mundo del cine, con sus protagonistas en promoción, con los docentes y alumnado. Aprovechar la sinergia de medios de comunicación en esos estrenos para trabajo en pensamiento crítico y crear emoción para el aprendizaje posterior.
- Trabajar la alfabetización mediática con el concepto de prosumidor desde el comienzo. Formación del docente en investigación en acción.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

Para los docentes de aulas iniciales, sin duda, los avances tecnológicos y la herramienta democrática del móvil.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

El gran reto creo que es el tener muy presente la formación en valores para una sociedad de la incertidumbre. El sentido de esa Tribu que educa desde cualquier ámbito y mucho más desde la comunicación y la calidad y calidez de la misma.

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenido de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión, ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo?

Lo que más me ha ayudado ha sido compartir dudas y debates en un grupo heterogéneo de ingenieros, programadores, empresas de robótica, docentes de inclusión y mujeres modelos actuales de jóvenes comprometidas, en los que la autocrítica y el debate permanente para la inclusión y el sentido de la tecnología nos ha dado nuevos caminos para abordar la cambiante sociedad en tiempos convulsos incluyendo la pandemia y confinamientos. La neuroeducación y el Arte como base de la salud mental y el equilibrio emocional son determinantes en Educomunicación en estos tiempos.

Si deseas ampliar con algunas ideas más otros aspectos significativos que no hayas podido incluir en esta entrevista, hazlo ahora en esta respuesta final

Quizás lo que más pueda servir para poder estudiar cómo se ha ido experimentando desde algunos docentes en aula la Educomunicación, sin muchas veces ser conscientes de lo que era el marco teórico que sustentaba la práctica, sea la tesis presentada en la universidad de Málaga en el 2017 *Conchita López y los Blogmaníacos. Luces y sombras de la práctica docente con la web 2.0 en el tercer ciclo de educación primaria* en la que se van relatando, con voces de los protagonistas, lo que supuso participar de ese momento ilusionante, en cierta manera lleno de ingenuidad, que fue por un lado el uso de la web 2.0 y por otro, más concreto, participar de la recién creada red social *Cero en Conducta* (sin ningún tipo de respaldo institucional ni regulación estatutaria) La tesis es un estudio de caso con múltiples relatos educomunicativos y con un diálogo previo en las redes sociales suscitado ante la lectura del borrador del relato principal lo que supone un acto de Educomunicación que incide en la metodología investigadora de modelo cualitativo.

Miguel Vázquez Freire

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero de la Educomunicación?

En el año 1972 comencé a trabajar en la empresa SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares) de Madrid como profesor de cine, en un momento en que la introducción de contenidos relacionados con la comunicación audiovisual en la enseñanza era prácticamente inexistente. Tras esa experiencia no dejé de prestar atención a esa problemática en mi posterior carrera docente. Así, cuando accedí como profesor de Filosofía a un centro de bachillerato en Vigo (1982), promoví la incorporación de la materia EATP de Imaxe e Son en los centros de secundaria de toda Galicia y en los años 90 formé parte de la comisión organizadora del Congreso Internacional Pé de Imaxe, que se convocó anualmente hasta el año 2000. Yo mismo fui profesor del EATP Imaxe e Son y posteriormente de Educación Audiovisual. Fui coautor (con Manuel Alonso y Luis Matilla) del libro *Los teleniños* (1986), publiqué numerosos artículos e impartí conferencias y talleres de trabajo sobre el tema de la enseñanza audiovisual.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

Siempre sentí interés por el cine, su estética y su historia. Creo que gracias a eso fui seleccionado por SOAP como uno de sus profesores. Y, como dije en la pregunta anterior, la experiencia en SOAP fue determinante para seguir interesado, en mi experiencia docente posterior, por la incorporación del estudio de la cultura de la imagen al currículo escolar.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Aunque ya me he jubilado y por lo tanto no ejerzo como docente, sigo desarrollando estudios e impartiendo conferencias y talleres sobre la enseñanza de la imagen. Los últimas, un taller sobre la relación entre literatura y cine para el CEFORE (Centro de Formación y Recursos) de Santiago de Compostela, y una conferencia en el Ateneo de Santiago de Compostela sobre la estética cinematográfica.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia?

Tengo ciertas reservas respecto del concepto de "competencia" por su vínculo con enfoques empresariales que pueden pervertir, por así decir, el enfoque estrictamente educativo. Por esa razón yo optaría mejor por el concepto de "alfabetización".

¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

La Educomunicación es el desarrollo de un modelo educativo adecuado al nuevo universo cultural propio de las sociedades del siglo XXI, que capacite tanto para interpretar como para producir críticamente mensajes en los nuevos medios audiovisuales y digitales.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

Muchas. Resumidas: tanto la falta de compromiso con el tema por parte de las autoridades educativas como la ausencia de demanda por parte de la comunidad educativa en general (padres y docentes), lo que contrastaba con la buena recepción por parte del alumnado cuando lograba superar los obstáculos y conseguía poner en marcha experiencias de trabajo en los centros. En mi opinión, el obstáculo más importante es de carácter epistemológico y corporativo: epistemológico porque el currículo educativo sigue instalado en el preconcepto de que la imagen es un ámbito irrelevante para la educación en relación con la centralidad de los contenidos alfanuméricos que organizaron ese currículo tradicionalmente; corporativo porque los departamentos docentes de la enseñanza secundaria siguen organizados alrededor de las materias tradicionales.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

En mi opinión, y en lo que se refiere a la enseñanza no universitaria, todas las citadas antes. Los obstáculos epistemológicos y los corporativos se suman para dificultar la modificación del modelo educativo, adecuándolo a la Sociedad de la Información y de la Comunicación que ha generalizado la llamada revolución digital. Sí se podría hablar de una tímida reacción institucional (Ministerio y Consejerías de Educación) que no se acaba de concretar en medidas sólidas. La decisión de afrontar la inclusión de contenidos asociados con la alfabetización audiovisual y digital bajo el paraguas de la transversalidad en mi opinión tiene mucho que ver con el desequilibrio entre los avances en informática con respecto a los escasos en el ámbito de lo mediático audiovisual. Mientras que la primera contó con la ventaja de que quedó adscrita al ya existente y potente departamento de Matemáticas, la segunda, por su carácter transversal, sigue sin tener un Departamento, y por lo tanto un cuerpo docente, que lo asuma como propio. A lo que hay que sumar dos factores adicionales: la ausencia de una formación del profesorado que incorpore de forma sistemática y suficiente los contenidos propios de la Educomunicación, y la inexistencia de demanda por parte de las familias, que siguen pensando que esos contenidos son innecesarios porque sus hijos ya saben "ver películas" sin necesidad de que se les enseñe, al revés de lo que piensan sobre la informática, que la ven como un ámbito donde en efecto se necesita un aprendizaje para llegar a dominarlo.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizasteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

No creo haber hecho ningún aporte excepcional. Puedo decir que en SOAP participé en la elaboración de materiales para la enseñanza del cine dirigidos a las primeras edades que en parte me siguen pareciendo útiles; que con *Los teleniños*, fuimos de los primeros en España en incorporar metodologías de análisis crítico a los contenidos de los programas infantiles de televisión; que colaboré desde diversos ámbitos asociativos a favor de la incorporación de contenidos de educación mediático audiovisual en la enseñanza no universitaria, participando en equipos (como, por ejemplo, en el Gabinete para la Reforma Educativa de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia durante el proceso de redacción e implantación de la LOGSE) que colaboraron en la discusión de los primeros programas legislativos que prestaron atención a esos contenidos; que desde Pé de Imaxe creo haber contribuido a

la recepción en España de modelos internacionales de Educomunicación (como los promovidos desde el CLEMI francés, o los desarrollados por autores como Mario Kaplún, Lem Masterman, Robyn Mc Queen, etc.); y, en fin, la elaboración de talleres para el análisis de los contenidos de los mass media desde la perspectiva tanto de los valores éticos como estéticos, desarrollados en mis clases de Filosofía, Ética, Educación para la Ciudadanía, EATP de Imaxe e Son y Educación Audiovisual.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

No sé si cabe hablar de "hallazgos". Creo que se han producido cambios tecnológicos que han transformado de manera radical los procesos comunicativos de las sociedades contemporáneas, resultado de la llamada "revolución digital", tal como por ejemplo ha descrito, entre otros, Manuel Castells (La Era de la Información, la Sociedad red). La UNESCO, la OCDE o la UE, han promovido medidas para adaptar los modelos educativos tradicionales a este nuevo contexto, con iniciativas orientadas a la adquisición de las competencias requeridas por la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Pero basta con leer el documento sobre las "Prioridades de la UE para el período 1019-2024" (https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/eu-priorities_es) para observar que la sensibilidad de los organismos europeos respecto de la nueva situación se orientan hacia intereses preferentemente económicos (inversión en empresas y en investigación e innovación) mientras que la formación educativa se deja en una imprecisa capacitación de las personas sin comprometer cambios educativos concretos. En la práctica, esta concreción apenas se ha hecho notar en la generalización de alusiones a las TIC, tanto en las últimas leyes educativas españolas, como en las orientaciones de programas de formación de las consejerías autonómicas. La generalización de las redes sociales, la *Big Data*, el desarrollo de la Inteligencia Artificial, son nuevos hitos que contribuyen a hacer obsoleto el viejo modelo aún dominante en los sistemas educativos institucionales. El riesgo es que, antes de que se ponga en marcha la necesaria transformación de estos sistemas bajo orientaciones pedagógicas y críticas, se consoliden en la práctica los modelos que ya están apareciendo, nacidos desde la presión y los intereses de beneficios empresariales privados, desde los tutoriales en youtube hasta los movimientos que, bajo la cobertura de una supuesta "libertad" de elección de centros y de currículo, promueven de hecho la privatización de la enseñanza, poniendo en riesgo las conquistas de la escuela pública y universal.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

En mi opinión, el reto principal reside en superar lo que más arriba denominé obstáculo epistemológico. Mientras no se abandone el menosprecio de la imagen como objeto de enseñanza no será posible transformar el modelo educativo tradicional basado en el dominio de los contenidos organizados en torno a la exclusividad de los códigos lingüísticos y matemáticos. Incluso análisis críticos de los medios audiovisuales tan valiosos como los debidos a Neil Postman (*Divertirse hasta morir, Tecnópolis*) incurren en el error de considerar que para combatir la manipulación de los medios de masas basta con bunkerizar las aulas escolares y continuar impartiendo una enseñanza según el modelo de la cultura humanista tradicional. Por el contrario, creo que la concepción, originariamente de inspiración marxista, según la cual la resistencia a la introducción de contenidos relacionados con el análisis crítico de los medios audiovisuales y los nuevos medios digitales se debería al temor de los poderes

económicos y políticos de perder su capacidad de manipulación de esos medios, es errónea. Me parece que esta concepción, por una parte infravalora la capacidad del poder político económico en los regímenes de democracia liberal de absorber cualquiera contenido crítico, mientras que por otra sobrevalora la capacidad transformadora de la educación. Esto no quiere decir, desde luego, que no sea importante generalizar entre las nuevas generaciones el pensamiento crítico desde la educación pero igualmente lo es reconocer sus límites. En todo caso, volviendo al reto que se nos propone desde la pregunta, considero que solo si se gana la batalla de las ideas en el ámbito académico, superando el obstáculo epistemológico en contra de la imagen, será posible enfrentar las siguientes batallas.

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenido de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo?

Creo que esta pregunta, de muy difícil respuesta, requiere afrontarla desde una doble perspectiva, una estrictamente educativa, la otra sociopolítica. En cualquier caso, dado que ya he superado la extensión máxima recomendada, me remito a lo dicho en respuesta a las cuestiones 7 a 10 porque entiendo que en ellas se aborda ya lo que aquí se pregunta.

Si deseas ampliar con algunas ideas más otros aspectos significativos que no hayas podido incluir en esta entrevista, hazlo ahora en esta respuesta final.

Propongo ampliar el espectro de reflexión sobre una cuestión en mi opinión muy relevante: las relaciones entre los estudios universitarios en Educomunicación y su repercusión en las prácticas escolares no universitarias. Tengo la impresión de que los contenidos asociados con la alfabetización audiovisual, digital y mediática sí tienen cada vez una mayor presencia en las facultades universitarias de Ciencias de la Información y Pedagogía (entre otras), mientras que en cambio esa presencia sigue siendo marginal y reducida a iniciativas voluntaristas de ciertos profesores y profesoras. Creo también que lo segundo tiene mucho que ver (además de con el obstáculo epistemológico ya reiterado, factor determinante) con la no incorporación de esos contenidos a los programas de formación inicial del profesorado. El desarrollo de proyectos de cooperación entre la universidad y grupos de profesorado de secundaria quizás podría colaborar a modificar la situación en el futuro.

Pilar Aguilar Carrasco

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionera de la Educomunicación?

Resumiendo y esquematizando: Creo que después del franquismo y la década del "desmelene" hubo una gran actividad de búsqueda e innovación en todos los campos. También en el educativo. Y yo participé, claro. Y lo hice poniendo el foco del análisis en los elementos significativos del lenguaje audiovisual y en la ausencia/representación de los personajes femeninos.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

En mi caso, buscando el placer. Es decir, yo, en los 80, vivía en París, donde trabajaba como profesora. El cine me entusiasmaba y decidí, por gusto de adquirir conocimientos en ese campo, postularme a para cursar una licenciatura de Ciencias Cinematográficas y Audiovisuales. Fui aceptada y quedé completamente "enganchada" al análisis audiovisual. Al volver a España constaté que en la Facultad de Comunicación de la Universidad Complutense seguían con modos y formas que yo consideraba prehistóricas y totalmente alejadas de mi avidez y entusiasmo intelectual. Por otra parte, sin embargo, en la educación secundaria sí se percibía un interés creciente por introducir la reflexión y el análisis audiovisual en las aulas. Yo me puse a ello con ahínco. Empecé a escribir artículos y, posteriormente, en el 95, publiqué mi primer libro *Manual del espectador inteligente*. Además, rápidamente, me orienté hacia el estudio y análisis de la representación de las mujeres en la ficción audiovisual. De hecho, mi segundo libro se tituló *Mujer, amor y sexo en el cine español de los 90.*

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Realmente ahora no tengo una gran actividad en ese campo. Creo que, en cierta manera ya he dicho todo lo que quería o podía decir. Y no me interesa especialmente aplicar ese saber al análisis de producciones audiovisuales concretas (series, films)… Ya solo escribo artículos muy de tarde en tarde. Por otra parte, dedico mi tiempo al feminismo por lo que no me queda mucho margen para otras actividades.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia?

En cierta manera todo es Educomunicación, pero también, metodológicamente, conviene acotar el campo. No tengo opinión muy definida ni meditada, la verdad.

¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

Hacer consciente al alumnado de que cualquier ficción (o documental) transmite mensajes

poderosos (debido a las características del lenguaje audiovisual). Dotarlo de instrumentos analíticos para convertirlos en espectadores críticos, no simples mirones pasivos.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

Bueno, lo de siempre: la inercia del sistema y la falta de conciencia sobre la necesidad de educar a las nuevas generaciones en la realidad que viven. Si se piensa fríamente, resulta pasmoso constatar que en nuestro mundo, invadido, modelado, condicionado por pantallas, las nuevas generaciones no reciben, sin embargo, ninguna educación analítica ni crítica sobre ellas.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

Pues fundamentalmente las que acabo de señalar: el hecho de que en el currículum la educación audiovisual sea marginal y voluntarista.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizasteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

Nos tomamos en serio el poder del relato audiovisual. Y, en consecuencia, elaboramos propuestas educativas. Creo que esos postulados sigue siendo válidos y necesarios.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

No lo sé, la verdad.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

Introducir en el currículo la educación analítica-crítica-reflexiva sobre el relato audiovisual.

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenido de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo?

Hace demasiado tiempo que estoy demasiado alejada de la educación como para poder decir algo con fundamento.

Roberto Aparici

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero de la Educomunicación?

La creación de una colección "Medios de comunicación y enseñanza" en Ediciones de la Torre en 1987 donde pude dar a conocer a los pioneros de la educomunicación en castellano MARIO KAPLÚN y en inglés LEN MASTERMAN, además de obras de K. Tyner, R. Quin, etc., además de dar a conocer a Alfonso Gutiérrez, José Antonio Gabelas y una obra que lxs educadorxs , de alguna manera estaban esperando Agustin García Matilla y yo LECTURA DE IMÁGENES que tuvo varias ediciones.

La creación de la colección "Comunicación Educativa" en la Editorial Gedisa donde publicamos a Marco Silva, Robert Ferguson, García Matilla, J. Ferrés, Theodore Roszak con su CULTO A LA INFORMACIÓN, una obra que pasó casi desapercibida en España y la primera obra sobre Alfabetización Digital de Alfonso Gutiérrez, una obra que se adelantó a su tiempo y que fue plagiada por conocidos colegas años después.

Pero la obra que nos une y nos marca profesionalmente a AGUSTIN GARCIA MATILLA y a mi es el multimedia INICIACIÓN A LA LECTURA DE IMÁGENES Y MEDIOS AUDIOVISUALES.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

1. Como mastro de escuela crear diaporamas con los chavales - No exisitia Power Point,
2. Como director de un suplemento para niñxs TOTÓPOLOD en un periiódico dominical,
3. Como gionista y presentador en un programa de TV Educativa.

Todas estas acciones fueron en Argentina

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Sigo colaborando en el Máster que creé y dirigí en la UNED, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED ENTRE 2008 Y 2020 .

He crecido en el campo de la educomunicación tomando como esje otras perespectivas: la narrativa digital, la posverdad, la alfabetización algorítmica- Estas uñtimas acciones a través de la editorial Gedisa. eñ máster de periodismo transmedia con la agencia EFE y la alfabetización algorítimica a partir de un encargo de la UNAM de México.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia?

Creo que la la educomunicación es un movimiento del siglo XX que fue perdiendo fuerza porque queda anclado en su pasado - Se ha intentado incorporarle el estudio de nuevos medios, pero desde mi punto de vista es una falsa modernización. No responde a las necesidades de hoy. Creo que hay mucho más de nostalgia sobre lo que fue, que tratar de crear

un nuevo espacio o, mejor dicho, REINVINDICAR el espacio que siempre se mereció y nunca tuvo LA COMUNICACIÓN.

LA EDUCOMUNICACIÓN SE SIGUE ABORDANDO CON LAS MISMAS CONCEPCIONES QUE HACE CASI 50 AÑOS. CREO QUE SE HACE IMPRESCINDIBLE LA REINVENCIÓN DE LA EDUCOMUNICACIÓN O SINO EMPIEZA A SER LA CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA. No se trata de cambiar un nombre sino de crear una disciplina que envuelva a todo lo que fue y todo lo que está por venir.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

El desconocimiento de los que hacen politica de estado que fueron y siguen siendo formados con antiguos paradigmas.

La invisibilidad de la temática en el sistema educativo de todos los niveles.

A nivel universitario se forman a maestrx y pedagogxs en el campo de la Tecnología Educativa, en todos las facultades de educación es la asignatura de cacharros pero no de pensar, reflexionar, crear, ni acercarse a deconstruir el universo que ha creado la T. E.

En estos momentos el conductismo asociado a la T.E. está en su apogeo con el "ensiosamineto" que se hace a la obra de Benjamin BLoom. Ideal para formar por laberintos como si fuéramos natas de laboratorio, aplaudido en generla por los docentes de T.E que no suelen introduccir el tema de la comunucación y, si lo hacen, es desde una perspectiva funcionalista centrados en el feed back.

Cuando pudimos hacerlo, cuántos creamos en la universidades asignaturas especificias sobre educomunicación? No me refiero a la creación de optativas durante la Logse. Nunca se abordó la Formación Docente en todos sus niveles teniendo en cuenta LA COMUNICACIÓN Y SIN COMUNICACIÓN NO HAY DIÁLOGO, NO HAY INTERACCION, NO HAY PARTICIPACIÓN.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

AHORA ESTÁN MÁS VIGENTES QUE EN OTRAS ÉPOCAS, POR QUE ES TÁN INVISIBILIZADAS. Lxs DOCENTES SON PEONES DEL MODELO DE FORMACIÓN Y EN LA formación no existe, ni se nombra la educomunicación, salvo excepciones.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizasteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

Deconstruir la realidad y aprender a leer y enseñar a leer el mundo.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

Tal vez una de las obras que nos ayude a analizar, educar y comunicar para el mundo que viene sea la obra de SHOSHANA ZUBOFF LA ERA DEL CAPITALISMO DE LA VIGIGLANCIA. LA LUCHA POR UN FUUTRO HUMANAO FRENTE A LAS NUEVAS FRONTERAS DEL PODER (Paidós, 2020).

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

Que partidos políticos, medios de comunicación, empresarios se eduquen en la comunicación y tomen decisiones sobre este campo de estudios.

Si puedes enumerar algunos de los personajes de la Educación y de la Comunicación que han realizado las aportaciones, en tu opinión, más relevantes a lo largo de estas décadas, señálalos.

Len Masterman, que fue aniquilado por los toris, es decir los conservadores ingleses.

Daniel Prieto Castillo

Mario Kaplúm

Jean Cloutier

Geneviéve Jacquinot

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la inteligencia artificial produce contenido de todo tipo, se abre una reflexión teórica nueva acerca de nuestra relación con el acceso y producción de conocimientos. En tu opinión ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo?

Es hora de comenzar una educomunicación para el cambio y la transformación social. Si no se introducen nuevos paradigmas en función de la sociedad que está por venir, estamos condenadxs a ser piezas del pasado.

Agustín García Matilla

¿Podrías situar tu acción educomunicativa en un contexto histórico por el que crees que se te ha considerado pionero de la Educomunicación?

A mediados de los años ochenta, fui co-director y coautor, junto con Roberto Aparici, del primer curso multimedia titulado Introducción a la lectura de la imagen y al conocimiento de los MAVs que integraba programas de radio, audiocasetes, vídeos, guías didácticas y libros, con un diseño de documento integrado. Una iniciativa pedagógica que daba participación directa a los profesores de diferentes niveles educativos para que profundizaran en sus prácticas pedagógicas. Fuimos coautores de varios libros de referencia sobre Lectura de la imagen y fui también autor de dos capítulos del libro *La Revolución de los medios*, en ediciones De la Torre, editado por Roberto Aparici; en esos dos capítulos se sintetizaban las aportaciones de primeros pioneros de la Educomunicación como Mario Kaplún o Jean Cloutier y, en el segundo de ellos se citaban las experiencias pioneras realizadas en España en Educomunicación. Más adelante, en 1998 impulsé en la Complutense y fui co-coordinador junto con el profesor Mariano Cebrián de un Máster en Televisión Educativa, a partir de todo un bagaje de investigación sobre televisión educativa en el mundo, desde 1993 hasta

ese año de 1998. Ya en 1996 había sido coordinador del Informe Marco sobre la Televisión Educativa en España, por encargo del Ministerio de Educación. Fue publicado en 1996.

¿Cómo y cuándo surgió tu inquietud por este campo?

En mi familia siempre interesaron los ámbitos de la educación y de la comunicación. Mi padre fue director de cine, mi hermano Luis participó en la experiencia pionera del Servicio de Orientación de Actividades para Escolares (SOAP), junto a Miguel Vázquez Freire y otros integrantes, profesores investigadores como Manuel Alonso y Pablo del Río y profesionales como Francisco Climent. Nuestro hermano Eduardo también se movió en estos territorios con una inquietud por vincular la radio y la televisión con objetivos de servicio público, útiles para la educación.

La llegada a España de Roberto Aparici, huyendo de la dictadura argentina, resultó para mí un encuentro crucial ya que me hizo reenfocar una vocación, aprovechando la oportunidad de poder trabajar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en un período apasionante junto al propio Roberto y un amplio grupo de titulados en diferentes ramas de la comunicación.

¿Podrías relatar la acción educomunicativa que sigues realizando en el momento actual?

Hace ya casi 16 años que llegué al Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid en Segovia. Nada más llegar cree una asignatura de Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital en la que hemos impartido docencia profesores de diversas generaciones como Eva Navarro y Alejandro Buitrago. Actualmente, sigo impartiendo docencia en el Máster en Comunicación con Fines Sociales que llegué a dirigir en sus primeros años. En esta ciudad tuve la suerte de encontrarme con el profesor de la Facultad de Educación, Alfonso Gutiérrez. Juntos, hemos tenido la fortuna de coordinar 2 Congresos de Educación mediática en los años 2011 y 2017 y este es el tercero que se celebra en el Campus María Zambrano. Actualmente colaboro con la cátedra de Educomunicación y tecnologías disruptivas que dirige Alfonso y soy el investigador principal del GIR en Comunicación Audiovisual e Hipermedia que cuenta con una veintena de investigadores e investigadoras.

El título de este congreso, que llega a su cuarta edición, es: Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. ¿Crees que la Educomunicación debería definirse de manera más amplia? ¿Si hubiera que definir la Educomunicación en este año 2023, como la definirías en menos de 3 líneas?

Conjunto de conocimientos para: el desarrollo de una comunicación interpersonal e intrapersonal, el buen empleo de lenguajes básicos de los medios, de las tecnologías y de sus usos, el acceso a la información y su aprovechamiento creativo, promoviendo pensamiento crítico.

¿Cuáles fueron las dificultades o trabas que encontraste en el contexto histórico pionero de la Educomunicación, para que se produjera una mínima generalización de los postulados educomunicativos en ese momento?

La incomprensión de los gestores y funcionarios del sistema educativo sobre su trascendencia e importancia. La existencia de una fuerte resistencia por parte de quienes defendían exclusivamente una visión exclusivamente “tecnologicista” sobre la incorporación de las

tecnologías al curriculum. El desprecio encontrado para promover el pensamiento crítico de los y las jóvenes.

¿Cuáles de esas trabas crees que siguen estando vigentes?

La evolución de la Inteligencia Artificial y desarrollos como el Chat GPT o sus competidores en China como el motor de búsqueda BAIDU, hacen más urgente que nunca promover una información destinada a una formación que permita prevenir los riesgos de la IA y aprovechar todas sus nuevas potencialidades, promoviendo un pensamiento crítico.

¿Cuáles crees que son las aportaciones que tú y otros/as pioneros/as de la Educomunicación realizasteis en su día y que pueden ser rescatables en el momento actual?

La divulgación y labor de transferencia de las ideas promovidas por los primeros pioneros de América Latina y Europa; la producción de unos primeros materiales multimedia, como documentos integrados que sirvieron a muchos docentes, profesores y profesoras para seguir avanzando en sus propias prácticas educomunicativas. El Curso de Lectura de la Imagen sirvió para que cientos de profesionales de la educación conocieran las prácticas realizadas por otras personas dentro del estado español. Asimismo se abrieron nuevas vías para que el uso de las tecnologías sirviera también para el fomento de un pensamiento crítico.

¿Qué hallazgos relevantes se han producido a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI que sean especialmente significativos para la evolución de la Educomunicación?

Los desarrollos de Internet y las redes sociales, desde Twitter en 2006, a whatsapp en 2009 y Snapchat y Google+ en 2011. Y el nacimiento del Iphone en 2007. En la actualidad todos los desarrollos de los motores de búsqueda, en un desarrollo de la IA que sólo está en fase germinal, con la competencia entre ChatGPT y Baidu.

¿Qué retos consideras fundamentales para abordar una acción educomunicativa relevante?

A partir de los últimos desarrollos de las tecnologías digitales, en particular aquellos donde la Inteligencia Artificial produce contenido de todo tipo, se abre una reflexión teórica que exige la adopción de nuevos paradigmas que revisen nuestra relación con las diferentes formas de acceso y producción de conocimientos.

En tu opinión, ¿cómo debería replantear sus prácticas el sistema educativo?

Asumiendo que el nuevo educador debe ser un dinamizador, un buscador y facilitador del crecimiento en conocimiento y un impulsor del desarrollo de la creatividad de sus estudiantes.

Si deseas ampliar con algunas ideas más otros aspectos significativos que no hayas podido incluir en esta entrevista, hazlo ahora en esta respuesta final

Estamos en un contexto con el que venimos soñando desde los años 70 del pasado siglo y debemos aprovechar todas las potencialidades, convirtiendo los riesgos en oportunidades para la educación y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Quiero finalizar con un mensaje de agradecimiento a mis anteriores universidades: UNED, Complutense y Carlos III de Madrid, en todas ellas se me permitió desarrollar proyectos educomunicativos relevantes. Agradezco a las decenas de colegas, amigos y amigas que quedan en el recuerdo, y a mis estudiantes, personas todas ellas de quienes tanto he aprendido en este largo recorrido. Termino valorando la excelencia humana y profesional de las personas que en la Universidad de Valladolid y muy especialmente en este Campus María Zambrano de la UVa en Segovia, trabajan por una educación y una comunicación transformadoras.

Desinformación, sociedad civil y seguridad nacional

Coord. **David García Marín**

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

Miguel Ángel Ballesteros Martín

Director del Departamento de Seguridad Nacional de España.

Aurelio Martín

Periodista. Vicepresidente de la Federación de Asociaciones de Perioistas de España.

Álvaro Gil Robles.

Político, abogado y profesor universitario. Defensor del Pueblo entre 1988 y 1993.

Palabras clave:

Desinformación; Seguridad Nacional; Guerras híbridas; Educación Mediática; Regulación de los medios; Periodismo de verificación; Plataformas digitales.



Aunque no es un fenómeno exclusivo de nuestro tiempo, la desinformación es uno de los asuntos de referencia en el ámbito de la investigación en comunicación desde el año 2016. Académicos y analistas han centrado sus esfuerzos en comprender las causas, las motivaciones, los procesos de difusión y las implicaciones políticas, económicas, culturales y sociales de las noticias falsas, uno de los mayores desafíos que el sistema mediático y la sociedad en general deben afrontar en nuestros días. La mayoría de estas investigaciones se han focalizado en el análisis del discurso manipulador de los actores políticos en las sociedades occidentales (Donald Trump en Estados Unidos, el *Brexit* en Gran Bretaña y Jair Bolsonaro en Brasil se encuentran entre los casos más analizados); los mecanismos de difusión de tales contenidos en medios tradicionales y –sobre todo– en redes sociales; y en las maneras de combatir esta

problemática con proyectos de verificación de la información, la regulación de los medios y las plataformas, así como desde el ámbito educativo.

Los estudios de caso relacionados con la Covid-19 han ocupado la mayor parte de la atención investigadora en este campo durante los tres últimos años. Estos estudios pretenden describir e interpretar el fenómeno de la desinformación vinculada con la pandemia desde el análisis de la tipología del contenido desinformación, el papel de los profesionales de la información en este contexto de infodemia, los actores esenciales en la propagación de noticias falsas en las redes sociales, las imágenes *fake* asociadas al virus, las fuentes informativas utilizadas por los usuarios para encontrar información sobre la enfermedad y sobre las medidas adoptadas por las instituciones y, finalmente, la conexión entre pandemia e infodemia. En este vídeo, se aborda cómo opera la desinformación en el campo de la salud. Una vez superada la parte más dura de la pandemia, desde febrero de 2022, gran parte de la atención investigadora se centra en los procesos desinformativos sobre la guerra entre Rusia y Ucrania.



En este contexto, los conceptos de posverdad, desinformación y *fake news* son representados como piezas del mismo puzzle. La posverdad se considera un nuevo régimen epistémico donde la respuesta emocional prevalece sobre la evidencia factual y el análisis razonado. La posverdad designa una situación en la que un amplio volumen de personas vive en un espacio cognitivo que ha abandonado todo criterio de evidencia. Este diagnóstico parece tener graves implicaciones porque determina que la simple verificación de los hechos no sería suficiente para salir del régimen post-factual que numerosos expertos dibujan.

La posverdad contribuye, por tanto, a crear ideas, imaginarios y representaciones sociales desde donde son posibles las *fake news*, noticias falsas que remiten a esos idearios afirmándolos o ampliándolos. En su integración en estos mundos de posverdad, las *fake news* son percibidas como informaciones cuya falsedad puede ser verificada, creadas siempre con la intención de engañar. Sin embargo, la construcción del perímetro conceptual alrededor del término *fake news* no está **exento de controversias**. No en vano, numerosos expertos desaconsejan su utilización.

Las analogías y comparaciones entre el fenómeno de la desinformación y el ámbito médico ocupan un papel central en los relatos contemporáneos sobre la desinformación. Un gran número de académicos ha sugerido que las noticias falsas

son comparables a una peligrosa enfermedad infecciosa que se propaga por la sociedad a gran velocidad a través del contacto interpersonal como si de un virus se tratara, desafiando al mundo de un modo nunca visto anteriormente. Se considera, por tanto, que la desinformación tiene una naturaleza viral, representando una nueva forma de epidemia. En este sentido, la distribución de los contenidos a través de circuitos digitales impulsa la velocidad y el alcance del contenido desinformativo. En este vídeo, se analiza la confluencia entre desinformación, redes sociales y política. El papel de las plataformas digitales en este fenómeno se explica en este otro vídeo.

Como consecuencia lógica de estas metáforas, académicos e intelectuales argumentan que existe una necesidad urgente de analizar la *epidemiología de la desinformación* con el propósito de desarrollar una *diagnosis social apropiada* detectando cuáles son los patógenos de la información maliciosa y probando *posibles curas*. La consecuencia de todo ello es una constante carrera por implementar políticas de contención contra la desinformación y descubrir una vacuna contra los contenidos falsos a fin de prevenir a los ciudadanos de ser contagiados por esta enfermedad. Otros autores amplían esta visión cuando se refieren a la desinformación como una plaga de las sociedades modernas que se caracterizaría por su enorme capacidad de resistencia frente a los constantes intentos de combatirla.



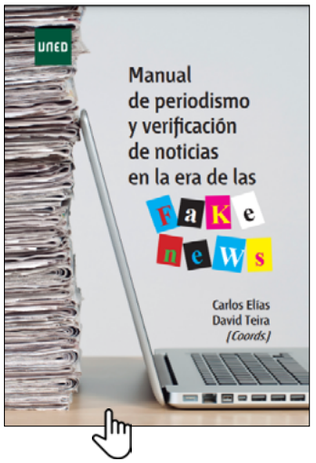
El enmarcado de la desinformación como un fenómeno con sus propias dinámicas, desarrollos y procesos sirve no solo para destacar su propagación y diseminación, sino también para apuntar soluciones específicas para esta crisis. Estos posibles remedios incluyen, fundamentalmente, la confrontación del problema a través del control de los contenidos compartidos en las redes sociales (la erradicación de la enfermedad, bajo la metáfora vírica) y la inmunización de la sociedad (metáfora de la vacunación) por medio de programas de educación digital, mediática y/o informacional. En este vídeo, se ofrecen claves sobre cómo el periodismo puede actuar como herramienta contra la desinformación.



En este contexto, las noticias falsas se utilizan como arma en campañas desinformativas entre países rivales o con intereses contrarios, afectando al ámbito de la Seguridad Nacional. Estas campañas deben ser entendidas como patrones de comportamiento desarrollados en el dominio informativo, llevados a cabo de forma coordinada e intencional, cuya implantación y difusión supone una amenaza para los valores constitucionales, los procesos democráticos, las instituciones democráticamente constituidas y, por ende, para la Seguridad

Nacional. En este enlace, se puede descargar el documento titulado *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la Seguridad Nacional. Propuestas de la sociedad civil* elaborado por el Ministerio de la Presidencia del Gobierno de España y publicado en septiembre de 2022. En este marco, situaremos la mesa redonda en la fase presencial del congreso.

2. Información complementaria





Vídeo sobre los audios *fake* relacionados con la Covid-19

Vídeo sobre desinformación visual



- Desinformación y posverdad (conceptos generales)
- Periodismo y desinformación
- Desinformación y política

3. Temas de debate

- ¿Cuál es el impacto de las campañas de desinformación en el ámbito de la Seguridad Nacional?
- ¿Cuáles deben ser los principios de una Estrategia de Seguridad Nacional contra las campañas de desinformación?

- ¿Cuáles son los límites de la regulación en el ámbito de la lucha contra la desinformación?
- ¿Bajo qué principios y modelos debería implementarse la educación mediática para combatir la desinformación?
- ¿Qué propuestas concretas contra los contenidos falsos y engañosos se deberían adoptar en situaciones de especial riesgo como las campañas electorales o las crisis sanitarias?
- ¿Cuál es el papel del periodismo en la lucha contra la desinformación? ¿Y el de las plataformas digitales?



Lo que queda por hacer. Propuestas para el futuro de la Educomunicación

Coord. **Luis Torrego**

Universidad de Valladolid. España.

Fernando Tucho

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

Joan Ferrés

Universitat Pompeu Fabra. España.

Katherine Gajardo

Universidad de Valladolid. España.

Aquilina Fueyo

Universidad de Oviedo. España.

En esta mesa redonda cuatro personas expertas se preguntan entre sí y discuten con los asistentes sobre algunos de los aspectos más deficitarios de la educación mediática y la competencia digital en nuestro país.

En este espacio se reivindica una educación mediática feminista, sostenible, inclusiva e integral, caracterizada por el compromiso ético con los seres humanos y el planeta.

Estas son las personas y los temas que abordarán:

Lo que queda por hacer: una educación mediática feminista

Aquilina Fueyo*:*

Hace algunos años algunas investigadoras, desde el feminismo, empezamos aponer en evidencia y desmontar en nuestros trabajos los efectos de la "mirada masculina" dominante en los medios. Más recientemente hemos investigado cómo el sexismo que emana del patriarcado ha "mutado" en los nuevos escenarios virtuales reconstruyendo desigualdades notorias que vulneran los derechos de las mujeres. Construir una Educación Mediática feminista implica, para nosotras, intervenir sobre las

potentesnarrativas transmedia que se desarrollan en los espacios virtuales poblándolos de guiones de vida para las mujeres mediante los que se siguen imponiendo losmandatos clásicos del patriarcado convenientemente actualizados. Esta tarea supone buscar nuevas estrategias para educara una ciudadanía global que analice críticamente esas narrativas heteropatriarcales y sexistas en el contexto delcapitalismodigital.Unaciudadanía necesariamentefeministaque adquiera autonomía para producir sus propios relatosy construir identidades más libres e igualitarias.

La innovación renovadora: una necesidad urgente para el futuro de la educación

Katherine Gajardo

La excesiva simplificación de los ideales pedagógicos nos ha hecho perder de vista lo verdaderamente importante, que es el asegurar el derecho de todas las personas a acceder a una educación de calidad. Se simplifica todo y se trata de abordarlo en el menor tiempo posible. Nos hemos obsesionado en el cómo y nos hemos olvidado del por qué y el para qué. La moda de la innovación educativa,que inunda los medios ylas redes sociales,está arrasando con la puesta en práctica de la buena educación, de la escuela inclusiva, de la constitución de comunidades educativas, de la educación lenta que impulsa la autonomía del alumnado.

El camino para revertir este estado de cosas pasa, en primer lugar, porun compromiso ético con la justicia social y la educación inclusiva.Tenemos que partir de la ide a de que como docentes podemos ser agentes de cambio y, en ese proceso, debemos ser más freinetianos y abrigarnos en lo austero, lo natural, lo eminentemente educativo

Yo (nos) acuso. Brecha en el acceso a los conocimientos sobre la mente

Joan Ferrés

Aprovecho este Congreso para acusar(nos) al sistema educativo y a la educación mediática por no prestar atención al que debería ser el contenido básico de la educación: el conocimiento de nosotros mismos.

Hemos olvidado el lema del oráculo de Delfos “Conócete a ti mismo” en una profesión como la educativa, cuyo campo de trabajo son las mentes de los interlocutores y lo hemos hecho cuando más oportunidades tenemos para conocernos gracias a la neurociencia. Resulta sorprendente que en la era de la neurociencia el psicólogosocial Timothy Wilson titule uno de sus libros *Strangers to ourselves*. La consecuencia de esta negación a las personas de la oportunidad de conocerse a sí mismas es que se les impide ser autónomas en el dominio sobre su propia mente.

Esto ha empoderado a las plataformas digitales: el poder económico, social y cultural que han alcanzado se sustenta, además de en el uso de unas tecnologías digitalescon un potencial sin precedentes, en el uso de unos conocimientos, también sin precedentes,sobre el funcionamiento de la mente, gracias a la neurociencia y a los big data. El mundo a cadémico es responsable de que estos conocimientos estén solamente en manos del mercado.

Educar sobre el impacto de las TIC en el medioambiente. La Sostenibilidad digital

Fernando Tucho

La Educación Mediática tiene entre sus fines promover en la ciudadanía una relación más sana, consciente y responsable con los medios y las tecnologías de lainformación y la comunicación. En un contexto de emergencia climática y vulneración sistemática de derechos humanos como el que vivimos, esta relación consciente y responsable pasa indefectiblemente por conocer el impacto material que el ciclo de vida de las tecnologías digitales tiene sobre nuestro entorno social y medioambiental para promover un uso más justo y sostenible de las mismas. Este objetivo está recogido en el Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadaníay el MarcoEuropeo de Competencia Digital para Educadores, que tienen su reflejo correspondiente en el Marco español de Referencia de la Competencia Digital Docente, actualizado en mayo de 2022.

Cuestiones como la “obsolescencia programada”; la obtención de las materias primas necesarias para fabricar nuestros dispositivos digitales (más de 200 minerales diferentes en un solo smartphone), que esconden muertes y enfermedades, explotación infantil, guerras, devastación de entornos naturales; las frecuentes condiciones de “esclavitud moderna” en que se produce la fabricación de los dispositivos (ausencia de derechos laborales, enfermedades derivadas de los productos tóxicos empleados en la producción, contaminación de los entornos…); o el hecho de que, sin tener en cuenta su manufacturación, la industria de las TIC sería actualmente responsable del 4% de la emisión de gases de efecto invernadero (quinto“país” más contaminante) o de que se generen cada año más de 50 millones de toneladas de basura electrónica ponen de manifiesto la La innovación renovadora: una necesidad urgente para el futuro de la educación.

La innovación renovadora: una necesidad urgente para el futuro de la educación

Katherine Gajardo

Palabras clave:

Formación del profesorado; Renovación pedagógica.

1.- PROPUESTA

A lo largo del congreso hemos hablado abiertamente de los desafíos que rodean la educación mediática y la competencia digital en España y el mundo. Hemos hablado de la desinformación, las redes sociales,la multialfabetización, la tecnocracia, el neoliberalismo… hemos hablado, también, de importantes desafíos y en este punto quiero destacar uno que resulta inquietante: la excesiva simplificación de los ideales pedagógicos **nos ha hecho perder de vista lo verdaderamente importante**, que es el asegurar el derecho de todas las personas a acceder a una educación de calidad.

La educación inclusiva – el ideal con el que me he comprometido– así como la innovación educativa o la educomunicación han sufrido los embates de su tratamiento mediático; los términos se han trasladado de teoría en teoría y con el tiempo,se han simplificado de tal manera que todos asumimos que sabemos algo sin realmente saberlo.

Como joven docente me he encontrado con muchos ejemplos de este fenómeno y en las conversaciones que tengo con otras jóvenes docentes, así como mis estudiantes de los Grados de Educación, hemos llegado a una conclusión común: **nos hemos empecinado en simplificar todo para que sea abarcable en el menor tiempo posible** y hemos olvidado lo importante que es reflexionar, dedicar tiempo al aprendizaje, comprender su complejidad y trabajar con ahínco por finalidades verdaderamente educativas (lo gracioso es que esta conclusión no es nueva, ya hablaban de ella Freire o Dewey… y Carbonell, si queremos citar españoles).

Como propuesta, siento que en primer lugar debemos exponer un compromiso ético con la justicia social y la educación inclusiva. Debemos hacernos a la idea de que como como docentes podemos ser agentes de cambio. Para esto lo fundamental es leer – no leer de forma parcial grandes cantidades de teoría, como solemos hacerlo en la universidad– leer comprensivamente, leer colectivamente y aprehender lo que una larga tradición de pedagogos y pedagogas nos ha inculcado de forma pausada y reflexiva. Llevo poco tiempo haciendo esto, con un grupo de maestras renovadoras, y me llama la atención lo pocas que somos siendo que esto es tan importante para nuestra formación continua.

Otra propuesta sería alejarnos de la inmediatez, dar lo mejor por dar vuelta una y otra vez la tortilla cuando lo que queremos es lograr cambios. La inmediatez nos ha llevado a las docentes a obsesionarnos con el **cómo** en vez de analizar el **por qué y para qué**; dar mayor valor a las estrategias pedagógicas que a las propias finalidades educativas. En este punto todas estamos hablando de gamificación, clase invertida, integración de tecnologías, etc. en el aula sin pensar más profundamente en para qué estamos aprendiendo y qué es necesario aprender cuando el mundo tiene cada vez más problemas porque nos hemos empeñado en empeorar.

En este último punto, quizá debamos ser más freinetianos y abrigarnos en lo austero, lo natural, lo eminentemente educativo. Evitar parafernalias que nos agotanamásnopoderparaquenuestras-clasesresultenmásatractivas(usar el Canva y dárnosla de diseñadores gráficos hasta altas horas de la madrugada) y darnos un paseo por Segovia con nuestras estudiantes para hablar de las posibilidades educativas de la ciudad o escribir correspondencia con personas de otras latitudes para aprender más sobre la diversidad.

2.-INFORMACIÓNCOMPLEMENTARIA

https://eldiariodelaeducacion.com/2021/12/01/contra-la-innovacion/

https://eldiariodelaeducacion.com/2019/07/10/reconocimiento-para-la-renovacion-pedagogica-y-el-compromiso-etico/?hilite=inclusion+renovacion

https://eldiariodelaeducacion.com/2022/03/24/enrique-diez-para-educar-en-la-democracia-tenemos-que-educar-en-el-antifascismo/?hilite=inclusion+renovacion

3.-PREGUNTASPARACOMENTAR:

- ¿Qué propuestas tienen las asistentes para abordar esta simplificación de términos de tanta profundidad?

Yo (nos) acuso. Brecha en el acceso a los conocimientos sobre la mente

Joan Ferrés

- En los congresos solemos denunciar al sistema educativo por no prestar una atención suficiente a la educación mediática.En el *IV Congreso deEducación Mediática y Competencia Digital* yo aprovecho para acusar(nos) al sistema educativo y a la educación mediática por no prestar atención al que debería ser el contenido básico de la educación: el conocimiento de nosotros mismos.

- Resulta sorprendente que en la era de la neurociencia el psicólogo social Timothy Wilson titule uno de sus libros *Strangers to ourselves.* El mundo académico tiene mucho que ver con esta carencia.

- Lo más grave de que seamos unos desconocidos para nosotros mismos es que,recurriendo altítulo de un librode MartaPeirano, *El enemigo conoce el sistema.* Entiéndase en este caso como enemigo a quien tiene como objetivo *hackear* nuestros cerebros en beneficio del mercado.

- El ciberespacio ha hecho realidad la profecía de Churchill: "Los próximos imperios son los imperios de la mente". Negando a las personas la oportunidad de conocerse a sí mismas se les impide ser autónomas en el dominio sobre su propia mente.

- Para dar cuenta del poder económico, social y cultural alcanzado por las plataformas digitales, además del uso de unas tecnologías digitales con un potencial sin precedentes, hay que referirse al uso de unos conocimientos, también sin precedentes, sobre el funcionamiento de la mente, gracias a la neurociencia y a los *big data.* El mundo académico es responsable de que estos conocimientos estén solamente en manos del mercado.

- Esta brecha en el acceso a los conocimientos de la mente empodera a las plataformas, les ofrece una oportunidad de crecimiento. Y debilita a los ciudadanos, impide la educación integral de las personas, su autonomía personal, no solo en la interacción con las tecnologías, sino también en la relación de la persona consigo misma y con los demás.

- La carencia del acceso a estos conocimientos es más grave si se tienen en cuenta las actuales pandemias de soledad, de estrés, dedepresiones y suicidios.

- Si la mente es un componente básico de la experiencia mediática, ¿por qué no es un componente básico de la educación mediática?

- Sorprende que en una profesión como la educativa, cuyo campo de trabajo son las mentes de los interlocutores, el punto de partida de la formación no sea saberlo todo sobre el funcionamiento de la mente.

- Ni se utilizan en el aula los conocimientos sobre el funcionamiento de la mente generados por la neurociencia para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje ni se aprovechan estos conocimientos para que, fuera del aula, los educandos puedan comprender y gestionar su propia mente en los procesos de interacción con las tecnologías.

- Desde el oráculo de Delfos el lema "Conócete a ti mismo" es un principio básicoenla culturaoccidental.Cuando más falta hace que nos conozcamos, por la explotación que las plataformas digitales hacen de nuestros cerebrosy por las pandemias mentales, y cuando más oportunidades tenemos para conocernos gracias a la neurociencia, más olvidado tenemos el principio.

- En los currículos escolares y en los de educación mediática no hay referencias a contenidos como la interacción entre la conciencia y el inconsciente, las emociones en sus dimensiones cognitiva y movilizadora, la interacción entre el sistema de los automatismos y el sistema deliberativo, los sesgos cognitivos, las potencialidades y los límites de la razón y de la emoción, el cerebro como fábrica de prejuicios…

- Algo va mal en una sociedad cuando el objetivo primordial de sus empresas más potentes es apoderarse de los cerebros de los ciudadanos y *hackearlos* con fines comerciales. Y algo va mal en el sistema educativo cuando, en este contexto, palabras como cerebro, mente, inconsciente o sesgos cognitivosno aparecen en los contenidos de la formación del profesorado ni en los de la enseñanza obligatoria ni en los de educación mediática[1].

ENLACES DE INTERÉS

Humberto Maturana: "La educación que emociona"
https://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM

Nazaret Castellanos: "Conoce tu cuerpo, conoce tu cerebro"
https://www.youtube.com/watch?v=aBe5UVvZjWY

1. El grupo Alfamed ha iniciado un proceso para incorporar estos contenidos en un apróxima revisión de su currículo de Educación Mediática

Lo que queda por hacer: una educación mediática feminista

Aquilina Fueyo

Hace unos años algunas investigadoras, desde el feminismo, empezamos a poner en evidencia y desmontar en nuestros trabajos los efectos de la "mirada masculina" dominante en los medios. Más recientemente hemos investigado como el sexismo que emana del patriarcado ha "mutado" en los nuevos escenarios virtuales reconstruyendo desigualdades notorias que vulneran los derechos de las mujeres. Construir una Educación Mediática feminista supone para nosotras intervenir sobre las potentes narrativas transmedia que se desarrollan en los espacios virtuales poblándolos de guiones de vida para las mujeres mediante los que siguen imponiendo los mandatos clásicos del patriarcado convenientemente actualizados. Esta tarea supone buscar nuevas estrategias para educar a una ciudadanía global que analice críticamente esas narrativas heteropatriarcales y sexistas en el contexto del capitalismo digital. Una ciudadanía necesariamente feminista que adquiera autonomía para producir sus propios relatos y construir identidades más libres e igualitarias.



http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/68932

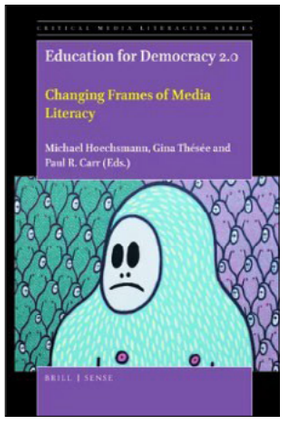


https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/4473

A vueltas con las representaciones audiovisuales: retorciendo el estereotipo

El estudio de los estereotipos y de las imágenes negativas sobre las mujeres en los medios está siendo revisado en el contexto de las nuevas formas de comunicación que se dan en el entorno virtual y en el marco de los enfoques feministas denominados de "cuarta ola". Las tendencias tradicionales de representación de las mujeres han mutado en nuevas formas de opresión simbólica mediante la hipersexualización que ha sentado las bases de una estricta política de auto-control y de vigilancia sobre las mujeres (Gill, 2012 y 2007, p.73). La hipersexualización[1]

(Hatton & Trautner, 2011), cosificación (Heldman, 2014) y pornificación de las imagines de las mujeres en numerosos productos culturales (Sibila, 2015) está a la orden del día. En general son consumidos y aceptados los relatos heteronormativos que muestran fundamentalmente relaciones heterosexuales y otorgan a las mujeres, en consonancia con la pornografía mainstream, papeles de sometimiento, pasividad en la que los hombres que tienen roles activos, dominantes y, en muchas ocasiones, abiertamente maltratadores (Ringrose, 2011, p. 102).



Fueyo, A.(2020): No without us. A feminist pedagoy for media education 2.0. En Hoechsman et al: Education for Democracy. Changing frames of media literacy. 181-197. Leiden: Brill

https://brill.com/display/book/9789004448490/BP000013.xml

Las redes sociales: espacios de alienación y resistencia

Las redes sociales como Instagram, Twitter, YouTube, Tik Tok o Twicht forman parte de la vida diaria de millones de jóvenes y se han convertido en el ecenario de sus interacciones comunicativas. Autoras como Estibaliz Linares Lahillo en *El iceberg digital machista* constatan, por ejemplo, que la exposición por parte de las chicas de una sexualidad libre, supone su despersonalización y su cosificación como objeto erótico. Los cuerpos de las chicas se convierten en territorios de dominación y las ciberviolencias contra ellas suponen un ejercicio de control y de mantenimiento del orden social de género. Esa objetivación de las corporalidades femeninas, que son evaluadas y tratadas obviando su humanidad, incide en la valoración que las chicas hacen de sí mismas y en sus niveles de confianza. Algunas autoras han matizado que la tercera brecha digital de género se refiere a los códigos, estereotipos, patrones y roles de género que se reproducen en la Red y que generan desigualdad. Asociandolos, a su vez, a un uso diferencial de chicos y chicas de las distintas redes sociales tanto en lo que se refiere a las temáticas como a las prácticas que realizan en ellas. Algunas autoras inisiten en que esa brecha digital de género llega a provocar formas de violencia de género a través del ciberacoso sexual, sexista, o LGTBIfóbico, la cibervigilancia y el cibercontrol.El aumento en la libertad sexual en las últimas décadas va acompañado de un "doble estandard" para juzgar socialmente las conductas de autorrepresentación de las mujeres en la red. Las más jóvenes que intentan negociar su nueva libertad sexual en sus interacciones en las redes son objeto del *Slut-shaming*, mediante el que el epíteto "puta" sigue siendo, en redes, un término vivo y activo para juzgar

su conducta y hacer caer sobre ellas de forma abrumadora el peso de estereotipos como el de "zorra" o "mala mujer" (Press, 2011, pp, 109-110; Eillen, C. Aruña, N y Tortajada, I.,2018, Diaz Altozano, et al. 2021).

No podemos olvidar, pesea todo, que, simultáneamente, los nuevos medios han contribuido de forma clave a abrir espacios de reorganización de la resistencia feminista donde, como es sabido, se han articulado potentes movimientos con discursos contrahegemónicos y de denuncia (Metoo, Hermana yo si te creo, Ni una menos, Un violador en tu camino, etc.).

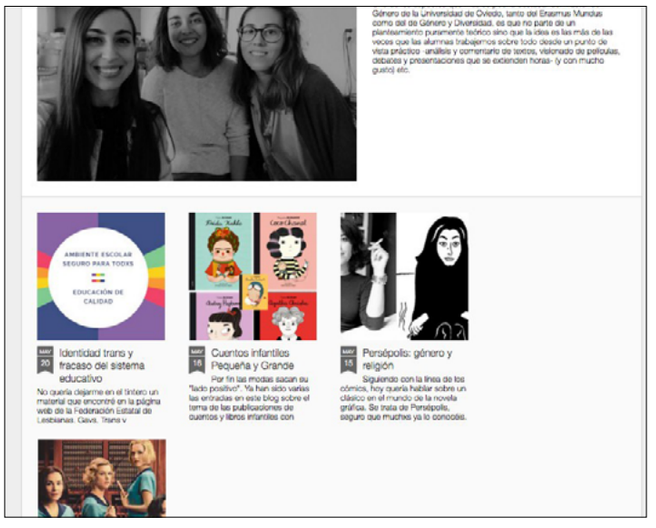


https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/62697



Fueyo, F. y Fernández, M. (2018)
¿Empoderadas o violentas? internet, participación sociopolítica y educación en redes sociales desde un enfoque feminista
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575459

Educando la mirada: análizar y crear para la autonomía crítica feminista



http://educagenero.blogspot.com/



Periscopio Feminista. Reinventando los medios de comunicación

http://periscopiofeminista.blogspot.com.es/

La educación mediática debe posibilitar la adquisición de conocimientos y destrezas para ser emisoras y receptoras reflexivas sin olvidar que los medios son, sin duda, parte de la cultura de las personas jóvenes. Partir de su conocimiento y experiencia para capacitar en el manejo crítico de los mismos es, hoy en día, una tarea ineludible. Esto implica desarrollar su comprensión del funcionamiento de los medios, fomentar su participación en la cultura mediática y potenciar tanto su faceta de emisoras como de receptoras.

La producción de materiales audiovisuales con el alumnado nos permite abordar aspectos controvertidos de la cultura audiovisual juvenil (Fueyo, 2016). Los fenómenos como la hipersexualización, la pornificación y la cosificación conllevan, entre otras cosas, una lectura neoliberal de la condición de las mujeres. Este cambio en la orientación de los procesos comunicativos hace que las metodologías centradas en el análisis audiovisual de productos concretos sean insuficientes. Consideramos que es fundamental trabajar el cambio individual mediante la acción colectiva, situando a las mujeres como protagonistas de procesos de comunicación educativa grupales. Para ello debemos utilizar las nuevas formas de escritura en los soportes digitales y audiovisuales que privilegian la colaboración frente a la autoría individualizada, la relación personal frente a la emisión de información, la participación frente a la publicación, la pericia distribuida frente a la centralizada y la inteligencia colectiva frente a la individual posesiva.

Bibliografía

Díaz Altozano P., Padilla Castillo G. y Requeijo Rey P. (2021). Sexualización de niñas en redes sociales: la necesidad de inteligencia semántica en Instagram. *Investigaciones Feministas*, 12(1), 31-45. Monográfico: Feminismo, misoginia y redes sociales

Fueyo, A.(2020): No without us. A feminist pedagoy for media education 2.0. En Hoechsman et al: Education for Democracy.Changing frames of media literacy. 181-197. Leiden: Brill

Fueyo, A. (2016). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. En M. J.Iglesias & I. Lozano (coords.), La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. *Feminismo/s,* 29, 99-124.

Fueyo, A, De Adrés, S. (2017) : Eduación mediática un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. Fuentes, 19-2, 81-93

Fueyo, F. y Fernández, M. (2018) ¿Empoderadas o violentas? internet, participación sociopolítica y educación en redes sociales desde un enfoque feminista. En La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI / coord. por Roberto Aparici Marino, Carlos Escaño, David García-Marín, 2018, ISBN 9788436273731, págs. 243-256

Fueyo, F. y Fernández, M. (2018) ¿Empoderadas o violentas? internet, participación sociopolítica y educación en redes sociales desde un enfoque feminista Gill,ill, R. (2009). Beyond the Sexualization of Culture. Thesis: An Intersectional Analysis of «Sixpacks», «Midriffs» and «Hot Lesbians». *Advertising. Sexualities,* 12(2), 137-160.

Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Cambridge & Malden: Polity Press

Gill, R. (2012). Media empowerment and the "sexualization of culture debates". Sex Roles, 66 (11), 736-745. Heldman, C. (2014): The Sexy Lie. Sex Object Test (SOTI. TEDx Youth@ SanDiego. https://www.youtube.com/watch?v=jaVbynXytog

Loughnan, S. et al (2010). The Beast of Beauty Culture: An Analysis of the Political Effects of Self- Objectification. *European Journal of Social Psychology,* 40, 709–717.

MacRobbie, A. (2009). *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change,* London: Sage. Ringrose, J. (2011). Are You Sexy, Flirty, Or A Slut?. Exploring 'Sexualization' and How Teen Girls Perform/Negotiate Digital Sexual Identity on Social Networking Sites. In Gill, Rosalind & Christina Scharff. *New Femininities postfeminism, neoliberalism and subjectivity* (pp. 99–116). London: Palgrave Macmillan. 99-116

Sibilia, P. (2015) La "pornificación" de la mirada. Una genealogía del pecho desnudo. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas,* 1. 35-63

Tolman, D. (2012). Female Adolescents, Sexual Empowerment and Desire: A Missing Discourse of Gender Inequity. Sex Roles ,66 (2012), 746-757.

Willem, C., Araüna, N., & Tortajada, I. (2019). Chonis and pijas: Slut-shaming and double standards in online performances among Spanish teens. *Sexualities*, 22(4), 532–548.

[1] Cuando hablamos de hipersexualización nos referimos a un proceso dinámico que tiene que ver con representar o tratar a una persona como un objeto sexual, que sirve al placer sexual de otra persona. Un fenómeno que según autoras como Caroline Heldman ha aumentado más que nunca en la cultura popular y que ha sido amplificado gracias a las nuevas tecnologías y sobre el que sabemos que causa un daño real a las mujeres, las niñas y las jóvenes (Loughnan, 2010)

Desafíos de la Educación Mediática y la Competencia Digital

Coord. **Judith Cáceres**

Investigadora predoctoral de la Universidad de Valladolid.

Sara Osuna Acedo

Directora de la Cátedra Paulo Freire de Educomunicación

Jeff Share

School of Education and Information Studies. UCLA. .EE.UU.

Michael Hoechsmann

Chair of Education Programs in Orilia. Associate Professor. Chair. Department: Undergraduate Education Programs (Orillia). Graduate Studies and Research in Education.

Carmen Marta Lazo

Directora de los Cursos Extraordinarios de la Universidad de Zaragoza.

Las cuatro personas expertas nos preguntaremos y discutiremos con los asistentes al congreso de Educación Mediática y Competencia Digital sobre los desafíos de la educación mediática y la competencia digital en la sociedad actual.

Pero antes de escuchar a las personas expertas de forma presencial es necesario cuestionarse junto a ellas en la plataforma virtual ciertos aspectos que vamos a enunciar en forma de interrogantes. En el foro de discusión asociado al Juego Cruzado mantendremos un debate animado sobre todos los aspectos que van a componer dicho juego.

La educación mediática frente a los desafíos de la sociedad actual.

- ¿Qué entendemos por Educación Mediática?
- ¿Qué relación tiene la Educación Mediáticas con la formación de la ciudadanía en competencias digitales?
- ¿Puede dar respuesta la Educación Mediática a los desafíos de la sociedad actual como, por ejemplo, a la contrastada cultura del odio en los medios de comunicación social?

Te puede interesar:





En este foro puedes comentar y sugerir otras publicaciones sobre la temática.

La determinación de los algoritmos enla sociedad actual.

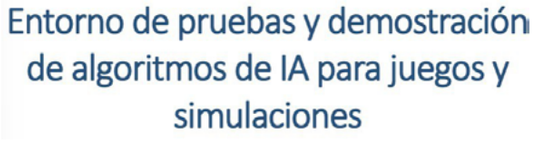
Respecto a la determinación de los algoritmos en la sociedad actual:



- ¿Conocemos realmente el concepto de algoritmo?
- ¿Cómo funcionan en la sociedad red?
- ¿Determinarán los algoritmos nuestras vidas? ¿Cómo pueden afectar a las tomas de decisión humanas?
- ¿Puede un algoritmo influir en aumentar la desinformación en la sociedad actual?

Te puede interesar:





En este foro puedes comentar y sugerir otras publicaciones sobre la temática.

La alfabetización mediática ante el fenómeno de la desinformación



- ¿El gran problema de la desinformación y las *fake news* es un fenómeno que nació recientemente o, por el contrario, lo venimos sufriendo desde los siglos pasados?
- ¿Cómo deberían las autoridades educativas implementar estrategias de alfabetización mediática para atajar el problema de la desinformación? ¿Es necesario auditar los algoritmos de "caja negra" que utilizan los medios de comunicación social?
- ¿Cómo se viralizan las noticias falsas con algoritmos y bots sociales?

Te puede interesar:





En este foro puedes comentar y sugerir otras publicaciones sobre la temática.

El concepto TRIC



- ¿Por qué es importante integrar el Factor Relacional en las TRIC?
- ¿Cuál es el equilibrio entre la R competencial y la R de riesgos?

Te puede interesar:





[Presentación del Libro "La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación"]



[Presentación del libro "Diálogos posdigitales"]

En este foro puedes comentar y sugerir otras publicaciones sobre la temática.

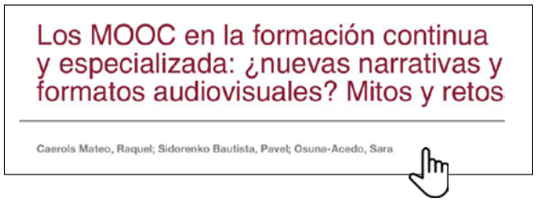
Alfabetización Mediática e Informacional con MOOC



- ¿Qué son los MOOC? ¿Cualquier tipo de MOOC se relaciona con la Alfabetización Mediática e Informacional?
- ¿Cómo los MOOC contribuyen a la formación crítica y responsable de la ciudadanía actual a lo largo de su vida?

Te puede interesar:





En este foro puedes comentar y sugerir otras publicaciones sobre la temática.

Infodemia y la relación entretecnologías y salud



- ¿Es la educación mediática la solución a la contaminación informativa existente?
- ¿Cuáles son las claves de la educomunicación para la salud?

Te puede interesar:





Los doce principales beneficios de la Alfabetización Mediática e Informacional sobre la ciudadanía

En este foro puedes comentar y sugerir otras publicaciones sobre la temática.

Sara Osuna Acedo



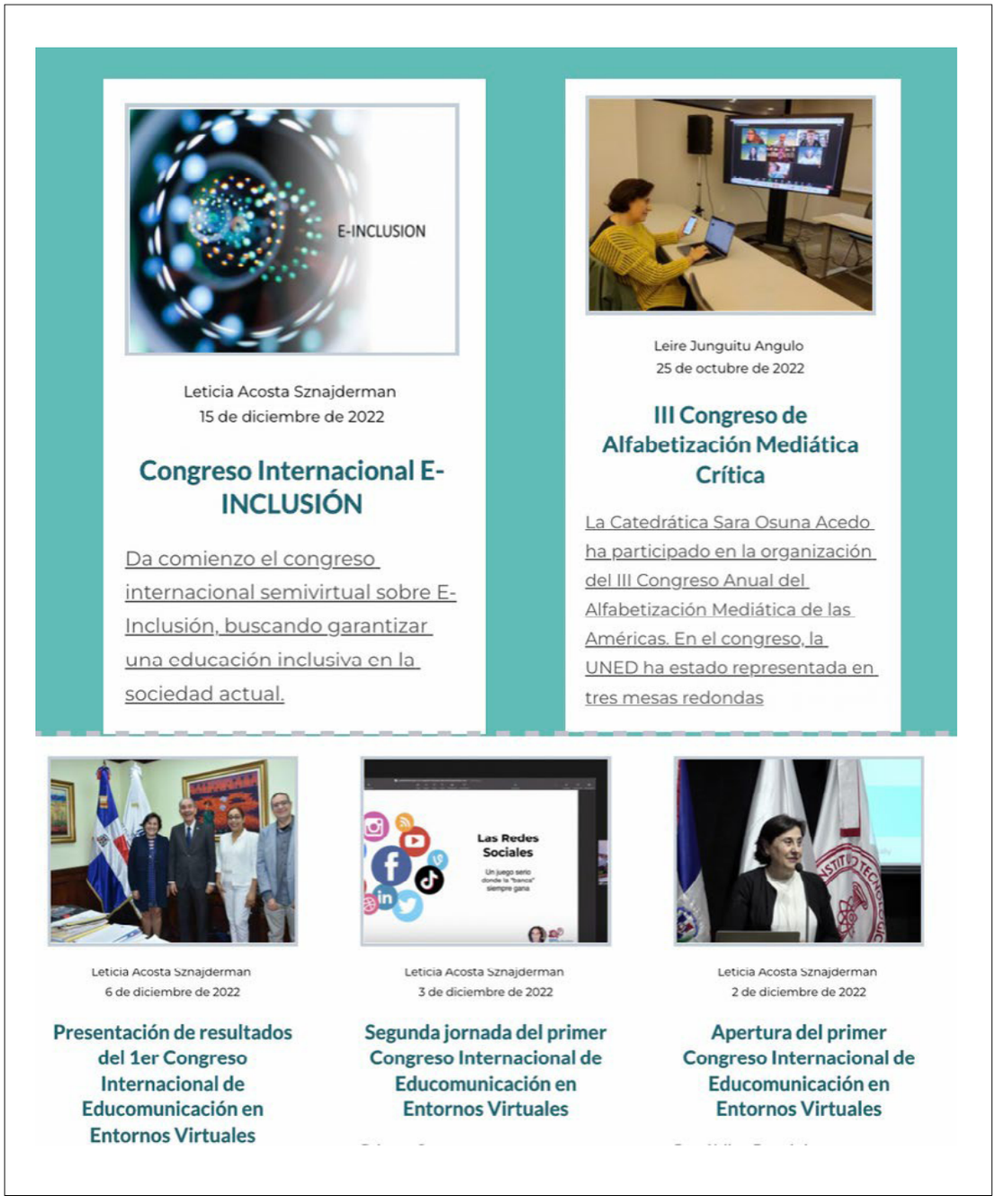
EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL

Catedrática de Comunicación y Educación de la **Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.** Directora de la cátedra Paulo Freire de Educomunicación. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en *Social Media* y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua (**SMEMIU**) de la UNED. Vicepresidenta de la spin-off ECO Digital Learning, que es una empresa tecnológica de la UNED. Ha escrito más de doscientas publicaciones, entre libros, capítulos y artículos relacionados con sus líneas de investigación: **educación mediática**, **competencias digitales, convergencia mediática, intercreatividad, MOOC** y usos educativos de las **redes sociales**. En Google Scholar cuenta con un índice H de 24, en ORCID con 200 publicaciones. Premios: Segundo premio de la Convocatoria de Premios Nacionales "Educación y Sociedad" (1993) de Materiales Didácticos del Ministerio de Educación y Ciencia por el material "Educación para el Consumidor, Accésit al Premio Materiales Didácticos otorgado por el Consejo Social de la UNED por el material audiovisual "Nuevas tecnologías,comunicación y educación" (2001), Premio Extraordinario de doctorado (2005), Premio Revista Mediterránea al artículo más citado (2020), Premio TRICLAB a la Intermetodología (2021) y V Premio de Igualdad de la UNED (2023).

Grupo de Investigación Social Media y Educación Mediática, Inclusiva y Ubicua

CÁTEDRA PAULO FREIRE educomunicación

Actividades de transferencia y MOOC:





UNED

UNESCO Otras formas de educar para el siglo XXI

15 DE ABRIL DE 2021



Capacitación digital en tiempos inciertos

22 DE FEBRERO DE 2021



SAVOIR-DEVENIR

Connected and Critical Methodologies

19 DE ENERO DE 2023



ECO DIGITAL LEARNING

El emprendedor digital, o cómo convertirte en un profesional 2.0 (Edición...

3 DE OCTUBRE DE 2016

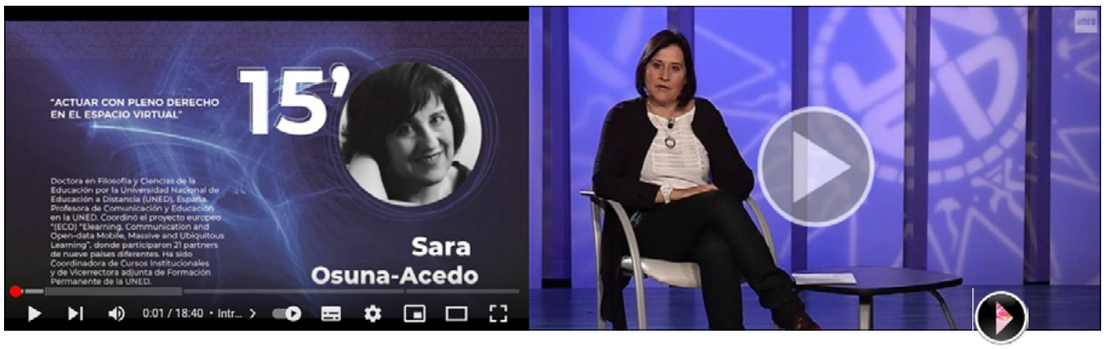


UNED

Estrategia en la gestión de comunidades Online. El Community Manager (4ª...

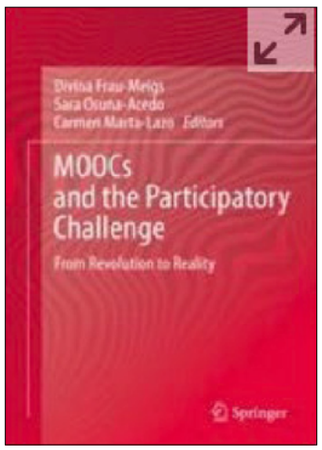
3 DE OCTUBRE DE 2016

Videos y publicaciones de interés:



Junguitu-Angulo, L., & Osuna-Acedo, S. (2023). Serie transmedia Go!azen. Educación en valores y tratamiento de la diversidad desde una perspectiva educomunicativa. Revista Mediterránea De Comunicación, 14(1), 147–164. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23251

Gil-Quintana, J., de León, E. V., Osuna-Acedo, S., & Marta-Lazo, C. (2022). Nano-Influencers Edutubers: Perspective of Centennial Generation Families in Spain. Media and Communication, 10(1), 247-258. https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4760

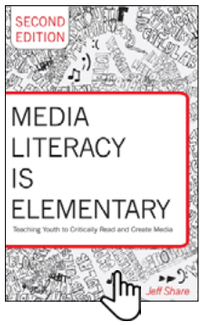


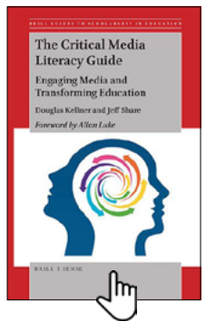
MOOCs and the Participatory Challenge: From Revolution to Reality
Autoría: *Marta-Lazo,* C.; *Frau-Meigs, D.; Osuna-Acedo, S. (editors).*
Tipo: Libro completo Editorial: Springer País: Suiza
Año: 2021
ISBN: 978-3-030-67313-0

Jeff Share



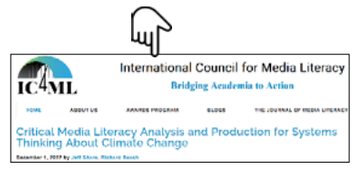
Jeff Share worked for ten years as an award-winning free-lance photojournalist, documenting situations of poverty and social activism on three continents. He earned his Ph.D. in the Graduate School of Education and Information Studies at UCLA and worked for a decade as faculty advisor in the Teacher Education Program at UCLA with new teachers in the master's level credentialing program. He now teaches in the undergraduate major in *Education and Social Transformation* as well as the minor in *Information and Media Literacy* at UCLA. Share also provides professional development training in critical media literacy with teachers in the Los Angeles Unified School District as well as educators across the US and internationally. He has worked as an Educational Consultant in India and Germany, Visiting Scholar in China and Mexico, and a Fulbright Program Specialist in Argentina. His current research and practice focus on the teaching of critical media literacy in K-12 education. In 2015, Share published the second edition of, *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. He is currently researching the connections between climate change, environmental justice, and critical media literacy. In 2017, he published *Teaching Climate Change to Adolescents: Reading, Writing, and Making a Difference* with Richard Beach and Allen Webb. Working with Douglas Kellner, in 2019 they published *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education.*











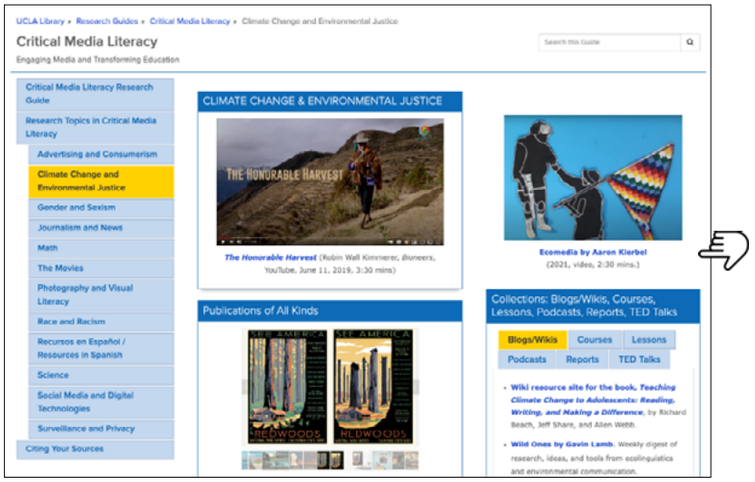


Literacidad crítica mediática

Conceptos y preguntas

Conceptos	Preguntas
1. Constructivismo social Toda la información es co-construida por individuos y/o grupos que toman decisiones en determinados contextos sociales.	**¿QUIÉNES** son todas las personas que tomaron decisiones para ayudar a crear este texto?
2. Lenguajes / Semiótica Cada medio tiene su propio lenguaje con gramática y semántica específicas.	**¿CÓMO** fue construido y enviado este texto?
3. Audiencia / Posicionamiento Los individuos y grupos entienden los mensajes mediáticos de manera similar o diferente dependiendo de múltiples factores contextuales.	**¿CÓMO** podría este texto ser entendido de manera diferente?
4. Política de la representación Los mensajes mediáticos y el medio en el que viajan siempre tienen un sesgo y apoyan o desafían jerarquías dominantes de poder, privilegio y placer.	**¿QUÉ** valores, puntos de vista e ideologías están representados o están ausentes de este texto o están influidos por el medio?
5. Producción / Instituciones Todos los textos mediáticos tienen un propósito (frecuentemente comercial o gubernamental) conformado por las personas creadoras y/o los sistemas en el que operan.	**¿POR QUÉ** fue creado y/o compartido este texto?
6. Justicia social y ambiental La cultura mediática es un terreno de lucha que perpetúa o desafía ideas positivas y/o negativas sobre la gente, grupos y cuestiones, nunca es neutral.	**¿A QUIÉN** beneficia o perjudica este texto?

Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. The Netherlands: Brill/Sense Publishers. DOI: 10.1163/9789004404908



Divina Frau Meigs



Divina Frau-Meigs is professor of media and ICT sociology at Sorbonne Nouvelle University, France. She holds degrees from the Sorbonne University, Stanford University and the Annenberg School for Communications (University of Pennsylvania). She is a specialist of Cultural Diversity, Internet Governance and Media and Information Literacy (MIL) as well as a researcher in the media uses and practices of young people and information disorders (radicalization, disinformation, hate speech…). She was granted the "Global MIL Award" by UNESCO and Alliance of Civilisations for her

MOOC DIY MIL (2016). She is an expert with UNESCO (on MIL, social media, youth and radicalisation), with Council of Europe (on culture and datafication, on MIL and Digital Citizenship Education), with the European Union (on MIL for all and online disinformation).

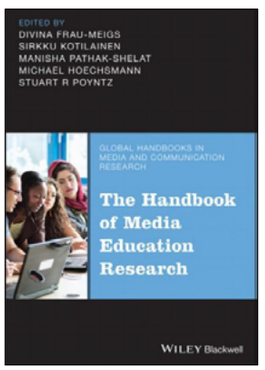
She is author and (co)editor of more than 30 books and 300+ scholarly articles and book chapters, among which *Faut-il avoir peur des "fake news?* **(La Documentation française 2019);** *Youth and Violent extremism on social media: mapping the research* **(2018, UNESCO);** *Digital Citizenship Education : Overview and new perspectives* **(CoE, 2017). Her two latest large co- editions are** *The Handbook of Media Education Research* **(Wiley, 2020) and** *MOOCs and the participatory challenge: from revolution to reality* **(Springer, 2021).**

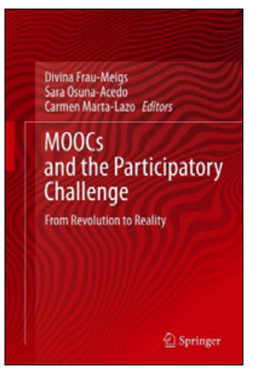
She was vice-president of IAMCR (the International Association for Media and Communication Research), with UNESCO observer status, from 2004-2008 and headed its Media Education Research section from 2009-2015. She directed CLEMI (the French Center for Media and Information Literacy) during 2013-2015 and prepared the French school response after the "Je suis Charlie" terrorist attacks. She is the co-chair of the European Chapter of AMIL (ex- GAPMIL), the Global Alliance for Partnerships in Media and Information Literacy. She represents civil society interests (academia and research) in the Internet Governance Forum (IGF) and in other global arenas (WSIS...). She holds the UNESCO chair "Savoir devenir à l'ère du développement numérique durable" (attached to MILID and ORBICOM networks) and is the founder and president of Savoir*Devenir, an NGO dedicated to XXIst century media literacies and digital citizenship. Savoir*Devenir has conducted major international projects around media literacy and digital citizenship such as Youcheck!, PlayYourRole, YouVerify!, Crossover, Enid-Teach and Jamil.net

(www.savoirdevenir.net/projets).

BOOKS

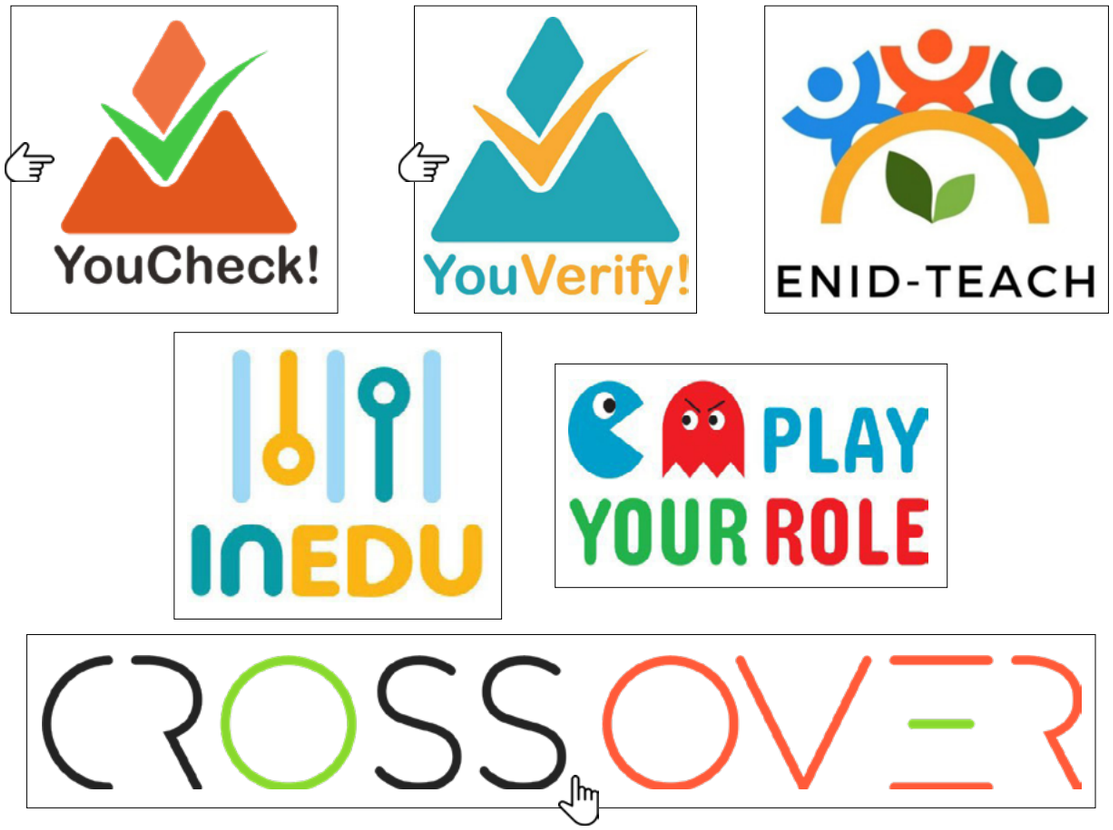








PROJECTS OF INTEREST In Media and Information Literacy



PARA AMPLIAR:

Frau- Meigs, D. (2023). Transliteracy and the digital media: theorizing media and information literacy In: Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), International Encyclopedia of Education, vol. 10. Elsevier.

Frau-Meigs, D. (2022). How Disinformation Reshaped the Relationship between Journalism and Media and Information Literacy (MIL): Old and New Perspectives Revisited, Digital Journalism, 10 (5)

Nygren, T., Frau-Meigs, D., Corbu, N. & Santovena-Casal, S. (2022). Teachers' views on disinformation and media literacy supported by a tool designed for professional fact-checkers: Perspectives from France, Romania, Spain and Sweden, Sn Social Sciences 2 :40



Condeza Dall'Orso, R., Hoeschmann, M. and D. Frau- Meigs (eds) (2022). New challenges for teachers in the context of digital learning/nuevos retos del profesorado ante la ensenanza digital, Comunicar 70



Michael Hoechsmann



Michael Hoechsmann is an Michael Hoechsmann is an Associate Professor and the Program Chair (teacher education) in the Faculty of Education at Lakehead University (Orillia, Ontario, Canada). His research has focused on digital and media literacies, cultural studies, and education in formal and non-formal settings. He is presently a co-Investigator on two SSHRC (Canada) funded research grants: "Social Media, Citizen Participation and Education" and "Counter-mapping COVID: grassroots visualizations of data on the margins." He is also a collaborator on the Internetica grant led by Drs. Alfonso Gutiérrez and Agustín García Matilla of Universidad de Valladolid (Segovia).

Regarding recent work in media literacy, Hoechsmann is one of the co-editors of the award-winning Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy (Hoechsmann et al, Brill/Sense, 2021).



Hoechsmann is the vice-Chair of Media Smarts: Canada's Centre for Media and Digital Literacy, a national non-profit organization that produces state of the art research and education resources. As well, he is a co-Chair of the Media Education Research section of the International Association for Media and Communication Research (IAMCR), and a Board member of the US-based International Council for Media Literacy (IC4ML).

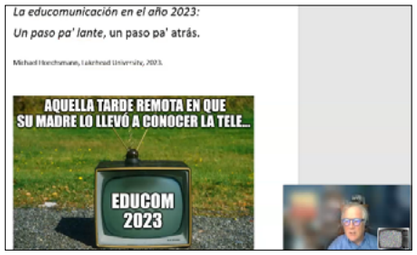
Recently, he was on the organizing committee of the Media Education Summit in Vancouver (March 2-4, 2023). He was also on the organizing committees of the Critical Media Literacy Conference of the Americas in 2021 and 2022. As well, he co-organizes the Media Education Research section for the IAMCR. He is an active member of the UNESCO MIL Disinformation and Privacy committee, and he co-authored an invited report on Hate Speech and Media and Information Literacy for UNESCO (under review).

Vídeos y artículos de interés:



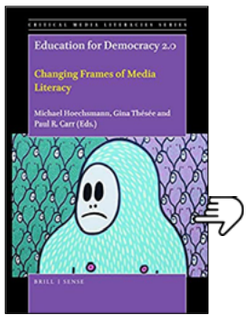




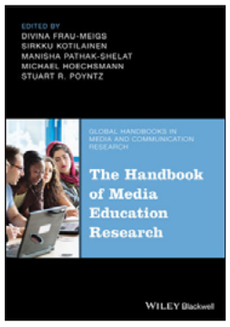


[Saludo a los participantes en el IV Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital]

Información complementaria



Regarding recent work in media literacy, Hoechsmann is one of the co-editors of the award-winning *Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy* (Hoechsmann et al, Brill/Sense, 2021).



The Handbook of Media Education (Frau Meigs et al, Wiley/IAMCR, 2021), and of *Critical Media Literacy: Transformative Practice and Decolonized Pedagogy in Higher Education* (Gennaro, Higdon, Hoechsmann, Routledge, forthcoming). As well, with S.R. Poyntz and N. Stewart, he is preparing a second edition of *Media Literacies: A Critical Introduction* (Wiley, 2012; 2nd edition under contract, projected 2024).



Over the last few years, Hoechsmann has been actively engaged in research on disinformation, conspiracy theories, algorithms and media and information literacy. He was one of the co-authors of *The Capitol Riots: Disinformation, Digital Media and Democracy Under Attack* (Jeppesen et al, Routledge, 2022).

Carmen Marta Lazo



Catedrática de Periodismo de la **Universidad de Zaragoza**. Directora de Cursos Extraordinarios. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (**GICID**). Directora de la plataforma digital **Entremedios**. Co-editora de **Revista Mediterránea de Comunicación**. Es miembro de la Junta Directiva de la **Asociación de Periodistas de Aragón**. Ha escrito más de doscientas publicaciones, entre libros, capítulos y artículos relacionados con sus líneas de investigación: **Factor Relacional**, **educación mediática**, **competencias digitales** y usos e interacciones en **redes sociales**. En Google Scholar cuenta con un índice H de 31, en ORCID con 217 publicaciones, está entre las 5000 científicas más citadas y en Dialnet es la autora mujer más citada en el área de Periodismo. Premios: Drago de la Sociedad Latina de Comunicación Social (2015); Cine y Salud del Gobierno de Aragón (2016), Socia de Honor del Grupo Comunicar (2016), Consejo Social de la Universidad de Zaragoza (2018), TRICLAB (2019), Cátedra Banco Santander (2021), Visitante distinguida de la ciudad de Arequipa (Perú) (2022) y V Premio de Igualdad de la UNED (2023).

Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID) Universidad Zaragoza

Entremedios
Grado en Periodismo - Universidad de Zaragoza

Revista Mediterránea de Comunicación

Introducción

Es co-autora, junto con **José Antonio Gabelas**, del concepto Factor Relacional aplicado a las **TRIC** (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En nuestro blog puedes acceder a la filosofía completa y actividades entorno a este constructo:





Definimos el Factor R-elacional como el eje que conecta los usos, consumos e interacciones que se producen en las redes, tanto psicosociales como sinápticas, con una visión positiva y holística, que abarca las tres dimensiones del ser humano (cognitiva, emocional y social), que desde el desarrollo comunitario contempla todos los agentes mediadores en un triple entorno (individual, social y ambiental). El Factor R-elacional contiene una doble perspectiva. La R competencial, basada en la capacidad de crear y mantener vínculos sociales, que apoyen la identidad, la sexualidad y la intimidad. Y la R de riesgos, derivados de un uso indebido, del abuso o de posibles dependencias. Este Factor permite la conversión de las TIC en TRIC, desde otro modelo educomunicativo.

Actividades de transferencia







Videos y publicaciones de interés



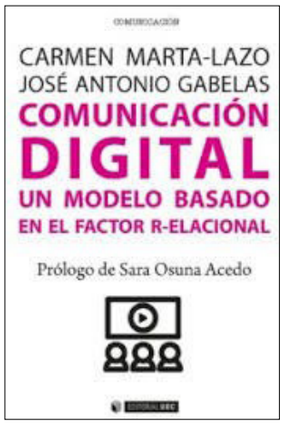
HUMANISMO DIGITAL

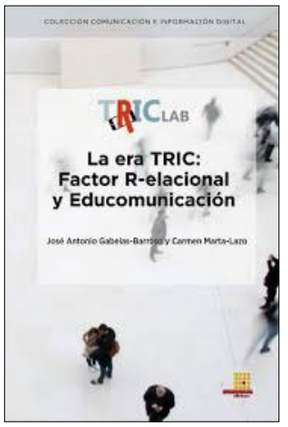


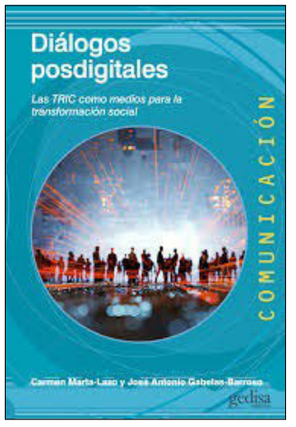
COMUNICACIÓN PARA LA SALUD



COMUNICACIÓN DIGITAL







Temas para el debate

- ¿Por qué es importante integrar el Factor Relacional en las TRIC?
- ¿Cuál es el equilibrio entre la R competencial y la R de riesgos?
- ¿Es la educación mediática la solución a la contaminación informativa existente?
- ¿Cuáles son las claves de la educomunicación para la salud?



Talleres



Workshop sobre producción de podcasts educativos

David García Marín

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

Palabras clave:

Podcast educativo; Formación del profesorado; Narrativa digital; Innovación doceente; Audio digital

Inicio

Indice

Prólogo e Introducción

Diálogos

Simposios

Otras actividades

Talleres

Iniciativas y propuestas

Educación formal

Formación del profesorado

Formación de profesionales de la Comunicación

Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

1. DESCRIPCIÓN

El advenimiento y la popularización de Internet ha provocado en las dos últimas décadas la aparición de un nuevo ecosistema de la comunicación sonora, dando paso a nuevos conceptos, como ciberradio o post-radio (Ortiz-Sobrino, 2012), y nuevos formatos que desbordan las dinámicas propias de la radio analógica del siglo XX. La comunicación sonora de masas llegó a la Red cuando las grandes emisoras tradicionales comenzaron a utilizar Internet como punto de acceso diferenciado a la misma programación que ya emitían vía hertziana, de forma que la Web funcionaba como repetidor digital de los contenidos.

El paso decisivo para la aparición del podcasting fue la introducción de los mecanismos de sindicación que permiten la suscripción a los contenidos sonoros para su descarga automática. La tecnología requerida para la utilización del podcast fue creada en 2004 en Estados Unidos por Adam Curry, un antiguo vídeo jockey del canal televisivo *MTV*, en colaboración con Dave Winer, uno de los desarrolladores del motor de sindicación de contenidos RSS. Ambos fueron capaces de construir un método de emisión de audio online que pone el archivo sonoro a disposición de cualquier oyente para ser escuchado a su conveniencia. El 10 de agosto de 2004, la revista especializada en tecnología *Wired* afirmaba que la posibilidad de suscripción que permite el podcasting constituye una gran novedad al ofrecer nuevas oportunidades de consumo e interacción con el audio más allá de las ofrecidas por la radio tradicional.

De este modo, el podcasting se configuró como un medio de comunicación que surgió de la fusión de dos tecnologías previamente implantadas: el audio digital y los motores de descarga automática de contenidos. Por ello, el podcast se puede definir como cualquier contenido exclusivamente sonoro y digital alojado en la Red que permite la suscripción de forma que cada nuevo episodio de los programas suscritos es descargado de forma automática en el dispositivo de escucha (normalmente, el smartphone). En este podcast y este vídeo (ambos materiales de producción propia) abordamos las características del podcast en profundidad (muy recomendable su consulta antes de la fase presencial del congreso). Este artículo explica los orígenes y la evolución del medio en España en su primera década y media.

La fase de expansión del podcast ha coincidido con una complejización de la estructura narrativa y gramatical del medio. Los creadores de podcasts, tanto desde el ámbito amateur como profesional, comienzan a desbordar el lenguaje exclusivamente sonoro del medio para adentrarse en experiencias creativas transmedia al extender sus relatos a otras plataformas que contribuyen a completar los mensajes, a la vez que buscan la participación del usuario más allá de su presencia en el contenido sonoro. Desde la lógica monomediática inicial del podcast se viaja hacia la elaboración de historias multiplataforma y multilenguaje que incorporan soportes y tipos de contenidos complementarios. El podcast se vuelve transmedia, originando un nuevo medio: el transpodcast.

El término transpodcast hace referencia a aquellos proyectos mediáticos que, teniendo al podcast como medio seminal, extienden y dispersan su narrativa y amplían su entorno comunicativo a otras plataformas, medios y lenguajes, más allá del formato sonoro, presentando una clara textura transmedia. Un podcast sobre historia que utiliza un mapa explicativo en su página web como complemento del contenido sonoro está expandiendo mediante lenguaje visual la limitada capacidad de la oralidad para explicar cuestiones de cierta complejidad. En este estudio identificamos los diferentes medios y plataformas que los podcasters utilizan para extender sus relatos más allá de la grabación de contenidos sonoros. Estos medios/plataformas se despliegan tanto online (canales de YouTube, *apps* para dispositivos móviles, libros electrónicos, webseries, podcasts derivados o *spin-off*, redes sociales, radio digital, web o blog, *newsletters* y carátulas de episodios) como offline (libro físico, productos de *merchandising*, radio analógica y eventos presenciales en directo).

Con estos mimbres teóricos, el workshop propuesto continuará con una parte práctica en la fase presencial del congreso, que tendrá la siguiente estructura:

A. ¿Cómo elaborar un podcast desde cero? Número máximo de participantes: aproximadamente 30. Duración: alrededor de 1 hora. Contenidos de este bloque:

-Recursos técnicos

-Producción

-La idea

-Grabación

-Edición (postproducción)

-Alojamiento en la Red

B. Grabación de un podcast sobre el workshop. Consiste en la grabación en el aula de un programa que tenga como temática los contenidos abordados en el propio taller. Será realizado por los asistentes. Todo el material para la grabación del podcast (mesa de mezclas, micrófonos, software y ordenador de grabación) sería provisto por el encargado de impartir la sesión. Duración de este bloque: alrededor de 15 minutos.

2. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

-Vídeo sobre la presencia del podcast en la universidad española

-Artículo sobre la participación del usuario en el transpodcast español

-Artículo sobre la podcastfera española como comunidad de aprendizaje no formal

-Artículo sobre transpodcast (podcast transmedia) en Argentina

-Revisión sistematizada sobre el uso educativo del podcast

-Artículo sobre radio crossmedia y radio híbrida

-¿Cómo es el oyente de podcasts? Capítulo de libro (pp. 207-228)

3. PREGUNTAS

- ¿Cuál sería el mejor enfoque/estrategia a la hora de introducir el podcast en el aula?
- ¿Cuáles son los formatos y tipos de programa más adecuados para la utilización del podcast con fines educativos?
- ¿Qué recursos técnicos son necesarios para la grabación de podcasts educativos?
- ¿Cuáles son las principales plataformas para alojar y compartir nuestros podcasts en la Red?

El poder de la imagen en sus diferentes formatos en la enseñanza. Hacia el metaverso.

José Dulac Ibergallartu

Ibán de la Horra Villacé

Palabras clave:

Competencia Digital Docente; Metaverso Didáctico; Interactividad educativa.

1.- DESCRIPCIÓN

Dos conceptos han cambiado notablemente la forma de enseñar y aprender en los últimos años desde el inicio del actual siglo XXI, uno es la imagen en sus distintos formatos a los que tenemos acceso los docentes y el segundo se deriva de la digitalización de las aulas que ha incorporado metodologías interactivas. Si unimos el potencial didáctico de la imagen con el de la interactividad obtendremos un entorno que se integra perfectamente en el Metaverso.

Los mundos virtuales del tipo metaverso no son nuevos. Llevan entre nosotros casi 20 años, siendo Second Life el primer entorno metavérsico. Se realizaron varios proyectos para su uso en educación, pero pronto fueron diluyéndose y no se consolidaron. Fue nuestra primera toma de contacto y pudimos participar y realizar algunas sesiones prácticas en el ámbito educativo.

Durante la pandemia y en época de confinamiento, retomamos los metaversos y verificamos que algunos proyectos nuevos habían surgido como Mozilla Hubs y otros estaban vigentes lo que nos permitió practicar sobre diferentes plataformas haciendo algunas reuniones que mejoraron las videoconferencias a las que todos tuvimos que recurrir ya que añadimos una mayor interacción. Llegamos a preparar algunos entornos para nuestros proyectos y nos propusimos incluir el ahora llamado metaverso que nosotros denominábamos, para entendernos: Entornos Virtuales de Aprendizaje 3D-360 (EVA 3D-360).

Hasta que Facebook hace un anuncio que hace resurgir estos proyectos y en el año 2021, introduce el nombre de metaverso y apuesta por esta tecnología para los próximos años. A partir de aquí todo el mundo se interesa por el metaverso y estamos en un momento de indefinición que tendrá que consolidarse en los próximos años. Mientras hemos comenzado un trabajo de investigación e implementación asociado al que denominamos Metaverso Didáctico.

Las plataformas que soportan el metaverso son costosas de mantener y se asocian en gran parte a los modelos de realidad virtual que tuvo su punto álgido hace unos años con numerosos proyectos, pero que luego quedaron pocos ya que la mayoría fueron abandonados.

Algo similar ocurrió con las gafas autónomas de realidad virtual y las gafas inteligentes, proyecto en el que incluso el gigante Google está dudando tras el fracaso de sus Google Glass. Dado que las gafas de realidad virtual que incorporan mandos controladores de acción y de movimiento pueden incorporar una mejora notable en la interacción dentro del metaverso contamos con esa herramienta para la mejora didáctica.

Así las cosas desde www.plumayarroba.com y www.citecmat.com estamos trabajando nuestros proyectos de imagen, vídeo, imagen 3D, realidad virtual, realidad aumentada, realidad holográfica… para que confluyan ahora en el metaverso que nos permite incorporar los diferentes formatos con el valor añadido de poder optar a una mayor interacción de los usuarios. El metaverso didáctico del que tenemos montados y en uso varios modelos, nos está permitiendo mejorar la enseñanza en todos los procesos formativos que desarrollamos.

Estamos iniciando una investigación a la que se puede acceder y colaborar desde INVESTIGACIÓN METAVERSO DIDÁCTICO

La propuesta es mostrar las opciones que hoy disponemos para el metaverso en educación, presentar nuestros proyectos de manera práctica a los participantes y hacerles partícipes inmersivos en ellos.



Metaverso del Campus Pluma y Arroba

DESARROLLO DEL TALLER “DE LA ARCILLA AL METAVERSO”

Bajo una metodología STEAM repasaremos la historia de la comunicación didáctica con imágenes. Sobre una pantalla se irán proyectando los diferentes formatos de imagen con los que vamos a trabajar que además se compartirán para que los participantes dispongan de ellos en sus teléfonos.

Una vez disfrutado de varios formatos creados y generados los llevaremos al entorno de metaverso en el podremos realizar varias demostraciones de uso práctico y didáctico para trabajar en el aula de manera interactiva y colaborativa.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

www.Plumayarroba.com

www.citecmat.com

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿RV, RA, RH, RX, 3D, 360. Qué formatos de imagen son los mejores para la comunicación didáctica?
- ¿La formación didáctica en la imagen en sus diferentes formatos se está impartiendo adecuadamente?
- ¿Puede ayudar el metaverso a la enseñanza?
- ¿Tenemos Experiencias del desarrollo de clases en el metaverso?
- ¿Cómo se organizan eventos en el metaverso?
- ¿Cómo gestionar la participación de alumnos en el metaverso?
- ¿Se complementarán mutuamente la inteligencia artificial y metaverso?

Deconstruyendo las aventuras de Ladybug. ¿Qué miramos cuando visionamos la serie?

Miriam E. Aguasanta Regalado

Universitat de Valencia. España.

Ángel San Martín Alonso

Universitat de Valencia. España.

Isabel Gallardo Fernández

Universitat de Valencia. España.

Melanie Sánchez Cruz

Universitat de Valencia. España.

Palabras clave:

Educación Mediática; Series infantiles de televisión; Análisis crítico.

1.- DESCRIPCIÓN

A nadie se le oculta el protagonismo que ejerce actualmente la televisión en la transformación de la cultura. Asimismo, consideramos que dentro de las ecologías del aprendizaje de la niñez se encuentran las series infantiles de televisión que a través de sus narrativas audiovisuales intervienen en el proceso de aprendizaje. A todo esto, se adhiere el hecho de que estos relatos se expandes a través de distintos medios y plataformas, proveyendo contenido para jugar entre iguales, la producción de juguetes y videojuegos. De modo que son productos que posibilitan la interacción y creación/reproducción de conocimientos. De ahí que este taller asume como meta reconocer las nuevas narrativas, deconstruirlas, analizarlas y reflexionar cómo responder a estas desde la educación.

1.1.- INTRODUCCIÓN AL TEMA

Dentro de las ecologías del aprendizaje de la niñez se encuentran las series infantiles de televisión que a través de sus narrativas audiovisuales intervienen en el proceso de aculturación y en particular de aprendizaje.

Estos relatos se expanden desde distintos medios y plataformas, proveyendo contenido para jugar entre iguales, la producción de juguetes y videojuegos. A

esto se denomina narrativa transmedia (Jenkins, H. et al. 2015), ya que son diferentes piezas de un mismo contenido que se expande en distintas plataformas y construyen un relato único.

A través de los videojuegos, plataformas de reproducción de audio y vídeo, blogs, redes sociales, etc. se potencian las representaciones ya transmitidas en la televisión. De modo que crean un ecosistema que promueve una generación de aprendizajes y que sobrepasa e incluso solapa los conocimientos que se plantean en la escuela. En concreto, Scolari (2015) llama a este fenómeno ecología de medios, que es una de las cuatro dimensiones de las ecologías del aprendizaje. Se refiere al aumento de recursos y las relaciones que establecen entre sí.

Grandío Pérez (2018) explica que en este paradigma el profesorado es uno más y el alumno tiene que estar versado en diferentes roles y lenguajes. Los docentes deben enseñar a evaluar antes de crear, ya que este paso servirá de inspiración al alumnado para que lleven a clase un proyecto que les gusta en diferentes plataformas y, de forma reflexiva, las comenten en clase para que sean críticos con su propio consumo y con los productos creados por ellos mismos.

De acuerdo con Kellner y Share (2007) comprender el poder de los medios supone una investigación de la cultura popular y las industrias culturales desde una perspectiva múltiple y crítica, de manera que alcanza temas de género, sexualidad, raza, clase y poder llegando a impulsar la producción de contenidos alternativos.

En este sentido, la educación mediática crítica provee una mirada analítica para alcanzar a los grupos marginados, permitiendo prestar atención a cómo estas identidades interaccionan y se influyen, proyectándose en formas de rebeldía, identificación y sumisión (Crenshaw, 1991; Noble y Tynes, 2016).

Desde esta perspectiva, la educación mediática implementada en las aulas de Infantil y Primaria puede ser la herramienta perfecta para trabajar la resiliencia e inclusión social de todo el alumnado (Bruinenberg et al., 2019). De modo que se estaría avanzando hacia una educación inclusiva y la aceptación de la diversidad de la sociedad como riqueza (Ainscow, 2016).

A partir de estos referentes se presentan para el debate en línea las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influye el relato transmedia en los ámbitos cognitivo, emocional y social del desarrollo de los infantes?
- ¿Qué imagen de infancia transmiten?
- ¿Cómo proceder a la lectura de un relato audiovisual?
- ¿Qué nos aportan Las aventuras de Ladybug?
- ¿Qué identidades socioculturales se visibilizan y se invisibilizan?
- ¿Qué estrategias de mercadotecnia subyacen en el relato?
- ¿Qué finalidad presentan los videojuegos bajo esta licencia?
- ¿Qué tipos de permisos se requieren para acceder al videojuego?

1.2.- Metodología del taller de análisis de la serie y el videojuego de Ladybug

Se entiende que en la etapa de Infantil, los niños y niñas pueden acceder a los símbolos de la cultura mediática, comprenden el relato por escenas e imitan lo observado en la televisión

emulando a superhéroes y personajes de animación (Navarro-Cortés, 2014). Por tanto, también los infantes pueden realizar actividades donde se reconstruyan los significados y se adapten al contexto (Bruner, 1997).

A continuación se proponen para el análisis varios cortos y videojuegos derivados de la serie popular Ladybug para deconstruir las representaciones y reinterpretar el contenido transmedia a través de la reflexión y debate de las representaciones que aparecen en la pantalla.

Se plantean los siguientes objetivos:

- Identificar lo que sucede en el relato (trama, temas).
- Describir cómo se lleva a cabo la resolución de problema.
- Examinar los personajes: diferenciar la distribución de roles, características y estereotipos que los componen.
- Determinar los espacios que ocupan en la escena los personajes según género y color.
- Llamar la atención a los gestos y formar de actuar de los personajes que transmiten posicionamientos de poder.
- Calificar qué pasa con las acciones secundarias o principales.

Focalizando el análisis en los videojuegos que se encuentran bajo la misma licencia creativa **pero en distinto formato**:

- Mostrar los potenciales peligros teniendo en consideración la edad del público objetivo.
- Identificar la finalidad de los videojuegos analizados.
- Detallar las características que pueden mejorar o empeorar la experiencia del usuario.

2.- MATERIALES PARA EL ANÁLISIS

Ilustrador:

https://www.youtube.com/watch?v=vWEHpiwyw7k&ab_channel=MIRACULOUS-LasAventurasdeLadybug

Cazacorazones

https://www.youtube.com/watch?v=exk3D8FgcRI&ab_channel=MIRACULOUS-LasAventurasdeLadybug

JÚBILO - El sueño

https://www.youtube.com/watch?v=ZENgzA7NqSc&ab_channel=MIRACULOUS-LasAventurasdeLadybug

Miraculous Ladybug y Cat Noir :

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.crazylabs.lady.bug&hl=es&gl=US

Miraculous Crush : A ladybug **& :**

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zag.miraculouscrush&hl=es_PE&gl=JP

2.2.- REFLEXIÓN CONJUNTA DE LOS CORTOS Y VIDEOJUEGOS: ANALIZANDO CONTENIDOS Y CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO.

Para avanzar en esta dirección y facilitar la discusión en la fase presencial de este evento, os proponemos entrar en el siguiente enlace y contestar a las breves cuestiones planteadas: ENLACE

https://forms.gle/sVkutbMBiZqVnnD16

3. CONCLUSIONES

Para concretar las conclusiones del desarrollo de este taller (sesión presencial) se analizarán las aportaciones realizadas durante el debate online. En ellas se retomarán las preguntas formuladas al final de la introducción en las que se sintetizan las líneas de indagación y enfoque de esta propuesta de trabajo didáctico.

Las diferentes aportaciones del debate online y la interacción de los participantes en la sesión presencial nos permitirán reflexionar de manera crítica sobre las herramientas que nos han servido para el análisis del relato y el videojuego de Las aventuras de Ladybug.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Routledge.

Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E. y Leurs, K. (2019). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. *International Communication Gazette*, *83*(1), 26-47. https://doi.org/10.1177/1748048519883511

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Visor.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299.

Grandío Pérez, M. (2018). Conferencia «Cómo enseñar narrativas transmedia a los jóvenes prosumidores" en el ciclo de conferencias del curso de Narrativas transmedia celebrado en La Coruña del 16 al 23 de julio de 2018.

Jenkins, H. et al. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Editorial Gedisa.

Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry, 1*(1), 59-69.

Navarro-Cortés, N. (2014). *Los mensajes televisivos y la infancia: retos socioeducativos.* [Tesis

doctoral, Universidad Complutense de Madrid] https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5124679

Noble, S. y Tynes, B. (Eds.). (2016). *The Intersectional Internet.* Peter Lang.

Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Editorial Gedisa.

Robótica y Educación

Jesús Sáez Martín

Azucena Jiménez Yuste

Fernando Real Rubio

1.- DESCRIPCIÓN

La enseñanza de la programación se ha hecho imprescindible en los cursos de Primaria y Secundaria, y son muchas las herramientas que nos permiten trabajarlo en el aula. Además de que la nueva ley LOMLOE establece que la comunicación audiovisual y la competencia digital se trabajará en todas las áreas de Educación Primaria y todas las materias de la ESO, son muchas las razones por las que debemos enseñar programación y robótica en los centros, y deberíamos plantearnos comenzar desde Educación Infantil.

Los beneficios son muchos y muy variados y con las actividades correctas podemos trabajar aptitudes y habilidades esenciales. Enseñar programación no sirve exclusivamente para crear aplicaciones y software, la programación como herramienta educativa es mucho más amplia, abarcando multitud de capacidades y competencias, pudiendo trabajarse desde cualquier área. Por lo tanto, si la convertiremos en una materia transversal nos permitirá aprender una base del pensamiento iterativo y computacional necesario para afrontar un problema. Si bien al principio, lo mejor es aprovechar la potencialidad de la robótica, la programación tiene muchísimos beneficios. Programar los robots, usar bloques de dibujos y de palabra o plataformas como ScratchJr., que utilizan dibujos e imágenes, nos sirven como herramientas para crear todo tipo de contenido digital que podemos adaptar a nuestros objetivos. Las herramientas de programación y robótica pueden acomodarse a los diferentes cursos y edades. Mientras que en Secundaria y Bachillerato podemos proporcionar retos y plantear problemas muy complejos, en Educación Infantil y primaria deberíamos utilizar la tecnología como un accesorio más en la labor educativa.

La propuesta que hacemos al IV Congreso es la de un taller práctico con robots que usamos en varios niveles educativos, donde iremos mostrando las metodologías utilizadas mientras los asistentes ponen en práctica una sesión de robótica educativa en formato de Grupo Interactivo.

Programación para niños y niñas.

La sociedad actual está cada vez más vinculada a la tecnología y la informática, por lo que la educación en esta área es fundamental para los jóvenes y les permite estar preparados para el futuro. Enseñar programación a niños y niñas les permite desarrollar su capacidad de pensamiento lógico y matemático, además de su creatividad al trabajar en proyectos STEAM+. La programación no es solo trabajar con códigos, sino también un sistema que permite diseñar y gestionar proyectos de manera efectiva.

Enseñar programación es un paso importante en la educación y adaptación a las necesidades del siglo XXI. Además, también fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, ya que los alumos pueden trabajar juntos en proyectos. También es una habilidad valiosa que les permitirá tener una ventaja en el futuro, ya sea en su vida profesional o en su capacidad para comprender y utilizar tecnología.

Para enseñar programación podemos seguir estos pasos:

- Utilizar metodologías de aprendizaje activas y motivadoras.
- Seleccionar un sistema de programación intuitivo y fácil de usar.
- Comenzar con conceptos básicos de programación y elementos visuales.
- Fomentar la creatividad y el trabajo en equipo a través de proyectos divertidos.
- Ir avanzando a lenguajes de programación basados en texto a medida que se vayan adquiriendo las nociones básicas.

Es importante tener en cuenta que la enseñanza de la programación no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para impulsar el desarrollo cognitivo y habilidades clave de los niños. Es fundamental que sea divertida y motivadora para los niños para que puedan seguir aprendiendo y creciendo con entusiasmo.

Los juegos de programación son una excelente forma para que los niños y niñas aprendan sobre la lógica y los conceptos fundamentales de la programación. La gamificación les permite comprender de manera amena y lúdica los conceptos básicos, lo que les ayuda a estructurar un código de manera eficiente. Este aprendizaje será valioso a medida que avanzan hacia lenguajes de programación más complejos. Será más fácil de aprender con lenguajes visuales basados en bloques. Cada bloque es un segmento de código que realiza una acción específica y al unir varios bloques se crea un procedimiento de programación. La programación con bloques permite diferentes combinaciones gracias a los diferentes colores y formas de cada bloque.

El taller funcionará de la siguiente manera:

Cinco grupos interactivos de robótica que, con la temática del espacio, realizarán diferentes proyectos y retos. Estos grupos interactivos de temática espacial aúnan la robótica y el PIE Espacyal que el CEIP La Pradera lleva a cabo este curso escolar.

Los grupos Interactivos son una forma de organización que incluye a todo el alumnado, contando con el apoyo de otras personas adultas además del profesor o profesora responsable de la clase. El objetivo es desarrollar en una misma dinámica, la aceleración y mejora del aprendizaje y el trabajo en equipo y la convivencia. A través de los Grupos Interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Los Grupos

Interactivos privilegian el aprendizaje instrumental y son una medida fundamental para romper con la exclusión social.

Realizaremos agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales.



PRIMER GRUPO: Vehículo espacial

Se trataba de construir un vehículo espacial con el robot Lego Spike Prime y programarlo para que avance y realice diferentes desplazamientos.



SEGUNDO GRUPO: Base geométrica

Tendrán que construir una base en diferentes formas geométricas con el robot Mind Designer. En la plataforma habilitada para el proyecto, los alumnos tienen una ruleta que al azar les indicaba la forma geométrica que tenían que diseñar con su robot.



TERCER GRUPO: Satélite rotación

Con el robot WeDo tendrán que programar el robot para que el satélite gire primero en una dirección y después en la otra.



CUARTO GRUPO: Mano robótica

Se deberá acoplar un sensor a los brazos de un robot de forma que cuando se encuentre con un meteorito, pueda cerrar los brazos para atraparlo. El principal reto en este grupo es la selección del sensor y la programación del robot.



QUINTO GRUPO: Luz de nave

Con el robot Lego WeDo, tenían que construir un joystick con el giroscopio, de forma que la luz del robot cambie a la vez que la inclinación del joystick.

El soporte de la actividad se puede visualizar clicando en:

INTERESTELAR

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

El C.E.I.P. "La Pradera" está situado en Valsaín, localidad perteneciente el municipio del Real Sitio de San Ildefonso. Anejo a Valsaín se encuentra "La Pradera de Navalhorno", también perteneciente al mismo municipio.

Valsaín se halla al sureste de la provincia de Segovia, al pie de la Sierra de Guadarrama, siendo la última localidad en el límite con la Comunidad Autónoma de Madrid.

Actualmente, se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, continuando la etapa obligatoria en el Instituto de Educación Secundaria "Peñalara" de San Ildefonso. Doce maestros/as se encargan de la formación de los alumnos/as que realizan sus enseñanzas en este centro, de los cuales nueve imparten docencia en horario completo.

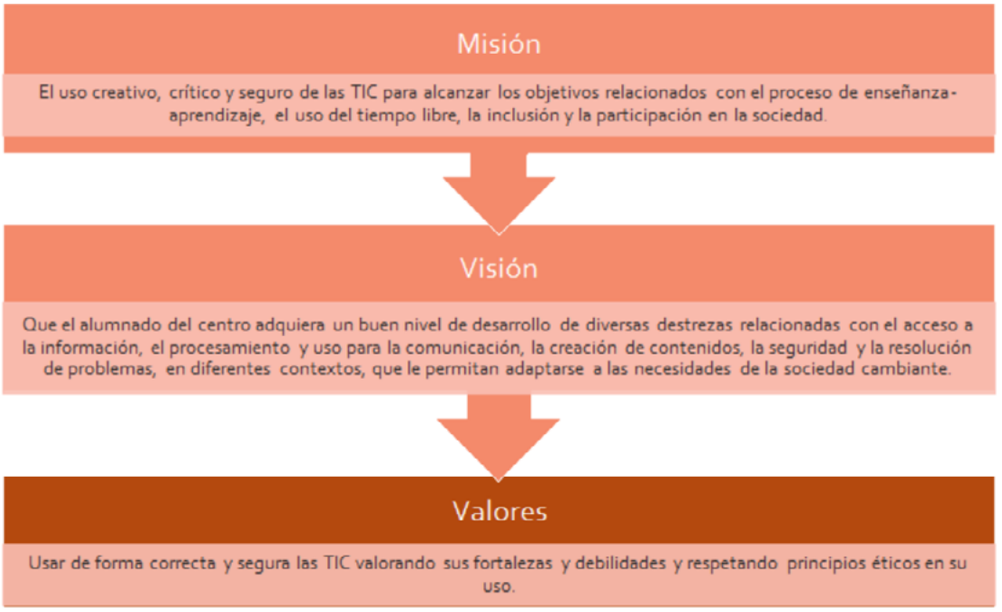
En nuestro centro pretendemos el desarrollo integral de todo el alumnado en el uso de los instrumentos tecnológicos de comunicación y la capacitación para desenvolverse en la sociedad actual como ciudadanos digitalmente formados, por lo que nuestro Plan CoDiCe TIC, es la herramienta de planificación, integrada en el Proyecto Educativo, que nos permite orientar y desarrollar la competencia digital y tecnológica a través de las diferentes áreas y actuaciones de éxito educativo que como, Comunidad de Aprendizaje, realizamos y donde se plasma de forma integradora el consenso de todos los miembros de la comunidad y se perfilan las estrategias de acceso a la información, su tratamiento, su organización, la dinamización, la formación, la gestión y cesión de los recursos tecnológicos.

Para una adecuada consecución de este Plan CoDiCe TIC y de la competencia digital nos proponemos, entre otras, las siguientes metas:

- Fomentar en el profesorado, alumnado y el resto de la comunidad educativa el interés por el uso y disfrute de las nuevas tecnologías como herramienta cotidiana para alcanzar nuevas metas y objetivos.
- Conocer los diferentes soportes digitales y aplicaciones educativas que puedan resultarnos útiles en nuestra labor docente.

- Formar a nuestro alumnado en actuaciones que impliquen el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para que se formen ciudadanos capaces de alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad en progresiva digitalización.
- Promover el interés en el uso seguro de Internet como una herramienta de búsqueda de información segura y de comunicación.
- Generar y consolidar el cambio metodológico realizado en el centro con la adaptación de los diseños curriculares y programaciones didácticas a los nuevos entornos y metodologías de enseñanza y aprendizaje propios de una Comunidad de Aprendizaje:
    - Trabajo en los Grupos Interactivos en todas las etapas y niveles.
    - Robótica educativa y pensamiento computacional desde infantil a 6º de primaria.
    - Búsqueda, selección y presentación de la información significativa.
    - Trabajo cooperativo y colaborativo a través del ABP de las áreas de Ciencias Naturales, Sociales y Plástica.
    - Elaboración de vídeos en las sesiones de "English in use".
    - Desarrollo de la competencia de aprender a aprender.
    - Ampliación de contenidos a través de la plataforma Wix y de investigaciones.
    - Gamificación.
    - Atención a la diversidad.
- Fomentar la formación continua del profesorado en el centro en torno a las TIC y su inclusión en las medidas de éxito educativo.
- Hacer partícipes a las familias de la formación en torno a las Nuevas Tecnologías y su uso adecuado.

Para desarrollar estas metas nos basamos en los saberes de la educación, "saber", "saber ser" y "saber hacer" que se concretan en los siguientes principios orientadores:



3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Robótica en horario escolar sí, pero ¿cuándo y a costa de qué?
- Recursos, ¿de dónde lo quitamos?
- ¿Cómo organizo el aula durante la sesión de robótica?

Más información: http://ceiplapradera.centros.educa.jcyl.es/sitio/



Trabajando la educación inclusiva a partir de multimedios. Una propuesta para Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria

Katherine Gajardo Espinoza

Universidad de Valladolid. España.

Judith Cáceres Iglesias

Universidad de Valladolid. España.

Manuel Cañas Encinas

Universidad de Valladolid. España.

Luis Torrego Egido

Universidad de Valladolid. España.

Noelia Santamaría Cárdaba

Universidad de Valladolid. España.

Laura Gatti Bertolín

Universidad de Valladolid. España.

Laura Escalona Rubio

Universidad de Valladolid. España.

Jessica Velázquez Malagón

Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Formación del profesorado; Inclusión educativa; Educación infantil; Eduación Primaria; Educación Secundaria; Educación Universitaria.

1.- DESCRIPCIÓN

La educación inclusiva es un derecho, sin embargo, es un tema poco tratado en los programas de formación docente, sobre todo a nivel ideológico-práctico (Gajardo, 2022). Por este motivo, pensamos que es necesario que quienes

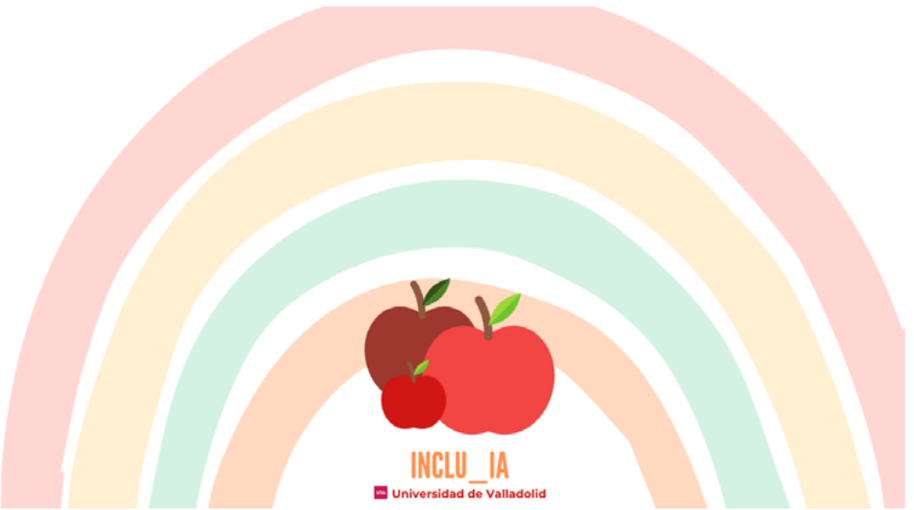
ejercen la profesión establezcan un compromiso con lo que internacionalmente se ha pactado para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas (Echeita, 2017).

El concepto "inclusión educativa" se encuentra hoy en el discurso público de una gran cantidad de propuestas (Montánchez et al., 2017). Según Wigdorovitz (2008) el uso del término "se traslada de teoría en teoría y su significado va mutando en cada contexto teórico, conforme a la concepción epistemológica desde la cual se mire" (p.1). Por ello, existen tantas definiciones de inclusión educativa como estudios conceptuales se han realizado.

Echeita (2008) sostiene que debido a las publicaciones y comunicaciones de organismos internacionales (Naciones Unidas, principalmente) se puede creer que existe un consenso internacional sobre el significado y el alcance de la educación inclusiva. Sin embargo, lo cierto es que esa gran diversidad de enfoques, miradas o perspectivas sobre el concepto, provocan que el propio significado y la implicación social que conlleva, pierdan fuerza. Lo anterior es de suma importancia, pues si no existe un consenso general, los discursos tienden a anularse, solaparse o simplemente confundirse entre ellos (Ainscow et al., 2006).

En líneas generales, la educación inclusiva es definida como toda aquella oportunidad educativa en la que todas las personas pueden acceder, participar y alcanzar el máximo de sus potencialidades (UNECO, 2008). Las personas que conforman el GID INCLU_IA de la Universidad de Valladolid, han rescatado esta definición y la han trabajado durante casi 10 años para proponer un manual para el profesorado titulado "Manual de Acción para la Inclusión" (INCLU_IA, 2022).

El taller **"Trabajando la educación inclusiva a partir de recursos multimedia**" tiene por objetivo que docentes, futuros docente y entusiastas de la educación conozcan y reflexionen sobre los 14 puntos del manual para desarrollar acciones coherentes con las necesidades educativas que se dan en las aulas de infantil, primaria, secundaria y universidad.



El taller se basará en una propuesta multimedia elaborada con píldoras educativas, foros y tertulias dialógicas. Nuestra principal finalidad es dar a conocer esta propuesta para que, las personas que asistan la conozcan y la comprendan. De este modo, podremos forjar una red de colaboración docente y construir una batería de materiales de libre acceso.

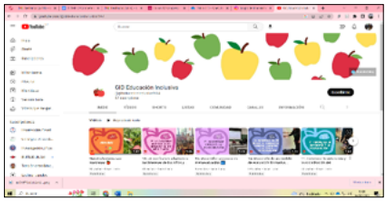
Referencias:

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 9-18. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202

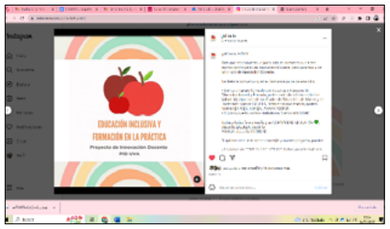
GID INCLU_IA. (2022). *Manual de Acción para la Inclusión*. Universidad de Valladolid.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Canal de YouTube GID INCLU_IA: https://www.youtube.com/@gideducacioninclusiva9964

Presentación píldoras del Manual: https://www.y outube.com/watch?v=J9ORTwth6Ms



Redes sociales GID INCLU_IA

https://www.facebook.com/profile.php?id=100065165094432

https://www.instagram.com/gid_inclu/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Estamos asegurando el derecho a la educación inclusiva en nuestras aulas? Si ese no es el caso ¿cómo la aseguramos? ¿qué elementos son esenciales para su desarrollo?

El aula del futuro: transformación educativa

Begoña Hernández Brota

CFIE de Valladolid. España.

1.- DESCRIPCIÓN (basada en el texto de la propuesta)

El punto de partida de cada centro es identificar la esencia que quiere que le defina y qué concepto de alumno, viviendo en sociedad, quiere.

El aprendizaje del alumnado tiene que ser el punto central de la forma en la que se enseña. Para favorecer un aprendizaje significativo de nuestro alumnado, independientemente de sus capacidades, hay que promover la interacción y colaboración, facilitar diferentes formas de expresión de los conocimientos adquiridos y atender diferentes ritmos de aprendizaje. Es necesario saber cómo aprenden, qué les motiva y sobre las diferentes estrategias y herramientas para fomentar la adquisición de conocimiento en ellos. El escenario de aprendizaje tiene que hacer lo más parecido posible a su entorno próximo para que lo conecten con la realidad.

El espacio puede contribuir a un mejor aprendizaje si lo vemos como una posibilidad arquitectónica, pedagógica y tecnológica. Con un buen diseño del ambiente de trabajo y un uso adecuado de la tecnología podemos motivar al alumnado y desarrollar la capacidad para entender, fijar y relacionar conceptos. El aula del futuro combina todos estos elementos, además del uso de metodologías activas que fomentan el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y las exposiciones de procesos y resultados.

Para comenzar el proceso de puesta en marcha de un aula del futuro, es necesario hacer un planteamiento y reflexión adecuada sobre el contexto del centro, necesidades reales del alumnado, formación del docente y recursos, humanos, materiales y tecnológicos que hacen falta. En este taller veremos cómo distribuir los diferentes procesos cognitivos que se realizan durante la realización de un proyecto en diferentes zonas o espacios propias de un aula del futuro. También, abordaremos los elementos que definen estas aulas y qué aspectos son más importantes para que el aprendizaje del alumnado sea lo más exitoso posible.

En toda esta transformación educativa, el rol del profesor es muy importarte, ya que es el encargado de definir diferentes zonas de trabajo, planificar y organizar el trabajo que se realiza en el aula, conocer las posibilidades que ofrece la tecnología y hacer un uso adecuado de ella, y realizar una evaluación que siga y recoja el desarrollo competencial del alumnado. Por este motivo, se plantarán diferentes dinámicas para reflexionar sobre situaciones reales en centros, con el objetivo de proporcionar ideas fácilmente implementables.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Enlaces de interés para conocer más sobre la transformación metodológica y del diseño del centro son:

https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/mobiliario-educativo/

https://thejournal.com/articles/2018/02/14/4-design-ideas-to-create-an-engaging-and-comfortable-classroom-environment.aspx?m=1

https://www.edutopia.org/article/flexible-classrooms-research-scarce-promising

https://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo&ab_channel=TEDxTalks

Referente en España para la creación de un Aula del Futuro es el INTEF. La web especifica es:

https://auladelfuturo.intef.es/que-es-el-aula-del-futuro/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Quiero sumarme a este proceso de transformación ¿Por dónde empiezo?.
- ¿Cómo organizado mi trabajo para utilizar las diferentes zonas?
- ¿Estos espacios favorecen la programación utilizando el DUA?
- La participación de la comunidad educativa en este proceso de cambio es muy importante ¿cómo podemos implicarles?

Producción de materiales en videos inmersivos

Carlos Busón Buesa

FUNDECT/CNPq. UNED. España.
carlosbuson@invi.uned.es

Katherin Pérez Mendoza

UNIGUAJIRA. Colombia.

Palabras clave:

Ambientes inmersivos; Videos inmersivos; Educación inmersiva; Objetos de aprendizaje.

Taller de Vídeos 360

La formación tendrá como resultados de aprendizaje:

- Conocer los fundamentos del vídeo inmersivo y, en concreto, del vídeo 360º.
- Conocer el tipo de dispositivos y tecnología necesarios para la creación de vídeos 360º.
- Conocer y aplicar las bases fundamentales para la creación de guiones educativos adaptados al vídeo inmersivo. Para la elaboración de los guiones con vídeos 360º se contará con expertos en narración audiovisual aplicada a entornos inmersivos.
- Desarrollar actividades de aprendizaje innovadoras basadas en el uso de vídeos 360º. Para ello, se proporcionará formación y asesoramiento a los docentes participantes, en el uso de metodologías para la creación y aprovechamiento de vídeos inmersivos para el aprendizaje, como la adaptación de la metodología Lesson Study (LS), una metodología útil para la creación de materiales que faciliten la posibilidad de experimentar, observar y mejorar, siguiendo las fases propuestas por Pérez Gómez y Soto Gómez (2021).
- Manejar los aspectos técnicos básicos relativos a la grabación y edición de vídeos 360º.



Iniciativas y propuestas

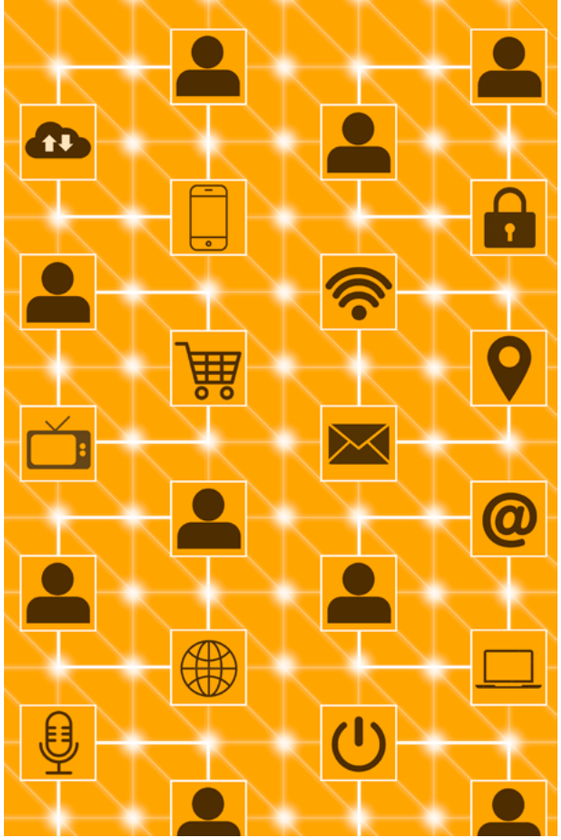
Educación Mediática y Competencia Digital en la educación formal 1

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación del profesorado 2

Educación Mediática y Competencia Digital en la formación de profesionales de la comunicación 3

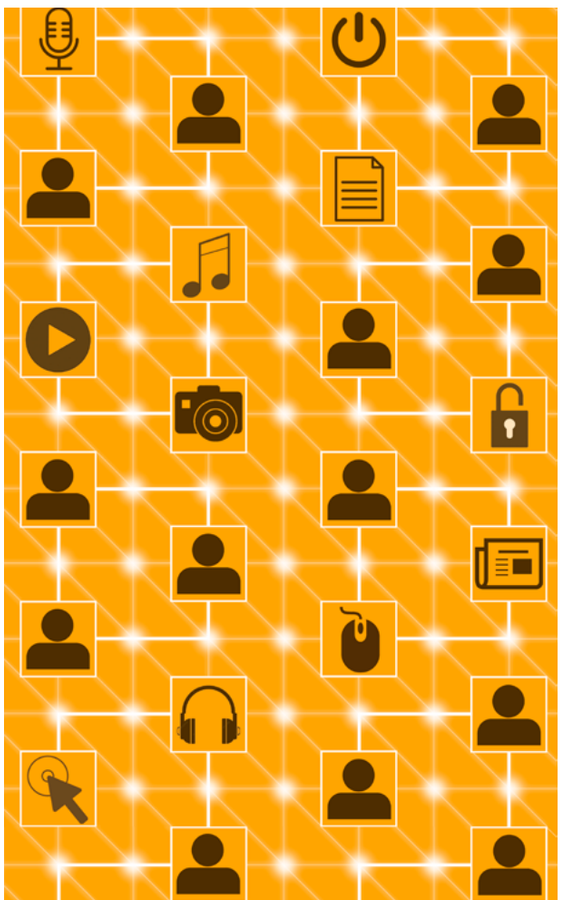
Comunicación y Educación: reflexiones e investigaciones 4





1

Educación Mediática y Competencia Digital
en la educación formal



Domesticación escolar del teléfono celular en la vida entre pantallas de estudiantes de Bachillerato

Yesica Cecilia Núñez Berber

Palabras clave:

Estudiantes; Bachillerato; Teléfono celular; Apropiación; Domesticación escolar.

1.- DESCRIPCIÓN

El presente documento se elabora al retomar los resultados de una investigación producto de la tesis doctoral titulada: Los estudiantes de bachillerato en Jalisco: desarrollo de aprendizajes y domesticación tecnológica del teléfono celular dentro y fuera del ámbito escolar.

El uso y apropiación del teléfono celular requiere de la generación de una serie de aprendizajes y competencias que van más allá de su uso instrumental, ya que sitúan a quien lo utiliza ante otro tipo de aprendizajes cognitivos y simbólicos que, en muchas ocasiones no son valorados en otros ámbitos sociales (por ejemplo, el escolar), generando con ello una falsa creencia; "con usar y apropiarse del teléfono celular no se está aprendiendo nada".

Sin embargo, es evidente el uso del dispositivo dentro del espacio escolar con y desde los referentes mediáticos de las y los estudiantes, referentes que no son tomados en cuenta por la escuela al no reconocer al artefacto como un insumo de aprendizaje o educación, pero que sí evidencia la necesidad de que exista un programa de alfabetización mediática.

El teléfono celular visto como parte de un ecosistema tecnológico entendiendo éste como el conjunto de personas y componentes como software, hardware, redes, flujos de información y demás elementos que permiten que el ecosistema funcione, un ambiente mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (García-Peñalvo, 2018).

La realidad es que a pesar de que las instituciones educativas prohíban o acepten el uso del teléfono celular en las aulas, las y los estudiantes lo utilizan dentro de ellas, ya sea porque es requerido por un profesor o no. Es en ese marco que fue posible conocer cuáles son los aprendizajes informales que las y los estudiantes de bachillerato están desarrollando a través del uso y apropiación

del teléfono celular tanto dentro como fuera del ámbito escolar, además de identificar la manera en que vinculan esos aprendizajes informales con los aprendizajes formales que adquieren dentro del ámbito escolar como alumnos del Bachillerato General por Competencias de la Escuela Preparatoria No. 10 como un caso de la Universidad de Guadalajara.

La investigación origen del presente escrito fue desarrollada bajo una metodología cualitativa a partir del desarrollo de grupos de discusión entre estudiantes que cursaban de tercer a sexto semestre de bachillerato, además se realizaron entrevistas semiestructuradas a personal docente y directivo de la misma preparatoria, así como a la comunidad estudiantil en conjunto con observación de campo llevada a cabo en las áreas comunes de la preparatoria y en las aulas.

Mientras que, a partir de la sistematización de la información obtenida y Domesticación una vez que fue categorizada con base en las propuestas teóricas de la domesticación tecnológica (Silverstone y Haddon, 1996), el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011) y, la construcción social de la tecnología (Pinch y Bijker, 2008), fue posible construir los datos que llevan a plantear que las y los estudiantes de bachillerato han logrado la domesticación escolar del teléfono celular.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Entre la apropiación tecnológica y la domesticación escolar del teléfono celular

Para las y los estudiantes de bachillerato, el teléfono celular significa su mundo, lo consideran un objeto cultural y simbólico, es como una extensión más de su cuerpo; además de que han logrado la apropiación del dispositivo al utilizarlo en las actividades cotidianas del día a día, dentro y fuera del ámbito escolar. Por otro lado, de manera informal han desarrollado aprendizajes como el manejo de los motores de búsqueda, la selección y transformación de la información que consultan y encuentran en la *web*, así como el desarrollo de actividades de interacción y creación de comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, se ha enfrentado a problemáticas como la prohibición para el uso del teléfono celular en lugares y momentos determinados, así como a sanciones por su utilización dentro del ámbito escolar. Aunque, han logrado consensos con la comunidad de profesores para su uso en determinadas actividades y en espacios específicos, dado que para las y los estudiantes de bachillerato el teléfono celular tiene un significado y eso les llevaba a defender su uso y buscar la manera de poder burlar las prohibiciones que algunos profesores, directivos e incluso el reglamento de la escuela les presentaban para utilizarlo libremente y cuando ellos lo deseaban.

El teléfono celular se ha convertido en un dispositivo que también ha permitido, a las y los estudiantes de bachillerato resolver lo necesario y poder cumplir con sus trabajos y/o tareas escolares, lo que indica que han aprendido a crear tácticas con las cuales vinculan eso que saben hacer con el teléfono celular a los aprendizajes formales que desarrollan como estudiantes de un programa educativo. Todas las actividades que las y los estudiantes de bachillerato realizan con el teléfono celular representan y ejemplifican el uso y apropiación que tienen del dispositivo, de tal forma que se puede afirmar que el teléfono celular representa una tecnología convergente al ser un dispositivo tecnológico que cuenta con una serie de aplicaciones y conexión a internet; no sólo por su capacidad convergente –al ser un medio que contiene otros- sino por su utilización que va más allá de realizar una simple llamada telefónica. Para las y los estudiantes

de bachillerato el teléfono celular es similar a una computadora, pero el uso del dispositivo le resulta más práctico y más fácil, ya que lo pueden utilizar desde su habitación o cualquier otro punto del hogar o de la escuela.

Las y los estudiantes reflejan que el teléfono celular les resulta significativo porque les permite resolver de forma rápida y práctica diversas actividades que son requeridas por sus profesores como parte del trabajo a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven como alumnos de bachillerato, para ellos es pragmatismo.

En ese mismo sentido, la domesticación escolar del teléfono celular de parte de las y los estudiantes de bachillerato implica que éstos lo utilizan para realizar y/o resolver actividades del ámbito escolar, ya sea que éstas les implique la búsqueda y/o consulta de información, la transformación de la misma, o bien, el ver videos que los lleven a resolver dudas sobre algún tema que les interese o no les haya quedado claro durante la clase, así como para compartir la tarea que se les dejó o, mensajes sobre alguna actividad o aviso de parte de la o del docente.

Si bien, las y los estudiantes de bachillerato no son conscientes, o no todo el tiempo, de los aprendizajes informales que desarrollaron con el uso del teléfono celular y la manera en que los han vinculado a los aprendizajes formales adquiridos en su calidad de alumnos de un programa educativo, sí tienen claro que buscando o preguntando a sus compañeras o compañeros de clase y, "picándole" al dispositivo supieron indagar, encontrar, transformar, utilizar y/o compartir información que les ha permitido resolver actividades y/o tareas escolares.

Las y los estudiantes aprenden e identifican los procesos que se dan en las dinámicas del ámbito escolar y entonces crean las tácticas que les permitan resolver sus necesidades con lo que tienen a la mano, es decir, con su teléfono celular, de tal forma que esas *necesidades* se traducen en mayor domesticación del dispositivo, en una *domesticación escolar de la tecnología*; en ese mismo sentido, la identificación de las necesidades en virtud de la perspectiva del aprendizaje que se geste es lo que determina la *domesticación escolar de la tecnología,* es decir, cuando un profesor les deja investigar sobre algún tema, cuando no le entienden al docente durante la clase, cuando necesitan saber qué dejo la o el docente de tarea, cuando necesitan un libro pero no tienen dinero para comprarlo y lo buscan en internet, cuando quieren resolver sus actividades y/o tareas de forma fácil, rápida y práctica; es bajo esas y otras condiciones que las y los alumnos hacen uso de la apropiación del teléfono celular para resolver sus necesidades, en este caso, escolares.

Cuando las y los estudiantes de bachillerato se dan cuenta de que con el dispositivo móvil pueden resolver esas necesidades del ámbito escolar, es cuando sucede la *domesticación escolar de la tecnología*.

El documentar y reconocer que las y los estudiantes han desarrollado habilidades digitales, permite visibilizar la necesidad de que las instituciones educativas brinden orientación y alfabetización mediática que posibiliten fortalecer esas habilidades y aprendan a manejarlas con ética, de tal forma que la comunidad estudiantil pueda obtener un mayor beneficio de ellas. Recordemos que lo que no se nombra no existe.

Resulta indispensable que las preparatorias en general, reconozcan en el teléfono celular un objeto cultural y simbólico para estudiantes, ello permitiría que se pueda encontrar la flexibilidad interpretativa y por consiguiente la clausura y estabilización –siempre momentánea- del problema que se supone causa para la preparatoria el uso del dispositivo de parte de las y los estudiantes.

Por otro lado, vale la pena aclarar que el objetivo de la investigación no fue señalar las bondades del Bachillerato General por Competencias como programa educativo en contraparte de un modelo de enseñanza tradicional, de tal forma que esta investigadora no está en condiciones de afirmar si el modelo educativo por competencias influye o propicia que las y los estudiantes hayan podido desarrollar los aprendizajes informales y las tácticas que les han permitido vincularlos con los aprendizajes formales que sí adquirieron en su calidad de alumnos.

Sin embargo, es posible señalar que jóvenes estudiantes de bachillerato han desarrollado las habilidades que requieren para resolver las necesidades que se les presentan en su calidad de alumnos de un programa educativo, haciendo uso de las herramientas que tienen a la mano y les resulten de fácil y gratificante manejo, siendo éstas autorizadas o no por la institución; de tal forma que se considera se podría obtener mayor provecho si en lugar de descalificar, se reconoce; en lugar de prohibir, se permite; en lugar de excluir, se incluye; en lugar de desconocer, se acepta; en este caso, una tecnología que las y los estudiantes de bachillerato han logrado apropiarse, han conseguido domesticar; un teléfono celular inteligente que para ellas y ellos es más que una herramienta tecnológica, un dispositivo que es su mundo, es como su mano derecha, es su todo.

En definitiva, ese reconocimiento sin duda alguna permitirá aprovechar en beneficio de estas y estos jóvenes ciudadanos del siglo XXI que viven en una sociedad con vacío de derechos, dónde todos exigen respeto a sus derechos humanos, aunque eso implique violentar los derechos de los otros.

La apuesta es convertir al teléfono celular en una tecnología para el conocimiento, el empoderamiento, la participación; que la escuela vuelva la mirada a las necesidades formativas de jóvenes estudiantes de bachillerato, que atienda la demanda del desarrollo de alfabetismos como el caso que recomienda Scolari *et al*. (2018, p. 9), "el alfabetismo transmedia se propone recuperar dentro de la escuela esas competencias y prácticas desarrolladas por las y los jóvenes en el ámbito informal. En otras palabras, el alfabetismo transmedia interpela a las y los jóvenes en tanto prosumidores, creadores o distribuidores de contenidos mediáticos. En vez de estigmatizar esas nuevas prácticas mediáticas propone recuperarlas dentro del aula, pasando de lo informal a lo formal". Es urgente que las preparatorias reconozcan que las y los estudiantes de bachillerato usan el teléfono celular en el ámbito escolar, para entonces asumir el compromiso y poner en marcha las acciones que permitan orientarlos sobre el uso responsable y ético de lo que hacen, publican, descargan y/o comparten en y con el dispositivo; que se conviertan en agentes de cambio, en ciudadanos críticos, propositivos, participativos y comprometidos consigo mismos y con la sociedad.

Por otro lado, con la suspensión de clases desde el pasado mes de marzo de 2020 se obligó a las comunidades universitarias a migrar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presencialidad a la virtualidad sin una preparación previa y sin la certeza de contar con la infraestructura de conectividad y dispositivos suficientes para tal efecto y, un factor que, para un alto porcentaje de estudiantes les permitió la continuidad fue la domesticación escolar que habían desarrollado del teléfono celular, ya que a través de dicho dispositivo pudieron seguir en comunicación con autoridades, profesores, compañeras y compañeros.

Lo anterior se puede asegurar al haber tenido la oportunidad de preguntarle a estudiantes sobre qué dispositivo utilizan para mantener la comunicación con la comunidad universitaria, para conectarse a las video-llamadas o para trabajar en las plataformas groupware en las que se da

continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en su calidad de estudiantes de un programa educativo y, al menos el 70% de ellos platearon que había sido con su teléfono celular.

En ese sentido, se reitera la importancia de la aportación de la presente investigación para el reconocimiento de la domesticación escolar del teléfono celular de parte de la comunidad estudiantil y la necesidad de fortalecerla a partir del acompañamiento y orientación que las instituciones educativas pueden brindar desde la visión de un programa educativo donde se incorpore al dispositivo más que como una herramienta instrumental, como una tecnología convergente y un objeto cultural y simbólico cargado de significados para estudiantes, condiciones que permitirían obtener un mayor provecho de su utilización. Pero, ¿qué pasa con aquel porcentaje de estudiantes que no atienden sus actividades escolares a pesar de contar con las condiciones de infraestructura y conectividad? Bueno, ese es tema para otra investigación.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Cómo lograr que esa domesticación escolar del teléfono celular de parte de las y los estudiantes de bachillerato logre ser visibilizada/reconocida por docentes y autoridades educativas como una competencia que va más allá del saber instrumental de un dispositivo móvil?
- ¿Cómo sacar el mejor provecho en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo incorporar esas habilidades para el desarrollo de aprendizajes en el ámbito formal de la educación?

Nota: La investigación completa se puede consultar en la siguiente liga:

https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/82305/1/DCUCSH10052FT.pdf

Referencias

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col-lección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: https://www.uv.es/bellochc/MasterPoliticas/Cobo_Moravec.pdf

García-Peñalvo, F. (2018). Ecosistemas tecnológicos universitarios. En Gómez, J. (Ed.). *UNIVERSITIC 2017. Análisis de las TIC en las Universidades Españolas* Pp. 164-170. Madrid, España. Recuperado de: https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1179/1/Ecosistemas%20Tecnologicos%20Universitarios%20-%20preprint.pdf

Pinch, T. y Bijker, W. (2008). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En Thomas, H. Y Buch, A. (Cords). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología.* Buenos Aires. Argentina. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S. Y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. En *Comunicación y Sociedad.* Departamento de Estudios de la Comunicación

Social. Universidad de Guadalajara. Pp. 7-13. Recuperado de: http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/issue/view/674/showToc

Silverstone, R. and Haddon, L. (1996). Desing and the domestication of information and communication technologies: technical change and everyday life. In Mansell, R. and Silverstone, R. (eds.) *Communication by Desing: The Politics of Information and Communication Technologies.* Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 44-74. ISBN 9780198289418. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/64821/1/Haddon_Design%20and%20domestication_2016.pdf



La brecha analógica de la educación

Darío Pérez Brunicardi y Mª Teresa Archilla Prat
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Educación, Aprendizaje Experiencial, Aprendizaje auténtico, Educación en la naturaleza, Brecha digital, Brecha analógica.

1.- DESCRIPCIÓN

El debate más generalizado en el ámbito de la innovación educativa se centra en la comunicación audiovisual y la competencia digital. La publicación de los nuevos desarrollos curriculares de la LOMLOE en las diferentes etapas educativas (RD 95/2022, RD 157/2022, RD 217/2022, 243/2022), así como los correspondientes decretos de desarrollo autonómico, reactivan este debate por la presencia explícita de la alfabetización digital. La relevancia de la competencia digital se ha puesto de manifiesto de manera evidente al afrontar la brecha digital existente tanto en el profesorado como en el alumnado y sus familias, especialmente durante el periodo de confinamiento estricto de la COVID-19 (Fernández-Río et al., 2022).

Sin embargo, existe otra brecha igualmente pronunciada y que va aumentando precisamente con el impulso de la educación digitalizada. La brecha analógica (Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi, 2020) pone de manifiesto una paradoja: las experiencias durante la infancia de la mayoría del profesorado que no es nativo digital han sido eminentemente analógicas, mientras que su alumnado se está criando con las pantallas delante la mayor parte del tiempo que pasa despierto. Para los que no somos nativos digitales, lo novedoso han sido, y siguen siendo, las tecnologías digitales. Pero para el alumnado escolar lo novedoso y fascinante está en los misterios y la magia de la naturaleza, al detectar esas "sinergias" que se esconden detrás de esos hechos sorprendentes e impredecibles que hacen que funcione este mundo (Corning, 2003). La mayoría de los adultos hemos jugado alguna vez con una peonza o hemos "bailado" una moneda sobre la mesa. Apenas recordamos aquella primera sensación de asombro cuando las veíamos mantenerse en pie dando vueltas. Muchos escolares pueden crecer sin haber experimentado momentos como este u otros de fascinación y asombro por la naturaleza: un hormiguero, una telaraña, la fugaz visión de un corzo en la espesura del bosque, la proximidad de un con



Figura 1. El poder de asombro de la educación fuera de las pantallas (elaboración propia para el Manifiesto REEFNAT, a partir de una fotografía de Pixabay).

fiado petirrojo... El sistema educativo está intentando paliar la brecha digital del profesorado y del alumnado y sus familias. Sin embargo, no termina de afrontar y resolver la educación experiencial de contacto con la realidad, con la naturaleza de este planeta y de nuestro entorno inmediato. Nos esforzamos en salvar la brecha de las 2D y nos estamos olvidando de las 3D de nuestro entorno, especialmente el natural.

La vida digitalizada y la vida urbanizada reducen ese contacto con la naturaleza y provoca un desapego por lo que le pueda suceder a los seres vivos y a este planeta. Richard Louv se atrevió a sugerir que podría existir un Trastorno por Déficit de Naturaleza (2005). Muchas maestras y maestros veteranos son ya los"últimos niños en el bosque" y su alumnado se pierde en un mundo virtual.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible son difícilmente alcanzables si la mayoría de las energías y recursos del sistema educativo se orientan a las tecnologías. La psicóloga Cris Rowan pone de manifiesto esta realidad y la necesidad de lograr un equilibrio a través de su Balanced Technology Management (BTM), gestionando el equilibrio entre las actividades saludables y la tecnología. Rowan ha implementado iniciativas BTM en seis sectores: familias, profesorado, profesionales de la salud, gobiernos, investigación y empresas productoras de tecnología (Rowan, 10/01/2016). El papel de las actividades motrices en la naturaleza tiene un papel clave para lograr este equilibrio.

Rowan asegura que estas actividades compensan el sedentarismo, el aislamiento, la sobreestimulación y permiten actividades sociales entre iguales. La conexión a la tecnología ha desconectado a los niños de cuatro factores críticos necesarios para crecer y tener éxito: el movimiento, el tacto, la conexión humana y la naturaleza (Rowan 2010). La investigación demuestra que el movimiento mejora la atención y el aprendizaje (Ratey & Hagerman, 2008). Se ha demostrado que la naturaleza es el agente restaurador de la atención más efectivo disponible, y se pro

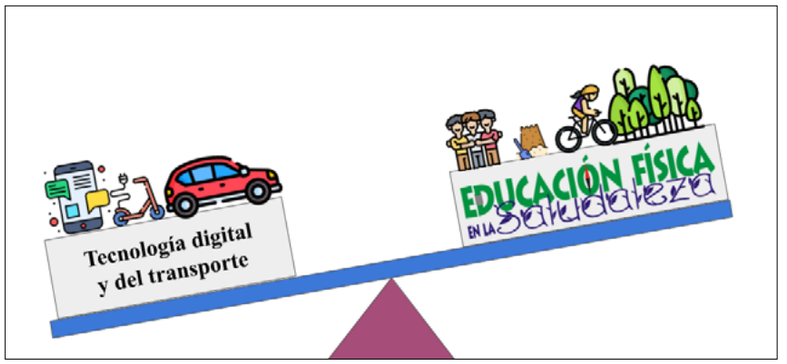


Figura 2. El equilibrio tecnológico desde la Educación Física en la *Saludaleza* (adaptación a partir de Rowan, 10/01/2016).

pone el juego al aire libre como un contraataque al uso excesivo de la tecnología (Faber-Taylor, Kuo & Sullivan, 2004; Rowan, 2010).

La LOMLOE, en todas sus etapas, también enfatiza la educación en el entorno inmediato, tanto urbano como natural, y las actitudes y conductas que denomina "ecosociales"; algo que difícilmente puede lograrse a través de la realidad virtual, entendida en el sentido literal del concepto. Hemos de salir fuera del aula, ver, tocar, oler… experimentar la realidad, buscando un aprendizaje auténtico, compatible con el aprendizaje digital. Desde el área de Educación Física proponemos una educación en la "saludaleza", aprovechando las ventajas de la actividad física al aire libre.

La insistencia de salir a entornos naturales y urbanos del currículum de Educación Física en la LOMLOE se fundamenta en el aprendizaje basado en el lugar (Sobel, 2004), donde el espacio se hace significativo cuando el alumnado y el profesorado se apropian de él y le dan significado. Salimos fuera de la escuela, como la metáfora del rebaño de rumiantes de Eulàlia Bosch (2009), "que salía regularmente de los establos para buscar grandes prados (...). Una vez lleno el estómago, había que volver para poder rumiar y digerir (...)" (p.121).

Yendo un poco más allá, la pedagogía de lo salvaje (Jickling et al., 2018; Sampson, 2016) promueve experiencias que conecte a nuestro alumnado con su esencia (natural) y le enfrente a riesgos que le ayude a aprender a gestionar la incertidumbre, a desarrollar el autocontrol y a superar las dificultades desde la práctica. El profesorado, como mentor y acompañante, facilita experiencias integrales y expone las cuestiones oportunas para fomentar la curiosidad y el deseo de aprender y descubrir el mundo que nos rodea.

Existen múltiples iniciativas y movimientos en el ámbito internacional y en el ámbito territorial de nuestro país (LOtC, IOL, EdNa, REEFNAT, la Comunidad Educativa a Cielo Abierto, etc.). Una iniciativa local en nuestra comunidad autónoma castellano y leonesa ha sido la renaturalización de patios escolares, logrando que la naturaleza se convierta en el aula habitual de decenas de colegios.

Ahora queda continuar el camino y lograr que cale en el sistema educativo, eliminando las barreras para salir fuera del aula y salvar la brecha analógica (Archilla-Prat & Pérez-Brunicardi, 2020). El primer paso lo debemos dar los educadores y pasar el umbral de la puerta de nuestras



Figura 3. Salida de emergencia para desenchufarse y reconectar con la naturaleza en la escuela (elaboración propia para el Manifiesto REEFNAT).

aulas y de nuestros recintos escolares. Como dice el eslogan de REEFNAT en su manifiesto: "¡desenchúfate, reconecta con la naturaleza!".

Referencias

Archilla-Prat, M.T. & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Si quiero, puedo. Saltando la brecha de la educación en la naturaleza en Infantil. *Cuadernos de Pedagogía, 506,* 60-66.

Bosch, E. (2008). *Un lugar llamado escuela.* Graó.

Corning, P.A. (25 julio, 2003). La magia de la naturaleza es el nuevo paradigma evolutivo. *Tendencias 21.* https://tendencias21.levante-emv.com/la-magia-de-la-naturaleza-es-el-nuevo-paradigma-evolutivo_a202.html

Faber-Taylor, A.; Kuo, F.E. & Sullivan, WC. (2001) Coping With ADD – The Surprising Connection to Green Play Settings. *Journal of Environment and Behavior, 33*(1), 54-77.

Fernández Río J., Lopez-Aguado M., Pérez-Pueyo Ángel, Hortigüela-Alcalá D. y Manso-Ayuso J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 351-360 https://doi.org/10.5209/rced.74389

GómezTrigueros, I. M. & Yañez deAldecoa, C. (2023). La brecha digital en el contexto educativo: formación y aprendizaje de la ciudadanía digital. *Research in Education and Learning Innovation Archives,30*,39--45. https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/25898

Jickling, B.; Blenkinsop, S.; Timmerman, N. & De Danann Sitka-Sage, M. (Eds.) (2018). *Wild Pedagogies. Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthopocene.* Cham: PalgraveMacMillan.

Louv, R. (2005). *The last child in the Woods.* Algonquin Books.

Pérez-Brunicardi, D.; Archilla-Prat, M.T.; Benito-Hernando, L.; Martín-del Barrio, M. & Ve

lasco-González, V. (2022). Las aulas fuera del colegio. Aprendizajes docentes de tres experiencias educativas en un período singular. *Retos, 45*, 628-641. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91587

Ratey, J.J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain.* Little, Brown and Company, New York.

Rowan, C. (2010). Unplug – Don't Drug: A critical look at the Influence of technology on child behavior with an alternative way of responding other than evaluation and drugging. *Ethical Human Psychology and Psychiatry, 12*(1), 60-67. doi:10.1891/1559-4343.12.1.60

Rowan, C. (10/01/2016). Balanced Technology Management – New paradigm shift toward managing balance between technology and healthy activities. *Moving To Learn*. http://moving-tolearn.ca/2016/balanced-%C2%A0%C2%A0

Sampson, S.D. (2016). *How to raise a wild child: The art and science of falling in love with nature.* Mariner Books.

Sobel, David (2004). *Place-based education connecting classrooms & communities.* Orion Society.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Cris Rowan comparte en esta web una serie de seminarios *online* sobre cómo la tecnología afecta el desarrollo humano, el comportamiento y la productividad, y cómo cambiar las formas en que usamos e interactuamos con la tecnología, dedicando especial atención al ámbito educativo.

https://reconnectwebinars.com/

La Comunidad Educativa de la Escuela a Cielo Abierto comparte en este canal de Youtube numerosos seminarios *online* sobre experiencias educativas en la naturaleza.

https://www.youtube.com/channel/UCocmUO2wDArV-dRA4o3324Hw



La Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT) ha ido desarrollando diferentes iniciativas para promover una educación más activa y al aire libre. Entre ellas, se pueden ver diferentes seminarios *online* en su canal de youtube:

https://www.youtube.com/channel/UCbzLtSsyflt-BwhE63zxsh6w

O en su web:

https://www.educacionynaturaleza.com/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

¿Por qué relacionamos de manera intuitiva innovación con tecnología?

Para los niños criados entre tecnología, que conocen el mundo a través de las pantallas, ¿no sería más novedosa una educación basada en el contacto real con su entorno, especialmente el natural?

¿Somos conscientes de que se está produciendo una brecha analógica, que nos distancia cada vez más de la realidad y de la naturaleza?

¿Cómo podemos lograr que la educación se convierta en una simbiosis entre el uso imparable de la tecnología y la educación en la naturaleza?

Entornos dialógicos y narrativas transmedia en la Educación Primaria

Mario Viché González
Universitat de València. España.

Palabras clave:
Entornos de aprendizaje; Entornos narrativos; Narrativas transmedia.

1.- INTRODUCCIÓN

Durante el curso escolar 2019-2020 fue aplicada, como metodología de trabajo en la clase de sexto curso de primaria del colegio de la localidad de Almenara en Castellón, una propuesta de trabajo basada en las aportaciones del artículo que publiqué el año anterior en la revista digital: "Animation, territoires et pratiques socioculturelles": Viche, M (2020), Una cibereducación transmedia, Montreal, https://edition.uqam.ca/atps/article/download/644/238/2254

A modo de investigación-acción participativa a las alumnas y los alumnos se les propuso un trabajo de producción transmedia que se iba a desarrollar durante todo el curso escolar y que englobaría los contenidos y competencias lingüísticas y comunicativas del currículum correspondiente al nivel de primaria que estaban cursando

Sobre la base de entender diversos contenidos transmedia el trabajo se concretó en un análisis dialógico de varios capítulos de la serie "Los Simpson" así como libros, comics y merchandising relacionado con la serie. En una primera fase se trabajó el análisis de la idiosincrasia de los personajes a través de las constantes de personalidad presentes en los diversos capítulos. Igualmente se realizó un trabajo de lectura ideológica de la serie y los diversos componentes sociales a través de las variables relacionales, organizacionales y comunitarias presentes en el contexto analizado.

A partir de la diferenciación entre una expresión lineal descriptiva y una expresión narrativa transmedia basada en sus vivencias y experiencias significativas y, utilizando medios y soportes diversos, construir un contexto narrativo colectivo que, desde diversos medios: literatura, imagen, comic, video narrativo y documental, textos seriados, programación en scracht y creación de merchandising, contribuyeran a visibilizar sus vivencias, inquietudes y posicionamientos socio comunitarios.

Utilizando sus ordenadores personales y/o tablets, presentes en todas las sesiones de clase, se inició un trabajo colectivo que combinaba el análisis de textos y contextos a partir de una lectura dialógica semanal con la producción individual y grupal que, durante los dos primeros trimestres del curso se desarrollaron en el aula y que a partir de marzo del 2021, a causa de la pandemia del covid-19, se desarrollaron "on line" combinando el trabajo individual, la colaboración en pequeños grupos y el trabajo de planificación y análisis dialógico realizado dos veces a la semana a través de la plataforma "zoom".

El resultado del trabajo realizado por las alumnas y alumnos se puede visibilizar y analizar en la web: https://cibersisetv.blogspot.com/

2.- UNA CIBEREDUCACIÓN TRANSMEDIA

La cibereducación es una práctica educativa que entiende - Qué el aprendizaje es un fenómeno casual que depende más de los intereses, inquietudes, emociones y vivencias del alumnado que de métodos, recursos y contenidos. - Qué el protagonista del proceso es la persona con sus identidades e inquietudes, con su libertad, su capacidad de compromiso y toma de decisión. Se trata de proyectos personales auto gestionados en la que tanto educadores como la comunidad educativa ejerce una función de acompañamiento dialógico en procesos de toma de conciencia y opción personal. - Qué el aprendizaje no está sometido a espacios y tiempos delimitados. Se trata de un aprendizaje ubicuo en la que las personas construyen sus propios itinerarios de aprendizaje de forma colaborativa en cualquier tiempo y lugar tanto del espacio analógico como del virtual. - Qué la educación es un proceso vital de crecimiento personal y autónomo que cuenta con ritmos propios y espacios de significación muy variados. - Qué la comunicación educativa es un complejo entramado de redes de intercambio, cooperación e interactividad dialógica entre personas y comunidades. - Qué las narrativas educativas son múltiples y complejas y se desarrollan en espacios de significación reales y virtuales muy diversos, formales e informales, explícitos e invisibles de forma lineal y transmedia y expandiéndose por un universo inexpugnable de redes, medios, canales y contextos transmedia muy diversos. Es a partir de estas variables contextualizadoras que la cibereducación transmedia se constituye como una práctica de la pedagogía crítica en una sociedad digital en la que: 13 ⁻ El papel ha sido sustituido por la pantalla, en sus múltiples formatos y soportes. ⁻ Internet se convierte casi en la única fórmula eficiente de acceso a los datos y a la información necesaria para el desarrollo de competencias analíticas y para la resolución de los problemas de la vida cotidiana. ⁻ El algoritmo facilita el análisis de los datos, procesándolos de forma inteligente en función de nuestras demandas previas, facilitando así una toma de decisión mucho más documentada y contrastada. ⁻ La Red se ha convertido en canal privilegiado de socialización al facilitar el contacto, la alteridad y la interactividad. ⁻ El videojuego y el juego de rol se han desarrollado como fórmula de experimentación y manipulación de mundos reales y ficticios, establecimiento de relaciones de cooperación y desarrollo de la autoestima al proporcionar la superación de metas personales y colectivas. ⁻ El multimedia se ha convertido en un lenguaje de representación de la realidad al converger, en formatos digitales multiformes, lenguajes que anteriormente eran recibidos y procesados de forma independiente o a lo sumo combinados en un único texto audiovisual. ⁻ El transmedia ha convertido el contexto en la unidad básica de significación superando el rol que hasta ahora habían tenido las historias lineales como narrativas para la creación de identidades individuales y colectivas. ⁻ Por último, la Red de redes ha superado los modelos locales

y regionales de la comunicación para instaurar un contexto comunicacional global en el que las culturas y las identidades locales se hacen visibles y encuentran posibilidades de expresión dentro de una cultura comunicacional global.

3.- EL TRABAJO REALIZADO CON LOS ALUMNOS.

El trabajo realizado con los alumnos ha consistido en un proceso de codificación y decodificación de diversos textos transmedia: series, documentales, animaciones, cortometrajes, cómics, textos literarios narrativos y poéticos así como videojuegos y tertulias dialógicas tanto presenciales como "on line" que se combinaron y fueron creando sinergias con el "currículum académico" de la enseñanza primaria.

Para el trabajo de codificación-decodificación se utilizaron los siguientes materiales a modo de guía didáctica.

https://cibersise.blogspot.com/p/ciber-transmedia.html

Para el trabajo de construcción dialógica se utilizó, además de textos multimedia para el análisis crítico, la presencia de profesionales en los debates con las que compartir análisis y creaciones dándole a los trabajos transmedia de los alumnos y alumnas una proyección real sobre el entorno.

Valga como ejemplo la tertulia mantenida con la Catedrática de Trabajo Social de la Universidad de Castilla la Mancha Dra. María José Aguilar.

(778) Cobert. Tertúlia Cuidados - YouTube

Los trabajo de los alumnos, planteados en equipo, fueron analizados de forma colaborativa y presentados a la comunidad educativa a través de la web: https://cibersisetv.blogspot.com/ y con la presentación de un libro analógico con los textos, poemas, comics y avatares elaborados por los alumnos. Valga a modo de ejemplo el trabajo de una de las alumnas:

http://quadernsanimacio.net/Transejemplo.pdf

4.- CONCLUSIONES

De un primer análisis de los resultados del trabajo se observa una mayor implicación de los alumnos en el trabajo académico, un incremento de la capacidad expresiva y narrativa, una mayor implicación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje así como una mayor capacidad para el análisis crítico dialógico y la comprensión de los textos transmedia.

El alumnado se ha sentido implicado en su propio proceso de aprendizaje, asumiendo el trabajo cooperativo como contrapunto a un trabajo individualizado y competitivo.

La implicación narrativa y la presencia de profesionales y miembros de la comunidad local en los trabajos dialógicos de los alumnos ha permitido potenciar un aprendizaje vivenciado y aplicado a situaciones de la vida de los alumnos y la comunidad socioeducativa.

El trabajo digital y su proyección en redes sociales ha permitido una mayor implicación así como un mayor rigor en los procesos creativos de ideación, producción y análisis multimedia.

La combinación del trabajo digital asincrónico y on line con un trabajo presencial colaborativo

ha permitido potenciar el aprendizaje aportando las posibilidades de la sabiduría digital (Prensky 2011), el conectivismo (Siemens 2011) y el aprendizaje transmedia.

REFERENCIAS

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013), Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red, Alcoy

Prensky, Marc (2011); Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduria digital; En Conectados en el Ciberespacio: Madrid; Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Siemens, George (2011); Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital; En: Conectados en el Ciberespacio; Madrid; UNED

Viché González, M. (2020). Una cibereducación transmedia. Revue Internationale Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles, (17), 55–68.

Escala de prácticas de pensamiento crítico en medios digitales: propuesta de uso

Manuel Cañas Encinas
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Escala; Pensamiento crítico; Educación Mediática; Alfabetización Mediática.

1.- DESCRIPCIÓN

Internet y las redes sociales han contribuido a la proliferación de las noticias falsas (fake news), al desarrollo de la desinformación y a la infoxicación. Ante este contexto, es necesario realizar propuestas de alfabetización mediática e informacional para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

En este sentido, Cañas, Pinedo y Palacios (2022) han validado la denominada "Escala de Prácticas de Pensamiento Crítico en Medios Digitales". En ellas se recopilan un conjunto de quince estrategias que se deben desarrollar en el alumnado para que no sean vulnerables a la manipulación mediática e informacional. Algunas de ellas demandan un procesamiento superficial de la información (ej. No confíen fácilmente en la información publicada en Internet), mientras que otras requieren un nivel más profundo de implicación en el análisis de la información (ej. Identifiquen diferentes ideologías, sesgos, suposiciones que existen en la información que se comparte por Internet).

En la Tabla 1 se presentan los ítems que componen la escala.

Presentar esta Escala en el "Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital" va a permitir poner de relieve su versatilidad. Así, podría ser útil para:

(a) En la práctica educativa, como lista de control, para asegurar que se promueven todas las estrategias de la Escala en las intervenciones de alfabetización mediática que se desarrollan con los estudiantes.
(b) En la práctica, para evaluar el impacto formativo en los estudiantes de las propuestas de educación mediática que se realizan en el aula.
(c) En la investigación educativa, para desarrollar proyectos de educación mediática que tomen la Escala como instrumento de recogida de datos.

Tabla 1.

Ítems de la Escala sobre prácticas de pensamiento crítico en el uso de los medios

Estrategias de la "Escala de Prácticas de Pensamiento Crítico en Medios Digitales".
· Identifiquen diferentes puntos de vista y perspectivas en la información que encuentran a través de Internet.
· Comprueben la fiabilidad de la información más viral o repetida de Internet.
· Estudien la fiabilidad de las fuentes de información (sitios web).
· Comprueben quién es el autor o la fuente de la información de Internet.
· Aporten evidencias sobre la coherencia o la fiabilidad de la información que encuentran a través de Internet.
· Lean más allá de un titular o una imagen impactante que busca captar su atención en Internet.
· Identifiquen si la información de Internet que comparten está sesgada por sus emociones o sus creencias personales.
· Se realicen preguntas sobre la información que encuentran en Internet.
· Establezcan conexiones entre la información que encuentran en Internet.
· Sinteticen y capten lo esencial de la información que encuentran en Internet.
· Comprueben la fecha de la información de Internet.
· Comparen la información de diferentes sitios web.
· Identifiquen diferentes ideologías, sesgos, suposiciones que existen en la información que se comparte por Internet.
· Compartan información de Internet cuando están seguros de su fiabilidad.
· No confíen fácilmente en la información publicada en Internet.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Cañas, M., Pinedo, R., & Palacios, A. (2022). Classroom practices to promote thinking critical skills in the uses of digital media. *Revista de Educación*, *398*(Octubre-Diciembre), 193–217. https://doi.org/https://doi.org/10.4438/1988

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué utilidad otorgaríais a esta escala de pensamiento?
- ¿Qué propuestas de investigación se podrían desarrollar con ella?
- ¿Su uso contribuiría a desarrollar competencias informacionales?

Metodologías mixtas en la enseñanza digital flexible

Sonia Santoveña Casal

Rubén Gómez Méndez

Irene Méndez Sánchez

Palabras clave:

ENID-Teach; NOOC; Metodologías invertidas; Pedagogías digitales; Formación de profesorado.

1.- DESCRIPCIÓN

La sociedad actual necesita de nuevas formas de enseñanza, con nuevas metodologías que se adapten a las necesidades de un mundo en continuo cambio. Para esto ha nacido el proyecto europeo Erasmus + European network in D-flexible teaching (ENID-Teach), que se centra en formar al profesorado universitario en metodologías activas y flexibles. Dentro de las metodologías que integran el proyecto y con las que se trata de formar a docentes preparados para este nuevo escenario global, encontramos las metodologías invertidas, que son las que nos ocupan en esta comunicación. Se realiza primeramente un acercamiento teórico a estas metodologías, para a continuación integrarlas dentro del marco del proyecto y más tarde realizar una exposición de lo que los alumnos pueden encontrar dentro del NOOC dedicado a estas. Se expone también la temporalización de las actuaciones que se llevarán a cabo en su diseño y desarrollo y los resultados mínimos propuestos que son considerados como satisfactorios.

El cambio de paradigma en educación ha traído consigo un nuevo modelo centrado en las metodologías activas. Las metodologías activas son metodologías centradas en el estudiante, donde este es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son metodologías totalmente opuestas a las metodologías tradicionales, en las que el docente es el actor principal y los alumnos son agentes pasivos. Esto es lo que Kaplún definía como educación bancaria, en la cual el alumno es un recipiente vacío en el que el docente deposita su conocimiento. Con este tipo de metodologías activas centradas en el estudiante, se trata de crear un proceso interactivo con un papel proactivo de los alumnos, fomentando su capacidad crítica. Entre estas metodologías activas, encontramos entre otras, las metodologías invertidas.

La universidad contribuirá al desarrollo de un sistema educativo de calidad siempre que se configure como un espacio de participación global y flexible

con capacidad para adaptar sus programas académicos a un modelo digital innovador que responda a situaciones inciertas y no previstas, garantizando el acceso igualitario a la educación a poblaciones más vulnerables. Por tanto, necesitará disponer de un profesorado con amplios conocimientos en pedagogías y metodologías digitales adaptables y eficaces que permitan dar respuestas ajustadas a las necesidades de la situación, población y materia de estudio.

Sobre esta filosofía se desarrolla el proyecto europeo Erasmus + European network in D-flexible teaching (ENID-Teach). El objetivo principal del proyecto es la capacitación digital del profesorado universitario en pedagogías digitales flexibles y la implicación de esta comunidad en la construcción de una red distribuida, pero cohesionada, de cooperación para el intercambio de buenas prácticas y la transformación digital. Con relación a la capacitación digital, se busca capacitar digitalmente al profesorado universitario en pedagogías digitales flexibles (conectadas; colaborativas y de investigación; activas; e invertidas) y en la creación de contenidos accesibles e inclusivos, por medio de una metodología mixta, basada en microlearning (microlessons and NOOC, NANO-Curso Abierto, Masivo y En Línea) y sesiones síncronas (presencial y/o digital), sobre la base de un modelo pedagógico crítico, social y en red.

En esta comunicación se presenta la base fundamental en la que se centra el proyecto para la puesta en marcha del proceso formativo en metodologías invertidas en entornos digitales.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

¿Qué son las metodologías invertidas en enid-teach?

Las metodologías invertidas son un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo que los alumnos y el profesor dedican dentro de esta lo hacen al desarrollo de actividades que conllevan aprendizaje significativo. Este modelo pedagógico transfiere procesos que tradicionalmente se han llevado a cabo dentro del aula a fuera y el tiempo de clase se dedica a actividades facilitadoras y potenciadoras de la adquisición de conocimientos (Gómez-Méndez, 2022). En este proceso el profesor hace de guía en el aprendizaje, dejando que el alumno sea el verdadero protagonista.

Las metodologías invertidas son un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se lleva a cabo fuera del tiempo de clase para así, aprovechar este tiempo para el desarrollo de actividades que conllevan un aprendizaje realmente significativo. Bergman & Sams, pioneros en estas metodologías, comenzaron a invertir su método de enseñanza enviando vídeos a sus alumnos para que los visionaran antes de las clases para así reservar el tiempo de estas para el desarrollo de proyectos con los que desarrollar, profundizar y poner en práctica el conocimiento adquirido, así como la resolución de las dudas que hubieran surgido (Berenguer, 2016).

En estas metodologías las actividades de aprendizaje se invierten; las que tradicionalmente se realizan dentro del aula se realizan fuera y viceversa (ver figura 1). Las actividades que tradicionalmente se realizaban durante el tiempo de clase (exposiciones, presentaciones, etc.) los estudiantes las trabajan antes, mediante el visionado de vídeos, la escucha de podcast, la lectura de documentos, etc., por lo que el estudiante realiza de manera individual el aprendizaje de menor nivel cognitivo. El tiempo de las clases se dedica a actividades de un mayor nivel de cognición, donde se lleva a cabo un proceso de aprendizaje activo individual y/o grupal, que requieren del estudiante el análisis y la aplicación de los conceptos previamente trabajados. En

estas actividades se resuelven dudas acerca de aspectos más complicados de los contenidos, donde el docente desempeña un papel de facilitador, da retroalimentación y evalúa de forma rápida ideas y conceptos clave (Opazo et al., 2016).

En esta metodología el aprendizaje y la responsabilidad recae sobre el estudiante y con ella se potencia la participación, la implicación y el uso de tecnologías digitales. Esto permite desarrollar y potenciar el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y autorregulado, la capacidad de análisis, de síntesis y de evaluación de forma conjunta con las capacidades de trabajo en equipo, la gestión del tiempo, la pro-actividad, la capacidad de adaptación, la disciplina, las demandas a situaciones cambiantes y el desarrollo de las competencias trasversales necesarias exigidas a los profesionales del siglo XXI (Pozo y Pérez, 2009).

La expansión de las tecnologías digitales a gran escala y el exponencial acceso de los estudiantes a estas desde finales del siglo pasado facilita la implementación de las metodologías invertidas, ya que se abre la puerta a un mundo lleno de nuevas posibilidades. Gracias a estas tecnologías digitales, la disponibilidad de recursos digitales (vídeos, podcasts, blogs, documentos, presentaciones y un largo etcétera) es infinita y permiten que el estudiante tenga un fácil acceso a todos los recursos y marque su propio ritmo de aprendizaje (Gómez-Méndez, 2022).

Cuando se diseñan modelos pedagógicos basados en metodologías invertidas, es necesario tener en consideración que han de:

- Facilitar el aprendizaje autónomo.
- Fomentar la implicación del estudiante.
- Incrementar el compromiso del alumno.
- Permitir el aprendizaje con un ritmo que se adapte a cada estudiante.
- Personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la participación.
- Fomentar la indagación y la experiencia práctica.
- Transformar el aula en un espacio de intercambio de ideas, donde se plantean interrogantes y se resuelven dudas.
- Fortalecer la interacción entre los alumnos.
- Conectar los intereses del alumnado con los contenidos.

Esta metodología es compatible, además, con otras metodologías activas, como pueden ser las metodologías colaborativas o las gamificadas.

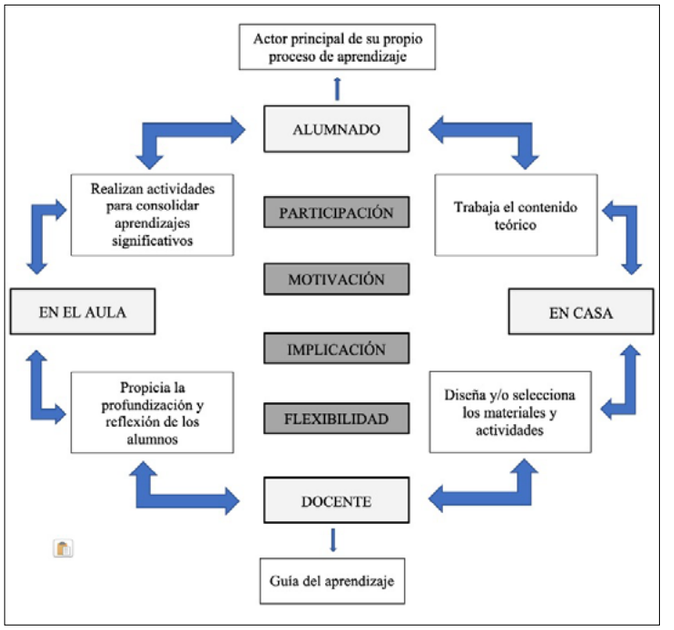


Figura 1. Principios del aula invertida. Fuente: Elaboración propia

Las metodologías invertidas y los noocs en el proyecto

Los MOOC en todas sus variantes, entre las que encontramos los NOOC (NANO Cursos Abiertos, Masivos y En Línea), son un escenario ideal para la implementación de metodologías flexibles, adecuando el modelo pedagógico al entorno digital en el que se desarrollan Dentro del proyecto se pondrán en marcha cinco de estos NOOC para la formación en metodologías flexibles mediante metodologías flexibles. Todos los cursos que componen el proyecto comparten tres elementos innovadores: modelo pedagógico distribuido; modelo mixto y flexible; y programa de micro-aprendizaje y se configuran como NOOC. El NOOC 4 es el que se basará en el desarrollo de las Metodologías Invertidas. Se desarrollará en 5 idiomas: español, francés, inglés, italiano y portugués, además de ser accesible.

El curso se diseñará sobre la base de Recursos Educativos en Abierto REA accesibles y el alumnado tendrá a su disposición 5 recursos descriptivos y 5 recursos interactivos. Entre estos recursos, que son accesibles y multilenguaje, podremos encontrar la realidad aumentada, la realidad virtual y/o elementos audiovisuales. Además, se propondrán una serie de actividades para profundizar

El programa formativo está en proceso de elaboración por parte de los socios del proyecto. En este caso, el socio encargado del desarrollo de este curso es la Burgaski Svoboden Universitet (Burgas Free University) de Bulgaria, con el respaldo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Se puede destacar que la esencia del curso y uno de sus atractivos principales es que se van a enseñar metodologías invertidas mediante metodologías invertidas. Una aproximación a lo que se puede encontrar en el curso es la siguiente:

Ejemplo de contenido teórico:

- Se propondrá algún tipo de actividad previa para acercar a los estudiantes a esta metodología, como por ejemplo una puesta en común de los conocimientos previos de estos sobre esta metodología, cómo la aplicarían en sus clases y cuales creen que serían sus principales dificultades.

- Contenido teórico para su estudio de forma asíncrona. Se proporcionarán recursos interactivos y/o descriptivos. Podrían ser videos con entrevistas a expertos, recursos con realidad aumentada o virtual o una mezcla de estos, publicaciones científicas, etc.

- Recurso que permita al alumno apreciar la diferencia entre las ideas previas sobre esta metodología y su nueva perspectiva.

Ejemplos de actividades:

- Grabación de video para sus futuras clases basado en un enfoque de metodología invertida.
- Diseñar una actividad guiada en la que los estudiantes trabajen los contenidos sin que previamente sepan sobre el contenido teórico en el que se basa esta actividad. El docente guía al alumno en los pasos a seguir para completarla para luego, durante la clase explicar qué han hecho y por qué.
- Diseñar un programa formativo para sus clases del próximo año basado en metodologías invertidas.

  Estas actividades pueden ser evaluadas *peer to peer* para conseguir una mayor implicación y participación de los estudiantes.

El nano-curso tendrá una duración de 25 horas a lo largo de una semana y el alumnado que finalice el curso y supere las pruebas de evaluación peer to peer obtendrá un certificado de la spin-off de UNED "*ECO Digital Learning"*. Además, una vez que cumpliera con los requisitos establecidos por cada universidad, la UNED le proporcionaría un nuevo certificado con el reconocimiento de 1 crédito ECTS.

Plan de trabajo y temporalización

En el caso del NOOC que nos concierne en esta comunicación, su desarrollo se lleva a cabo entre septiembre de 2022 y julio de 2024. Las fechas clave son las siguientes:

- Octubre 2022: Reunión de los socios para el seguimiento de la consecución o logro de los objetivos propuestos y exposición del socio coordinador de este NOOC de las dificultades encontradas. El objetivo principal es profundizar en el desarrollo de los recursos educativos y la integración de la plataforma. Se presentará además la plataforma y el sitio web.
- Diciembre de 2022: Presentación de los profesores que impartirán el NOOC y control de los alumnos que se han inscrito. Exposición de obstáculos o desafíos para la implementación definitiva del curso.

- Se establecerá el grupo de trabajo especializado en el NOOC, coordinado por la UNED:
  - La primera vez que el curso esté disponible será de febrero de 2023 a junio de 2023.
  - La segunda ocasión en la que el curso estará disponible será de junio de 2023 a noviembre de 2023.
  - La tercera vez que estará disponible desde noviembre de 2023 hasta mayo de 2024.



En esta fase, el trabajo colaborativo entre los equipos de trabajo de cada universidad y los demás socios colaboradores tendrá más peso si cabe, especialmente para la integración de los REAs en el NOOC. Con esto, la resolución de los problemas técnicos, así como la mencionada integración de los REAs en el NOOC está garantizada.

Resultados esperados

No se dispone aún de ningún resultado acerca del proyecto, ya que está en fase de elaboración de los NOOC. En la fase inicial, la aplicación del programa formativo en el ámbito europeo, se espera que el impacto obtenido en los NOOC sea de al menos cien universidades distintas de toda Europa, con un mínimo de veinte por cada uno de los cinco socios. Para ello se está diseñando un programa promocional que cada socio promoverá y distribuirá en su país y fuera de este mediante sus redes de contactos profesionales y los canales que cada universidad ponga a disposición del proyecto, entre los que destacarán las redes sociales, tanto institucionales como personales.

En cuanto a profesionales implicados, se propone un mínimo de doscientos cincuenta que finalicen el proceso formativo, es decir, los cinco NOOC que lo componen, con un mínimo de cincuenta por cada socio europeo.

Además, al menos un 80% de los profesores (en este caso alumnos) han de valorar el programa de forma positiva, así como cada uno de los NOOC y los recursos que lo componen.

Para conocer la fuerza con la que se está expandiendo la red se observarán las contribuciones a

la comunidad EPALE, los registros en la red ReCoIn-TaD y se realizarán análisis de las redes sociales del proyecto. Se han de unir más de cien profesores de diferentes países a la plataforma EPALE (blogs, foros y espacios colaborativos: comunidad de práctica y espacio colaborativo).

Tras esta primera fase inicial de implantación a nivel europeo, se procederá a la fase explotación, donde se expandirá el programa y la red a todo el mundo, poniendo especial énfasis en América Latina.

Conclusiones

La sociedad actual está en constante cambio y las instituciones educativas han de avanzar con ella. Por ello, las metodologías que los docentes emplean en el desarrollo de sus clases han de adaptarse a los nuevos y cambiantes tiempos y la metodología tradicional como eje de la práctica educativa ya no tienen cabida en los espacios educativos. Debido a esto, las metodologías activas y flexibles han irrumpido con fuerza en el escenario educativo, trayendo con ellas nuevas nuevos enfoques que atraen la atención del estudiante, fomentan la participación, la interacción, la implicación, el compromiso y personalizan el aprendizaje con un papel principal del estudiante, entre otras muchas bondades anteriormente mencionadas.

Con este proyecto europeo Erasmus + European network in D-flexible teaching (ENID-Teach), se va a facilitar la capacitación digital del profesorado universitario en pedagogías digitales flexibles y la implicación de esta comunidad en la construcción de una red distribuida, pero cohesionada, de cooperación para el intercambio de buenas prácticas y la transformación digital. En este NOOC en concreto se profundizará en las metodologías invertidas y se llevará a cabo mediante metodologías invertidas, las que creemos que son una de las principales metodologías activas y flexibles y que obtiene excelentes resultados si se desarrolla de forma correcta.

Si desea más información sobre el proyecto puede encontrarla en http://www.enidteach.eu/ y si desea ponerse en contacto con los organizadores puede hacerlo desde la siguiente dirección http://www.enidteach.eu/contacts/



Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del Projecto European network in D-flexible teaching (ENID-Teach), KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education

Form ID KA220-HED-BE8FD875.

Referencias

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped clasromm. En M. A. Tortosa, S. Grau & J. D. Álvarez (coords.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466-1480). Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/59358

Bishnoi, M. (2020). Flipped classroom and digitization: an inductive study on the learning framework for 21st century skill acquisition. *JETT*, *11*(1), 30-45. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579204.pdf

Colomo-Magaña, E., Soto-Varela, R. & Ruiz-Palmero, J. (2020). University Student´s Perception of the Usefulness of the Flipped Classroom Methodology. *Education Sciences, 10*(10), 275. https://doi.org/10.3390/educsci10100275

Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped Classroom in the Educational Systems: Tend or Effective Pedagogical Model Compared to Other Methodologies? *Educational Technology & Society, 24*(3), 44-60. https://acortar.link/ysNEf0

Gómez-Méndez, R. (2022). Inverted Methodologies, en Sonia Santoveña-Casal, *Pedagogical framework of the NOOCs del European network in D-flexible teaching (ENID-Teach) project*. Creative Commons licenses CC BY-SA

Opazo, A. R., Acuña, J. & Rojas, M. P. (2016). Evaluación de la metodología flipped classroom: primera experiencia. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation, 2*(2), 90-99. http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1966

Pozo, J. & Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Morata.

Proyecto “European network in D-flexible teaching (ENID-Teach)”, Erasmus+, Call 2021 Round 1 KA2, Asociaciones para la cooperación, ID KA220-HED-BE8FD875, http://www.enidteach.eu/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Qué importancia tiene saber cómo adaptar nuestras metodologías al ámbito digital? ¿Es hacer lo mismo pero en el contexto digital?
- ¿Cómo podemos diseñar un programa basado en metodologías digitales flexibles?
- ¿Cómo se puede formar parte del proyecto ENID-TEACH?

Uso de Internet en Educación Primaria. ¿Los estudiantes consultan perfiles en redes que hablen sobre los hábitos saludables?

Ammar El Dabete Arribas
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Vanessa Ortega Quevedo
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Cristina Gil Puente
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

TIC; Hábitos Saludables; Internet; Educación.

1.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En la actualidad, las relaciones que se producen entre los niños y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e Internet son cada vez más prematuras. Este hecho supone un riesgo y una oportunidad para el aprendizaje y la formación de los alumnos, por lo que la alfabetización de la población en cuanto a la forma de emplear Internet y las TIC se vuelve de vital importancia (Vélez y Fraile, 2019). Asimismo, el auge de las plataformas digitales trae consigo contraindicaciones que pueden afectar directamente a la salud y a los hábitos de los niños debido al cambio que se produce en la forma de comunicarse y de relacionarse. En concreto, una de las contraindicaciones de mayor peso que encontramos es el sedentarismo, pues hoy en día el tiempo libre tiende a ser empleado para usar las nuevas tecnologías, en lugar de para practicar Actividad Física o realizar prácticas deportivas (Rivera-Tapia et. al, 2018).

Por todo lo anterior, esta investigación tiene como objeto de estudio conocer el uso que hacen los alumnos y las alumnas de Educación Primaria, más concretamente de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, de Internet y las TIC. Para ello, se desglosaron varias ramas investigativas de cara a indagar acerca de diferentes variables relacionadas con el objetivo principal, como fueron:

- **Tiempo de uso y la accesibilidad**: el tiempo de uso distinguiendo entre los fines de semana y de lunes a viernes, así como la accesibilidad de la que disponían para entrar en Internet.

- **Finalidad de uso**: para qué utilizaban Internet (tareas escolares, videojuegos, búsquedas…).
- **Hábitos saludables**: dedicado a conocer si los alumnos consumen contenido relacionado con los Hábitos Saludables a través de Internet.
- **Privacidad y seguridad**: control parental, riesgos de uso de Internet, discernimiento de las fuentes…

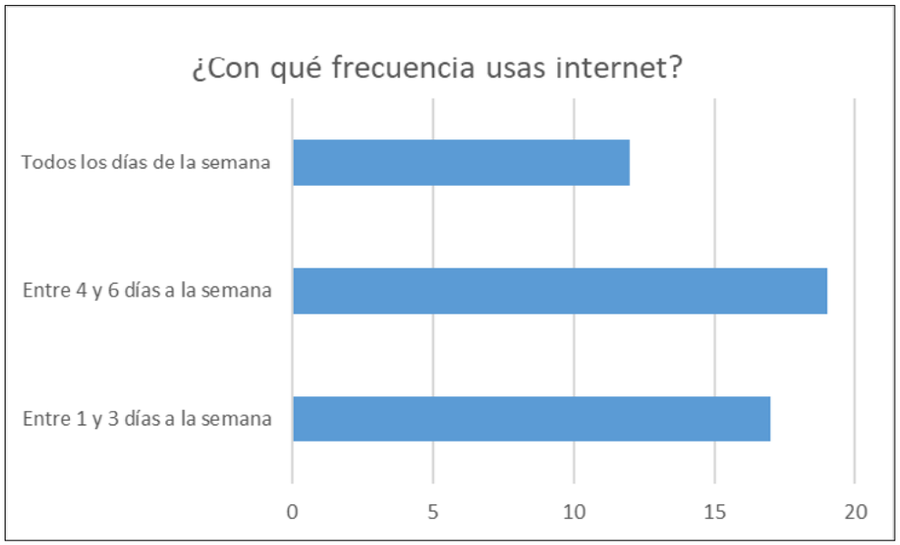
Además, se ha establecido como objetivo principal conocer si los alumnos utilizan Internet para consumir contenido relacionado con la salud y los hábitos saludables de cara a poder diseñar recursos educativos digitales que fomenten las buenas prácticas.

En el análisis de resultados se ha obtenido información relevante de cada una de las diferentes ramas que se han establecido y que han sido mencionadas anteriormente. Además, cabe recalcar que los 48 participantes de la investigación estaban comprendidos entre una edad de 8 y 12 años, los cuales estarían por debajo de la edad legal permitida para el uso de Redes Sociales (14 años).

En primer lugar, en la Figura I se observa que la totalidad de los investigados utiliza Internet y un 77% de estos dispone de un dispositivo propio (Figura II).

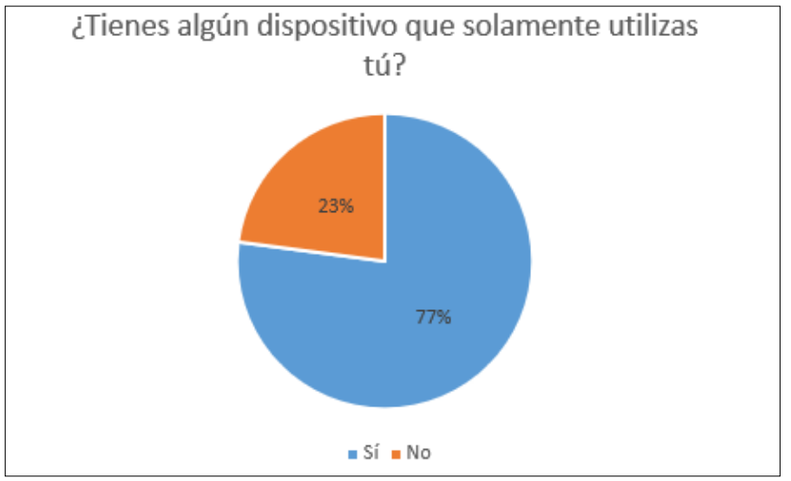
Figura I

Frecuencia de uso de Internet



Fuente: elaboración propia.

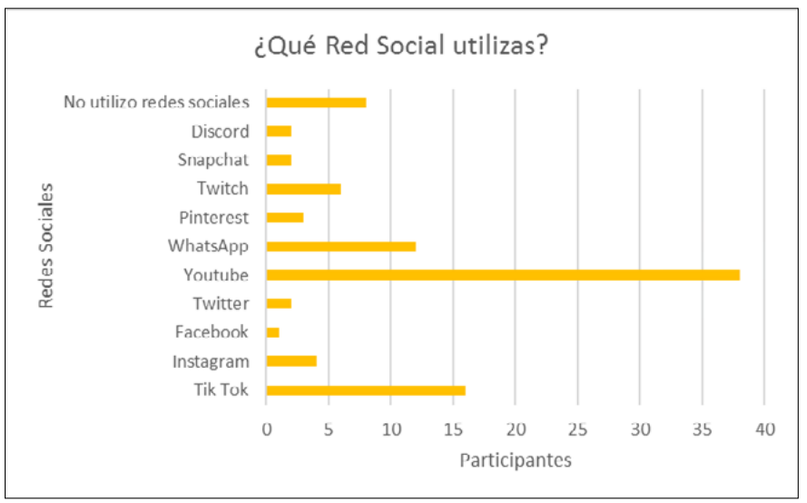
Figura II
Dispositivo propio



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tipo de uso que hacen, la plataforma o Red social que más utilizan es *YouTube* seguido de *Tik Tok*, lo cual deja entrever el uso por entretenimiento que buscan los niños (Figura III). Sin embargo, menos de la mitad consumen contenido relacionado con los hábitos saludables (Figura IV) y más de un 80% no sabe dónde consultar ese tipo de contenido (Figura V).

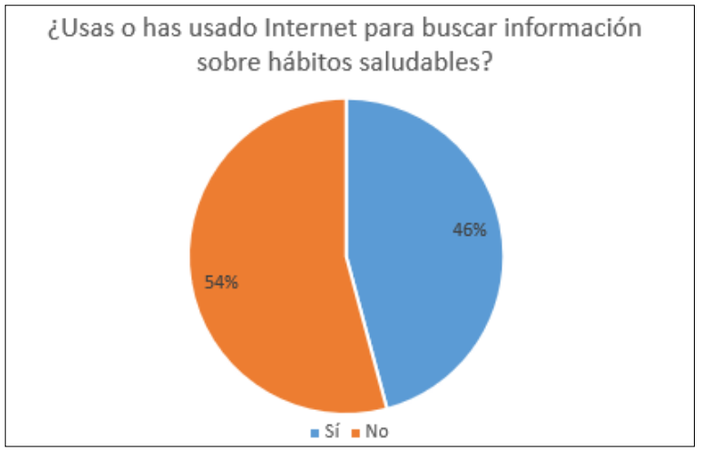
Figura III
Red social más utilizada



Fuente: elaboración propia.

Figura IV

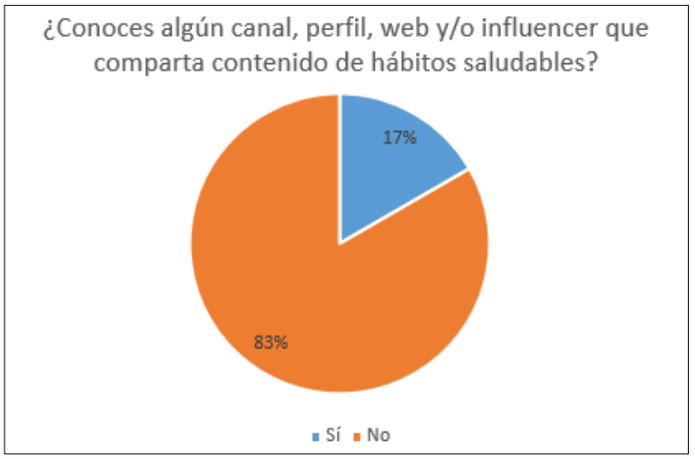
Empleo de Internet para buscar información acerca de hábitos saludables



Fuente: elaboración propia.

Figura V

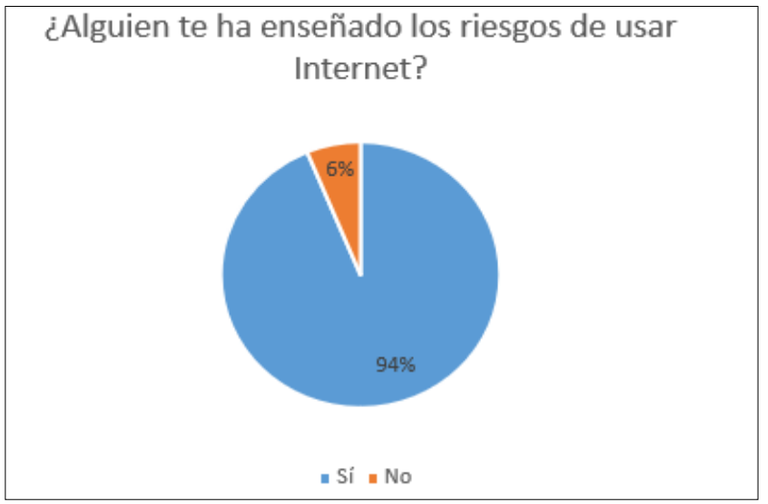
Conocimiento de influencers canales o perfiles relacionados con los hábitos saludables



Fuente: elaboración propia.

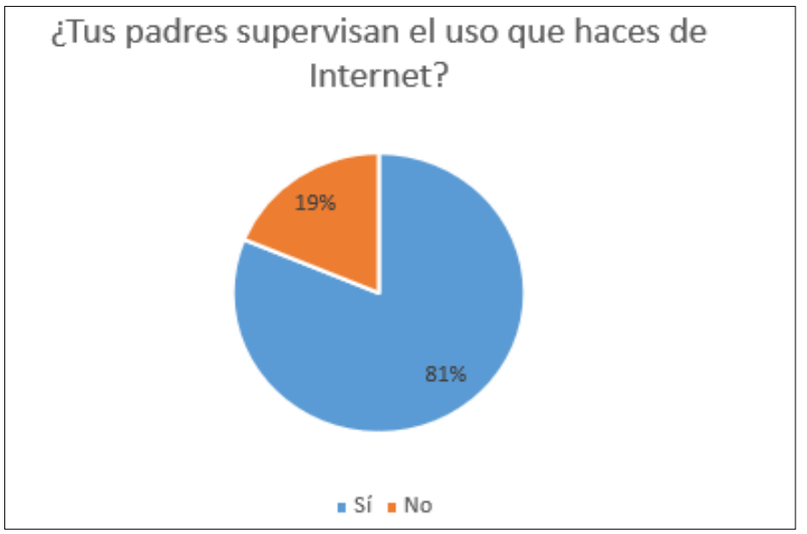
Por último, el 94% de los niños afirman que conocen los riesgos del uso de Internet (Figura VI) y el 81% reconocen ser supervisados por sus padres cuando lo utilizan como se muestra en la Figura VII.

Figura *VI*
Riesgos de Internet



Fuente: elaboración propia.

Figura *VII*
Supervisar el uso de Internet



Fuente: elaboración propia.

En base a los resultados de la investigación se han extraído una serie de conclusiones que abren un debate acerca de la importancia de centrar la atención en el uso de las nuevas tecnologías e Internet como medio de aprendizaje, es decir, para fines educativos. Entre estas conclusiones, destaca que el primer contacto con las nuevas tecnologías e Internet por parte de los alumnos es cada vez más prematuro y que, el tipo de uso que hacen estos es de carácter lúdico, primando el entretenimiento en detrimento del aprendizaje. Además, los niños no hacen un uso directo de Internet para consumir contenido relacionado con la salud y los hábitos saludables y la gran mayoría no sabe dónde consultarlo. Asimismo, cabe destacar que los escolares son mayoritariamente supervisados y que conocen los principales riesgos del uso de Internet. Es por ello por lo que esta investigación abre una línea de estudio importante en relación al devenir de las nuevas tecnologías e Internet dentro del ámbito educativo, recalcando la necesidad de establecer el punto de mira en buscar el uso formativo de estos medios para potenciar los aprendizajes de los alumnos, teniendo en cuenta que las nuevas generaciones nacen con Internet entre las manos (Gutiérrez y Bacallao, 2003).

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Enlace al Trabajo Fin de Grado completo de donde surge la investigación presentada en esta propuesta. Repositorio UVa.



Enlace a una presentación de la Dra. Morduchowicz sobre cómo orientar a los adolescentes en el uso de las RRSS https://acortar.link/iKdhDH

Un breve paseo por la historia de las Redes Sociales https://blog.hootsuite.com/es/breve-historia-de-las-redes-sociales/



PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Consideráis necesaria una enseñanza básica en competencias TIC en la escuela de cara a aprender a hacer un uso crítico y responsable de estos medios? ¿O es tarea de los padres de los alumnos?
- ¿Creéis que se puede hacer un uso eminentemente formativo a través de plataformas online? De ser la respuesta un sí, ¿consideráis que en la actualidad se está haciendo un uso formativo de Internet aprovechando los recursos que se nos ofrecen a los docentes?
- ¿Qué herramientas online consideráis más útiles para emplearlas en el aula?
- ¿Consideráis que las Redes Sociales podría servir como herramienta o recurso educativo?
- ¿Pensáis que la enseñanza digital o el *e-learning* tienen cabida como modelo educativo? De ser así, ¿sería capaz de sustituir a los modelos de enseñanza tradicional (refiriéndonos a estos como la enseñanza a través de recursos tangibles)?
- ¿Creéis que el uso de plataformas digitales aleja a los estudiantes de prácticas saludables como la actividad física?
- ¿El uso indebido de Internet puede fomentar hábitos insalubres?
- ¿Asociáis el sedentarismo al auge de las nuevas tecnologías?

Políticas educativas en Argentina que promovieron prácticas de enseñanza enmarcadas en la Educación Digital

Claudia Isabel Rodríguez

Palabras clave:

Políticas educativas; Inclusión; Inclusión digital; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Educación Digital; Alfabetizaciones; Competencias digitales.

1.- DESCRIPCIÓN

En esta presentación intentaré compartir, en primera instancia, una breve historización que dará cuenta sobre diversas Políticas públicas educativas puestas en marcha **durante** el Siglo XXI, diseñadas e implementadas desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, tendientes a brindar propuestas pedagógicas en clave de trayectorias educativas reales, con el fin de desvanecer la fragmentación y desigualdad educativa y social, brindando infraestructura tecnológica, conectividad, capacitación a docentes e inclusión de cargos específicos en los Niveles **y Modalidad** del Sistema educativo.

Históricamente quienes se ocupaban de la cartera educativa intentaron **centrar** como objeto de estudio para la mejora, lo que sucedía en las instituciones educativas en general y en las aulas en particular, ya en el año 2004 con la implementación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) se buscaba dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades, centrando su mirada en los componentes del acto pedagógico ¿qué se enseña?, ¿cómo?, ¿a quién?, ¿con qué recursos?, ¿cómo los utilizaban?, ¿cómo se piensa el espacio y el tiempo didáctico?, ¿cómo y con quién se planifica? ¿cómo y para qué se evalúa?, sumado a esto **se presenta como** tensión necesaria **la identificación de** las diferencias entre trayectorias escolares, graduadas, estándar y las trayectorias reales.

Ahora bien, desde las jurisdicciones se acompañaron a los docentes para agudizar la mirada y así poder problematizar su hacer, la aparición del Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para **la Igualdad Educativa (FOPIIE) proponía** con**tribuir a las acciones que venía** implementando el PIIE y específicamente **ampliar el horizontes cultural de las escuelas, delineando un ciclo de capacitación para los y las docentes en**

el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, organizada en cuatro componentes que les permitiría el abordaje de:

- Eje 1: Reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías **– Posibilitando el debate acerca de los cambios socio culturales respecto al uso de las TIC y la incidencia de los mismos en las instituciones educativas -**
- Eje 2: Alfabetización Audiovisual **– Presentando situaciones que permiten descubrir y debatir sobre las características de los medios audiovisuales (fotografía, cine y televisión) y las múltiples posibilidades de mejora que aportan los mismos a las prácticas educativas -**
- Eje 3: Alfabetización Digital **- En este módulo se acercó a los docentes por primera vez al concepto de Alfabetización Digital brindando herramientas que les permitiera comprender, interpretar y producir maneras de incluir recursos digitales y multimediales en las prácticas escolares.**

En la misma línea en el año 2010 mediante Decreto 459/2010 el Poder Ejecutivo Nacional **crea el** "Programa Conectar Igualdad. com.ar" estableciendo en uno de sus considerandos *"[…]Que la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 regula el derecho de enseñar y aprender, a la vez que establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional, el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. […]"*

Vale indicar que este Programa primeramente fue destinado para el Nivel Secundario, a los Institutos de Formación Docente y la Modalidad Especial, entendiendo que la inclusión digital permitiría por un lado ejercer el derecho a la educación, **propiciando** la **integración escolar y favoreciendo** la inclusión social, considerando por aquel entonces la relevancia que habían adquirido el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación en la cotidianeidad y por fuera de las institucio**nes educativas y por otro lado se esperaba el** enriquec**imiento de** las prácticas de enseñanza destinadas **a las personas con discapacidad y a todos los destinatarios de las diversas propuestas** facilitando el acceso al conocimiento por medio de la multiplicidad de lenguajes que ofrecen las Tecnologías.

Para el logro de los fines establecidos, se entregaron Netbooks a alumnos y alumnas y a los y las docentes de los niveles y modalidad antes mencionados y la repartición a cargo de semejante empresa, en lo que respecta a la logística y el financiamiento sería la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL (ANSeS), **favoreciendo** la posibilidad de generar espacios **en el que se propicie el hacer en las aulas con la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación,** poniendo en juego **además,** las singularidades de los y las estudiantes, vale **destacar** que el modelo 1 a 1 fue **una de sus principales características**, cada estudiante **y docente tendría su netbook. Si bien dentro de las acciones del mismo también se desarrollaron acciones de capacitación para los y las docentes,** en lo que refiere al impacto **de mejora** en las prácticas de enseñanza **el mismo** se vería reducido **ya que,** para gran cantidad de docentes resultaría más seguro y cómodo desarrollar sus clases sin la inclusión de los recursos tecnológicos y digitales, no logrando de esta manera la construcción **del uso pedagógico de las TIC, debido por un lado a las decisiones arbitrarias de los y las docentes y la falta de construcción de hábitos en el uso del equipamiento en lo que refiere a los y las estudiantes, no todos y todas traían sus netbooks a clases o bien en las condi-**

ciones óptimas para su uso (baterías cargadas, desbloqueadas, etc.). Pero cuando existía la posibilidad de incluir TIC en clases se hacía desde una visión básicamente instrumental de las mismas, por ejemplo una de las actividades observadas en una aula consistía en que los y las estudiantes utilizaran los equipamientos para la transcripción de algún escrito, con esto consideraban que se "habían incluido las TIC **en sus prácticas de enseñanza" o abundaban la búsqueda de información en Internet o bien el uso de Presentaciones multimediales por parte de los y las docentes, ya sea en prácticas áulicas como institucionales** y **mirando hoy y desde lejos podemos aseverar que** para **aquel entonces** aún no **nos preguntábamos si realmente** estábamos haciendo **un uso pedagógico de las TIC**.

A partir de la reforma educativa planteada con la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206) en lo que refiere a estructura del Sistema Educativo Nacional y sumado a esto la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), en el año 2012 y en el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela se proyecta e implementa a nivel nacional desde este último con modalidad blended learning, pero gran porcentaje de virtualidad una Especialización de Educación Superior en Tecnologías de la Información y la Comunicación destinadas a docentes de Educación Secundaria, de Institutos Superiores de Formación Docentes y de Instituciones Educativas de la Modalidad Especial, la implementación de dicha propuesta de Postítulo hace que desde el Ministerio de Educación Nacional se provea de financiamiento a las Juris**dicciones para el armado de infraestructura** en lo que refiere a recursos humanos y físicos, para la coordinación y acompañamiento de la misma.

En todas las Jurisdicciones se establecen **Sedes de Postítulos y específicamente en la Provincia de Tierra del Fuego** dos de los Institutos Superiores de Formación Docentes, el Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" de la ciudad de Río Grande y el Instituto Provincial de Educación Superior "Florentino Am**eghino" de la Ciudad de Ushuaia se constituyen en estas Sedes para el desarrollo de todas las acciones inherentes a la Especialización.**

Dos años más tardes sumarían una nueva Especialización de Educación Superior en Tecnologías de la Información y la Comunicación para docentes de la Educación Primaria y posteriormente y en el mismo año se amplían las ofertas académicas a las áreas de Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Derechos Humanos, Políticas Socioeducativas y Educación Maternal.

Estas especializaciones ofrecieron a los docentes que conforman el Sistema Educativo Nacional, nuevas maneras de aprender, propiciando además de la construcción de los contenidos propios de cada área específica de conocimiento, la formación de competencias digitales relacionadas con el uso, manejo, creación y recreación de los recursos digitales ofrecidos por la plataforma, sumado a esto nuevas maneras de comunicarse y de generar conocimiento con un otro, ya que las aulas virtuales estaban compuestas por grupos de personas de diferentes lugares del país, la multiplicidad de realidades en lo que refiere a organizaciones y experiencias serían las que enriquecieron las propuestas de formación en sí.

En el año 2019, desde otro paradigma se hace presente para los Niveles de Educación Inicial (Jardines de Infantes que atienden a la población de 3 a 5 años), de Educación **Primaria y Educación Secundaria** del país, la Educación digital en el Marco del Programa "Aprender Conectados" que se plantea como primer objetivo la implementación de los Núcleo de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica, planteando el desarrollo de contenidos pedagógicos en diversos formatos propiciando la construcción de saberes y com-

petencias que favorezcan la integración a la cultura digital y a la sociedad del conocimiento, enmarcado en un paradigma que apuntara a la construcción de conocimiento a partir del trabajo colaborativo y cooperativo, la interdisciplinariedad y la multiplicidad de lenguajes que ofrecía la Educación digital.

Aquí ya no hablábamos sólo de alfabetización digital, sino ya de múltiples alfabetizaciones – digital, multimedial e informacional – y para la construcción de las mismas se entregaron a cada instituciones equipamientos tecnológicos específicos para el desarrollo de los contenidos establecidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica, brindándose además líneas de formación para representantes de los Equipos de Gobierno y docentes de las instituciones educativas.

Cada una de estas acciones realizaron de alguna manera sus aportes para lo que se vendría a inicios de Marzo del 2020, la "Pandemia", si bien el cien por ciento de los docentes no habían participado de las acciones antes mencionadas, al menos en algún jardín, escuela o Instituto habría un/a docente que podría dar cuenta de su experiencias en las nuevas maneras de generar conocimiento, reconociendo que ya no sólo se aprende en el interior de las escuelas y a partir de únicos formatos de prácticas de enseñanza, sino que quienes se disponían a aprender podrían hacerlo más allá de las instituciones educativas y era esto lo que deberíamos tomar como fuerte en esta etapa tan dura, pero potente para el sistema educativo.

Podemos reconocer que en un comienzo resultó hasta caótico el desarrollo de las actividades para los diversos estamentos que conforman el Sistema educativo en su totalidad, Equipos Técnicos Nacionales y Jurisdiccionales trataban de delinear acciones que permitiera garantizar el derecho a la educación y que organizara esta nueva manera de llevarlo adelante, buscando formas múltiples de acompañamiento a los Equipos de Gobierno y junto con ellos a los y las docentes y a las familias.

Si bien todos y todas los y las involucrados e involucradas utilizaban tecnologías en la cotidianeidad no practicaban un uso con intencionalidad pedagógica y fuera de la escuela, los y las estudiantes en aquella oportunidad las usaban en sus hogares para hacer "actividades de la escuela" y a su vez la escuela entraba a sus casas, sumado a esto el necesario acompañamiento de las familias con sus aciertos y limitaciones, al comienzo éstas limitaciones tenían que ver con querer replicar lo que sucede dentro de un aula e inclusive a nivel institucional en las propuestas ofrecidas a las familias y esto con el paso del tiempo se fue transformando.

Los responsables del Ministerio de Educación específicamente de la provincia de TDF A e IAS, fueron buscando la forma de acompañar a los docentes y familias, habilitando el uso de entornos virtuales y a su vez ofreciendo un Campus virtual institucional que de manera organizada y planificada, ofrecería a la comunidad propuestas pedagógicas diseñadas por docentes especializados en los diversos niveles y áreas acompañados estos a su vez por un Equipo Técnico de Profesionales el trabajaría en forma articulada con el Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" por medio de un Programa denominado "Aprendo en Casa"

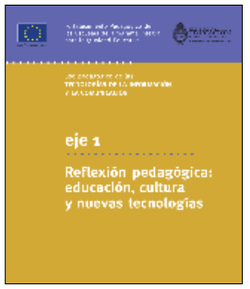
Todos y todas fuimos adquiriendo competencias digitales increíbles, generando espacios de enseñanza y aprendizajes antes impensados, produciendo recursos pedagógicos en diversos formatos, poniendo en marcha potencialidades nunca antes descubiertas, docentes diseñando y editando videos, podcast, incluyendo en la vida institucional redes sociales, ya sea para la organización institucional como para lo áulico.

En 2021 gradualmente volvimos a la presencialidad y con esta vuelta se presentaron algunos riesgos de desvalorización de las conquistas tecnológicas obtenidas en el 2020 con la Pandemia, parte de los y las docentes quisieron retornar el desarrollo de prácticas institucionales y áulicas existentes antes de la Pandemia, pero esto resulta un gran problema, ya no tenemos una población estudiantil con las características del 2019, ya nuestros y nuestras estudiantes no son las mismas del 2022, resulta necesario reconocer que éstos y éstas aprenden más allá de las escuelas y que justamente esto requiere que el sistema educativo se movilice y capitalice lo vivido en Pandemia, la inclusión de las Tecnologías en las diferentes dimensiones de la organización escolar permitió que se derribaran muros, que se desarrollara la autonomía el trabajo con otro, que se establecieran redes, entre estudiantes, docentes y familias.

En conclusión tal como se propuso desde cada uno de los Programas puesto en marcha como Política educativa todos y todas debemos aceptar la necesidad de mirarnos críticamente, movilizarnos y proyectarnos de manera tal de ofrecer instituciones educativas conformadas por personas capaces de encontrar en la cultura insumos para el acceso al conocimiento, desarrollando competencias que permitan el enriquecimiento de las personas la mejora en la calidad de vida y la igualdad de oportunidades para todos y todas.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Programa Conectar Igualdad



Eje 1: Reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías



Eje 2: Alfabetización Audiovisual



Eje 3: Alfabetización Digital



Aprender Conectados



Aprendo en Casa - TDF

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Estamos los docentes predispuestos a capitalizar lo que la Pandemia nos dejó referido a conquistas obtenidas sobre la adquisición de competencias digitales teniendo en cuenta que cambió el mismo ambiente de clases y la vida misma de los y las estudiantes y sus familias?
- En lo que respecta a la Educación Digital, ¿podremos generar propuestas pedagógicas e institucionales que permitan a los y las estudiantes y a sus familias un hacer significativo que pueda transferirse de manera natural por fuera de las instituciones educativas?
- ¿Podremos reconocer que el rol docente ha cambiado y que ya no podemos pensar prácticas y posicionamientos rígidos, respecto al acto pedagógico?

Dilemas morales sobre los posibles riesgos del uso de Internet: juego de cartas para el aula

Manuel Cañas Encinas
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Ciberseguridad; Dilemas morales; Alfabetización mediática e informacional; Educación Mediática; Educación Primaria.

1.- DESCRIPCIÓN

Los dilemas morales son situaciones, generalmente hipotéticas, en las que se presenta un conflicto de valores y/o modos de actuación, ante el que es necesario tomar una decisión. Su uso en el aula permite desarrollar el pensamiento crítico, el desarrollo moral y la ética en el alumnado. Dada su versatilidad, estas herramientas pueden ser utilizadas para desarrollar la competencia digital del alumnado. Así, se pueden aplicar para conseguir que los estudiantes reflexionen sobre los usos adecuados e inadecuados de las redes. Así se contribuye a la alfabetización mediática e informacional del alumnado.

Se han diseñado diferentes juegos de cartas. Cada juego aborda una situación comprometida o de vulnerabilidad en relación con los riesgos del uso de Internet. En cada juego se identifican diferentes cartas. Cada una representa a un personaje que tiene que tomar una decisión ante la situación de riesgo o amenaza planteada. Los posibles riesgos y amenazas que se abordan son:

- Juego N.º 1. Ciberbullying.
- Juego N.º 2. Adicción al móvil e Internet.
- Juego N.º 3. Publicar/compartir datos privados.
- Juego N.º 4. Contactos peligrosos en redes sociales.
- Juego N.º 5. Comportamiento inadecuado en las redes sociales.

- Juego N.º 6. Identidad o huella digital.
- Juego N.º 7. Acceder a información no apta para menores.
- Juego N.º 8. Juego o reto viral peligroso.
- Juego N.º 9. Difusión no autorizada de material audiovisual.
- Juego N.º 10. Difusión de información o noticias falsas.
- Juego N.º 11. Aceptar o descargar material no seguro: ¡virus!

(Alguno de los ejemplos se mostrará en la fase presencial del Congreso).

¿Cómo se pueden aplicar en el aula?

Una opción es que cada juego se proponga en gran grupo, de forma oral, y se expongan los razonamientos o decisiones tomadas. Otra opción es que, en pequeños grupos, cada estudiante asuma un personaje del juego de cartas y que tome una decisión en base a lo que piense que el personaje pensará o hará. Tras interiorizar las diferentes situaciones de vulnerabilidad, también se puede implicar al alumnado en el diseño de un juego de cartas con personajes.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Cañas, M., Pinedo, R., & Palacios, A. (2022). Classroom practices to promote thinking critical skills in the uses of digital media. *Revista de Educación*, *398*(Octubre-Diciembre), 193–217. https://doi.org/https://doi.org/10.4438/1988

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué utilidad tienen los dilemas morales para desarrollar el pensamiento del alumnado en cuanto a la educación mediática e informacional?

Videojuegos activos en Educación Física: una propuesta didáctica con exergames para trabajar la expresión corporal a través de la danza y el baile moderno

Igor Conde Cortabitarte
Universidad de Cantabria. España.

Palabras clave:

Exergames; Videojuegos activos; Tecnología educativa; Innovación.

1.- DESCRIPCIÓN

En los últimos años, la industria del videojuego ha creado un nuevo modelo de ocio denominado videojuegos activos o exergames, que representa un tipo de entretenimiento que se aleja de los hábitos de vida sedentarios y el ocio pasivo, dado que su principal característica reside en que usuario debe realizar actividad física para interactuar con el propio videojuego (Staiano y Calvert, 2011). Esto es posible debido a su funcionamiento, que consiste en el uso de sensor de movimiento capaz de captar las acciones motrices de los jugadores para trasladarlas al plano virtual.

Estos videojuegos han generado un incipiente interés en la comunidad científica, dirigido a conocer su impacto en diferentes dimensiones de la vida de sus usuarios (Marin-Suelves, Guzmán y Ramón-Llin, 2022; Merino-Campos y Del Castillo, 2016). De entre los principales resultados de estos trabajos, se sugiere que este tipo de dispositivos son una herramienta con un gran potencial para aumentar el gasto energético de los jugadores durante su uso (Hoyos Quintero, Yusty Garcia y Flor Sandon, 2022; Staiano, Abraham y Calvert, 2013; Zeng y Gao, 2016), lo que sitúa a este tipo de videojuegos como una herramienta válida para aumentar la actividad física diaria de sus usuarios y, de este modo, contribuir a una mejora de su salud. Asimismo, existen trabajos con otros objetivos terapéuticos, tales como la rehabilitación de lesiones cerebrales y de niños con cáncer (Carvalho y Freitas, 2018; Graser, Bastiaenen, Keller y van Hedel, 2020), la mejora del equilibrio postural en pacientes con esclerosis múltiple (Nilsagard, Forsberg y Van Koch, 2013; Prosperini et al., 2013) o la mejora de diversos parámetros de la salud de personas de edad avanzada (Larsen, Schou, Lund y Langberg, 2013; Párraga Montilla et al., 2021), entre otros.

Desde el ámbito educativo, en los últimos años se han comenzado a realizar los primeros estudios, con el objetivo de conocer las principales potencialidades y

limitaciones de este tipo de medios como recurso educativo. Todos estos trabajos sugieren, como principales potencialidades del uso de este tipo de videojuegos en el área de Educación Física, un aumento de la actividad física empleada en su uso (Garde et al., 2018; Kaos et al., 2018), mayores niveles de motivación por las tareas planteadas (Lwin y Malik, 2014; Sun, 2013; Sun y Gao, 2016), mejoras en el desarrollo de las habilidades motrices (Santamaría Guzmán, Salicetti Fonseca y Moncada Jiménez, 2016; Vernadakis, Papastergiou, Zetou y Antoniou, 2015), mayores niveles de interacción social entre el alumnado (Andrade et al., 2020), una mejora de su estado anímico (Andrade et al., 2019) e, incluso, existen estudios que plantean la posibilidad de un incremento en el rendimiento académico (Stanmore, Stubbs, Vancampfort, de Bruin y Firth, 2017), lo que ha situado a este tipo de videojuegos en una posición ventajosa de cara a su introducción en el campo educativo.

En este contexto, durante los años 2016 y 2020 se llevó a cabo una investigación en la Universidad de Cantabria que dio como resultado la elaboración de una tesis doctoral (puede consultarla en el siguiente link: Conde Cortabitarte, 2021). Este trabajo tuvo como principal objetivo explorar las posibilidades educativas de estos videojuegos en el área de Educación Física de la etapa de Educación Primaria, prestando especial atención a las características curriculares y organizativas que exige la introducción de este tipo de medios en las aulas. Para ello, se diseñó una investigación de corte cualitativo, dividida en dos fases emergentes, siendo la segunda fase un estudio de caso en dos aulas de Educación Física de dos colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dentro del trabajo que se llevó a cabo con cada caso, se realizaron unos seminarios de formación con cada uno de los dos docentes del área de Educación Física con la finalidad de diseñar, implementar y evaluar diferentes propuestas didácticas utilizando videojuegos activos como principal recurso educativo. Como fruto de estos seminarios de formación, se diseñaron cuatro propuestas didácticas que, posteriormente, se implementaron en el aula y se evaluaron.

En esta comunicación se presenta una de estas cuatro propuestas didácticas, la cual se ha diseñado para 6º de Educación Primaria con el objetivo de desarrollar la expresión corporal a través del baile y la danza contemporánea a través de seis sesiones de trabajo. Para ello, se utilizó el videojuego activo *Just Dance 2018* y la consola *Nintendo Wii*.

La estructura de la propuesta didáctica, que lleva por título "Academia de baile", consiste en destinar las tres primeras sesiones a la práctica de bailes contemporáneos utilizando como recurso el *Just Dance 2018* y la *Nintendo Wii*. Para ello, estas sesiones pueden llevarse a cabo en el propio aula, utilizando la pantalla digital interactiva o el proyector o, si fuese posible, en el propio pabellón/gimnasio.

La organización de estas sesiones consistirá en la realización de una competición de baile en la que el alumnado, organizado en equipos de cuatro jugadores, tendrá que completar un baile y anotar la puntuación conseguida. Del mismo modo, en la segunda sesión se llevará a cabo un reto cooperativo en el que entre todo el alumnado deberán superar una determinada puntuación.



Posteriormente, tendrán lugar las tres últimas sesiones, destinadas a que el alumnado, divido en pequeños grupos, cree, practique y exponga al resto de sus compañeros una coreografía de baile integrando los aprendizajes que ha brindado el exergame en las tres primeras sesiones.

A modo de conclusión, presentamos en la siguiente tabla una síntesis de esta propuesta didáctica:

TABLA 1

Estructura de la propuesta didáctica.

Nº SESIÓN	LUGAR	DESARROLLO
SESIÓN 1. EXERGAMES Just Dance 2018	Aula	1. Explicación de la actividad. 2. Día de entrenamiento por equipos de cuatro jugadores (una canción por equipo). 3. Vuelta a la calma.
SESIÓN 2. EXERGAMES Just Dance 2018	Aula	1. Reto cooperativo: superar, entre todos, las siguientes puntuaciones (bailes en equipos de 4, un baile por alumno): o Reto 1: Superar los 77000p. o Reto 2: Superar los 88000p. o Reto 3: Superar los 100000p. 2. Vuelta a la calma.
SESIÓN 3. EXERGAMES Just Dance 2018	Aula	1. Torneo final de baile. 2. Vuelta a la calma. 3. Distribución de equipos y elección de canción para crear coreografía en las tres sesiones siguientes.
SESIÓN 4. CONVENCIONAL	Pabellón polideportivo	1. Creación y ensayo por grupos de una coreografía para la canción elegida.
SESIÓN 5. CONVENCIONAL	Pabellón polideportivo	1. Continuación de los ensayos.
SESIÓN 6. CONVENCIONAL	Pabellón polideportivo	1. Ensayo previo a la exposición de la coreografía al resto de compañeros. 2. Representación de las coreografías y valoración de los compañeros.

Fuente: elaboración propia.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Conde Cortabitarte, I. (2023). *Qué son los exergames y cómo utilizarlos. Un recurso para Educación Física*. INDE.



Conde Cortabitarte, I., Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo Salvador, A. (2020). Potencialidades y límites educativos de los videojuegos activos: una investigación basada en entrevistas a docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15*(43), 43-52.



Conde Cortabitarte, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2018). Indagando en las experiencias del profesorado para incorporar los exergames en las aulas de educación física. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC, 7*(2), 1-17.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Qué posibilidades educativas tienen este tipo de videojuegos como recurso educativo?
- Desde un punto de vista metodológico y organizacional, ¿qué dificultades puede presentar la utilización de este tipo de medios en las aulas?
- ¿Qué otros videojuegos activos pueden ser utilizados como recurso educativo para el área de Educación Física? ¿Y para otras áreas?

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A., Correia, C. K., Cruz; W. M. D. y Bevilacqua, G. G. (2019). Acute effect of exergames on children's mood states during physical education classes. *Games for Health, 8*(4), 250-256. doi:10.1089/g4h.2018.0083

Andrade, A., Cruz, W. M. D., Correia, C. K., Santos, A. L. G. y Bevilacqua, G. G. (2020). Effect of practice exergames on the mood states and self-esteem of elementary school boys and girls during physical education classes: A cluster-randomized controlled natural experiment. *Plos One, 15*(6), 1-18. doi:10.1371/journal.pone.0232392

Carvalho, T. P. y Freitas, C. M. (2018). O videogameativo como estratégia do profissional de educação **física no** auxílio do tratamento de câncer infanto-juvenil. *Motricidade, 14*, 85-92. doi:10.6063/motricidade.16243

Conde Cortabitarte, I. (2023). *Qué son los exergames y cómo utilizarlos. Un recurso para Educación Física*. INDE.

Conde Cortabitarte, I., Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo Salvador, A. (2020). Potencialidades y límites educativos de los videojuegos activos: una investigación basada en entrevistas a docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15*(43), 43-52.

Conde Cortabitarte, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2018). Indagando en las experiencias del profesorado para incorporar los exergames en las aulas de educación física. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC, 7*(2), 1-17.

Garde, A., Chowdhury, M., Rollinson, A. U., Johnson, M., Prescod, P., Chanoine, J. P., Ansermino, J. M. y Dumont, G. A. (2018). A multi-week assessment of a mobile exergame intervention in an elementary school. *Games for Health Journal, 7*(1), 43-50. doi:10.1089/g4h.2017.0023

Graser, J. V., Bastiaenen, C. H., Keller, U. y van Hedel, H. J. (2020). Contextual interference in children withbrain lesions: protocol of a pilot study investigatingblocked vs. random practice order of an upper limbrobotic exergame. *Pilot and feasibility studies, 6*(1), 1-15. doi:10.1186/s40814-020-00694-y

Kaos, M. D., Beauchamp, M. R., Bursick, S., Latimer-Cheung, A. E., Hernandez, H., Warburton, D. E. R., Christopher Yao, M. S., Zi Ye, B. S., Nicholas Graham, T. C. y Rhodes, R. E. (2018). Efficacy of online multi-player versus single-player exergames on adherence behaviors among children: A nonrandomized control trial. *Annals of Behavioral Medicine, 52*(10), 878-889. doi:10.1093/abm/kax061

Larsen, L. H., Schou, L., Lund, H. H. y Langberg, H. (2013). The physical effect of exergames in healthy elderly: a systematic review. *Games for Health Journal, 2*(4), 205-212. doi:10.1089/g4h.2013.0036

Lwin, M. O. y Malik, S. (2014). Can exergames impart health messages? Game play, framing and drivers of physical activity among children. *Journal of Health Communication, 19*(2), 136-151. doi:10.1080/10810730.2013.798372

Marin-Suelves, D., Guzmán, J. F. y Ramon-Llin, J. R. (2022). Exergame en educación: mapeando la investigación. *Retos, 44*, 64-76. doi:10.47197/retos.v44i0.90127

Merino-Campos, C. y Del Castillo, H. (2016). Los beneficios de los videojuegos interactivos: una aproximación educativa y una revisión sistemática de la actividad física. *New Approaches in Educational Research, 5*(2), 122-130. doi:10.7821/naer.2016.7.164

Nilsagard, Y. E., Forsberg, A. S. y Van Koch, L. (2013). Balance exercise for persons with multiple sclerosis using Wii games: a randomised, controlled multi-centre study. *Multiple Sclerosis, 19*(2), 209-216. doi:10.1177/1352458512450088

Párraga Montilla, J. A., Latorre Román, P. A., Cabrera Linares, J. C., Salazar Martínez, C., Villar Ortega, M., Moreno Del Castillo, R., Serrano Huete, V. y Lozano Aguilera, E. (2021). Can videogames improve balance in women over 60 years? *Retos, 42*, 211-218. doi:10.47197/retos.v42i0.85931

Prosperini, L., Fortuna, D., Gianni, C., Leonardi, L., Marchetti, M. R. y Pozzilli, C. (2013). Home-based balance training using the Wii balance board: a randomized, crossover pilot study in multiple sclerosis. *Neurorehabilitation and Neural Repair, 27*(6), 516-525. doi:10.1177/1545968313478484

Santamaría Guzmán, K., Salicetti Fonseca, A. y Moncada Jiménez, J. (2016). Efecto agudo de una práctica "exergame" en el rendimiento del lanzamiento en baloncesto. *Retos, 29*, 58-60. doi:10.47197/retos.v0i29.36736

Staiano, A. E., Abraham, A. A. y Calvert, S. L. (2013). Adolescent exergame play for weight loss and psychosocial improvement: A controlled physical activity intervention. *Obesity, 21*(3), 598-601. doi:10.1038/oby.2012.143

Staiano, A. E. y Calvert, S. L. (2011). Exergames for Physical Education courses: physical, social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives, 5*(2), 93-98. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x

Stanmore, E., Stubbs, B., Vancampfort, D., de Bruin, E. D. y Firth, J. (2017). The effect of active videogames on cognitive functioning in clinical and non-clinical populations: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 78*, 34-43. doi:10.1016/j.neubiorev.2017.04.011

Sun, H. (2013). Impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: A follow-up study. *Journal of Sport and Health Science, 2*(3), 138-145. doi:10.1016/j.jshs.2013.02.003

Sun, H. y Gao, Y. (2016). Impact of an active educational video game on children's motivation, science knowledge, and physical activity. *Journal of Sport and Health Science, 5*(2), 239-245. doi:10.1016/j.jshs.2014.12.004

Zeng, N. y Gao, Z. (2016). Exergaming and obesity in youth: current perspectives. *International Journal of General Medicine, 9*(1), 275-284. doi:10.2147/IJGM.S99025

Vernadakis, N., Papastergiou, M., Zetou, E. y Antoniou, P. (2015). The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills. *Computers & Education, 83*, 90-102. doi:10.1016/j.compedu.2015.01.001

Un ejemplo de redefinición de la posición de la Educación Mediática en el nuevo desarrollo de los estudios: el caso de la Federación Valonia-Bruselas (Bélgica) y su pacto para una enseñanza de excelencia

Catherine Soudon
Docente. Encargada de misión en el CSEM (Conseil supérieur de l'éducation aux médias).
Sébastien Grau
Docente. Encargado de misión en el CSEM (Conseil supérieur de l'éducation aux médias).

1.- DESCRIPCIÓN

Introducción

Desde 2014, la Federación Valonia-Bruselas (FWB), parte francófona de Bélgica, ha modificado su sistema global de educación, con el *Pacte d'Excellence* (Pacto de Excelencia). Se declina en reformas que tienen influencia sobre el desarrollo de los estudios de todos los alumnos, o sobre el ritmo escolar, el contenido de los programas de los cursos, etc.

Al leer los objetivos del Congreso, nos parece que la situación actual de reforma de la educación que conocen es similar a la nuestra. Entonces, podría ser muy interesante compartir nuestras experiencias de redefinición de la posición de la educación mediática y numérica en el nuevo desarrollo de los estudios.

Con esta comunicación, queremos hacer conexiones entre nuestras estructuras e intercambiar sobre temáticas comunes, lo que hicimos poco, hasta ahora.

Por eso, empezaremos con una breve presentación del CSEM (funcionamiento, trabajos, composición) y su definición del objeto mediático y de la educación mediática. Esta primera parte permitirá contextualizar cómo funcionamos en FWB, la orientación de nuestros trabajos (que pueden resumirse con el *Plan Education aux médias*). Parece también importante dar nuestras definiciones del medio de comunicación y de la educación mediática porque se demarcan, por su carácter inclusivo, de las que dan los otros países francófonos.

1) El CSEM : Composición, misiones y ejemplos de operaciones

El Consejo Superior de la Educación mediática hace el lazo entre el Gobierno de la Federación Valonia-Bruselas (FWB) y los actores del terreno. Su composición y sus misiones figuran en el decreto del 05/06/2008.

El consejo se compone de 54 miembros, actores de todos los sectores concernidos por la educación mediática: responsables de la prensa (escrita y audiovisual), periodistas profesionales, actores del mundo cultural y audiovisual, de la educación (obligatoria, universitaria, continua), de la juventud, de las asociaciones de padres, etc. A esos miembros, se añaden expertos y observadores.

Sus misiones pueden resumirse así: El Consejo promueve la educación mediática y favorece los intercambios entre los organismos concernidos por la educación mediática, en los sectores de los medios de comunicación, de la educación obligatoria y la educación continua.

Su atención se fija en 4 dominios:

- La lucha contra los stereótipos vinculados por los medios de comunicación y contra toda forma de discriminación.
- La evolución tecnológica, económica, social y cultural de las actividades de los medios y de las tecnologías de la información y comunicación
- El análisis de los mensajes publicitarios
- La estimulación y articulación de todas las iniciativas y experiencias que promueven la educación mediática

El Plan educación mediática de la Federación Valonia-Bruselas refleja la prioridad dada a la educación mediática por el Gobierno de la FWB. Esas 62 acciones se dividen en 4 objetivos principales : la formación, la adaptación del decreto, la comunicación y las iniciativas. Este plan da una orientación a los trabajos del Consejo hasta 2025. Al lado del Plan, cuatro operaciones, inscritas en el decreto de 2008, son apoyadas, acompañadas y evaluadas por el Consejo:

- *Ecran large sur tableau noir* (“Pantalla ancha en pizarra negra”): operación de educación al cine, propone sesiones de cine para los alumnos a médio precio que pueden prolongarse en clase con animaciones o con un material didáctico creado por el operador de cine Grignoux.
- *Journalistes en classe* (“Periodistas en clase”): la asociación de los periodistas profesionales propone visitas gratuitas de periodistas en clase para hablar de su trabajo o de temáticas precisas (ex.: la desinformación).
- *Ouvrir mon quotidien* (“Abrir mi periódico”) propone, tres veces al año, a cada escuela, o estructura de jóvenes, de recibir, todos los días de la semana, los 6 periódicos principales de la prensa belga francófona. Así, los docentes pueden explorarlos y construir cursos con sus contenidos.
- Convocatoria de proyectos en educación mediática: cada año, el CSEM propone a las escuelas una convocatoria temática que ofrece a 10 escuelas elegidas una subvención de máximo 2000€ para poner en marcha proyectos de educación mediática.

2) Definición del medio de comunicación y de la educación mediática

Antes de todo, nos parece también importante dar nuestras definiciones del medio de comunicación y de la educación mediática. Así podrán identificar lo que diferencia nuestra concepción de la suya.

Resumimos el aviso del CSEM del 19/03/2022 que pueden leer en su versión completa aquí

El CSEM define la educación mediática como un conjunto de prácticas para desarrollar los conocimientos, las competencias y prácticas mediáticas (media literacy) de un público para hacerle autónomo, crítico, reflexivo, y creativo.

Se refiere a toda comunicación mediática (pública, privada, informativa, cultural o social) y a toda la diversidad de los medios: prensa, radio, podcast, ciné, juegos, redes sociales, etc.

Podemos analizar las tres dimensiones del medio:

- los contenidos mediáticos, los lenguajes(escritos, sonoros, visuales, …) y formas que movilizan. (dimensión informativa)
- los contextos de producción, difusión, recepción del medio en su dimensión social, económica, cultural. (dimensión social)
- El funcionamiento técnico de los dispositivos y plataformas mediáticas (dimensión técnica).

La educación mediática hace a los beneficiarios capaces de utilizar el medio de comunicación como creador, contribuyente, destinatario, utilizador y permite considerar los objetos mediáticos como construcciones técnicas, informacionales, culturales, sociales, económicas que contribuyen a la realidad social. Así, los ciudadanos pueden analizar las representaciones que vehiculan y deconstruirlas y desarrollar su función en la sociedad.

En esta definición, los medios de comunicación son vistos como un medio de transmitir una información. Conjuntan todos los medios de comunicación, de la fotografía a los juegos de salón, pasando por la inteligencia artificial o los cómicos.

Al leer distintos documentos que explican su concepción de la educación mediática, nos parece que tenemos la misma comprensión de los objetos a analizar y de las finalidades de la disciplina.

Hasta ahora, hicimos más fácilmente enlaces con el CLEMI por ejemplo, por su proximidad geográfica o lingüística, pero otras colaboraciones, con países y culturas, que casi tienen la misma concepción que la nuestra, nos parece más pertinente, especialmente si están en un contexto de reforma de la enseñanza, como nosotros.

Un nuevo desarrollo de los estudios – El Pacto

1) Le pacte pour un enseignement d'excellence **(El Pacto de excelencia de la FWB) - presentación**

El pacto de excelencia de la FWB es un conjunto de reformas que establecen un nuevo desarrollo de los estudios del jardín de infancia hasta el final de los estudios superiores.

A partir de 2014, todos los actores se reunieron y decidieron de nuevos objetivos para la enseñanza. El proceso para definir las distintas reformas que planificar fue participativo. Los actores trabajaron juntos a identificar los problemas a solucionar y las pistas para mejorar los resultados de los alumnos en FWB.

En 2019, este pacto se tradujo en un decreto (que está todavía escribiéndose), llamado "el código de la enseñanza primaria y secundaria, estableciendo la sección común".

No vamos a explicar todos los cambios que implican esas reformas. Lo que preferimos hacer es desarrollar dos puntos importantes que tienen consecuencias en la manera de concebir la educación mediática en el desarrollo general de los estudios.

2) Le *Tronc commun* (Sección común)

Una de las reformas más importante del Pacto es la definición de un nuevo desarrollo de los estudios, del primer año de la enseñanza primaria al tercer año de la enseñanza secundaria. Hasta ahora, había diferencias entre escuelas en el recorrido de los aprendizajes. Con esta reforma, el objetivo es disminuir las desigualdades entre las escuelas. Así, un alumno tendrá los mismos cursos en cualquier escuela, durante nueve años.

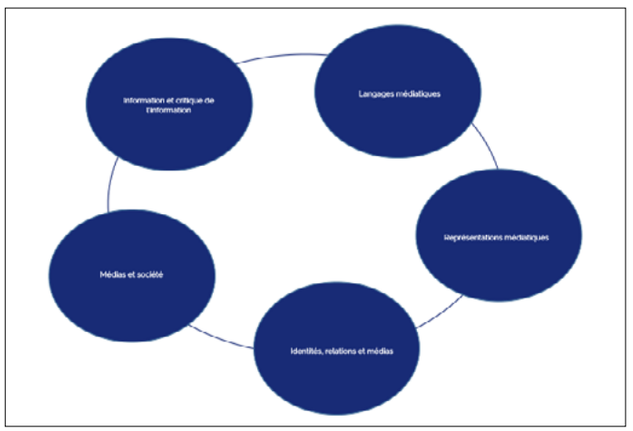
a) Nuevo desarrollo – Nuevos programas

Según la lógica sistémica de la reforma, los contenidos, los contenidos de aprendizaje fueron revisados. Se definieron 8 dominios de estudios. Al lado de los dominios más comunes(francés, historia, matemática, geografía, etc.), la educación plástica y artística y la formación manual, técnica, tecnológica y numérica aparecen como disciplinas escolares también. Para acompañar la definición de este nuevo desarrollo, nuevos programas (llamados "referenciales") fueron creados para responder a las nuevas exigencias de los aprendizajes.

b) La posición transversal de la educación mediática en los nuevos referenciales de estudios

Al principio de los trabajos del Pacto, se consideraba la educación mediática como inevitable. Transversal, no aparecía explícitamente en los referenciales disciplinarios. El parlamento de la FWB confió una misión al CSEM: identificar en todos los referenciales en los dominios de estudios de la nueva sección común los contenidos específicos, ligados a la educación mediática.

Así nació el folleto "*L'éducation aux médias dans les référentiels du Tronc Commun*" (2022). Cada docente puede leerlo de dos maneras distintas. En una primera parte, los contenidos están ordenados por año para ver la evolución de las competencias mediáticas. Por otra parte, se ordenen en temáticas (ver la ilustración abajo). Se puede ver cómo una misma temática se trabaja a lo largo del desarrollo de la sección común.



Este folleto no sólo sirve a los docentes, sino también a cada actor de la educación mediática para construir actividades, en función de la edad y del nivel de los jóvenes.

La reforma de la formación inicial de los docentes

Si el Pacto reforma el desarrollo de los estudios en la enseñanza obligatoria en FWB, la formación de los profesores tiene que evolucionar también. La formación docente aumenta de tres a cuatro años. Esta evolución tendrá que ser efectiva a partir de septiembre de 2023. En los contenidos de aprendizaje de los profesores, la educación mediática tiene que ser también transversal.

Pero, la organización específica de la educación en Bélgica permite a cada escuela hacer su propia reflexión sobre sus programas y el lugar ocupado por la educación mediática (y numérica) que es diferente en función de las escuelas y de las personas que llevan a cabo el proyecto de la educación mediática.

Por eso, durante este año académico, el CSEM ha lanzado una iniciativa: crear una red con todos los profesores de la educación superior, responsables de las clases de educación mediática, para que reflexionen sobre los contornos de la reforma de la formación de los docentes y el lugar de la educación mediática.

Primero, un webinario fue propuesto a los profesores para hacer un primer encuentro entre los actores. Fue la ocasión de presentar el CSEM, sus misiones, e insistir sobre el lugar que tiene que ocupar la educación mediática en las reflexiones de las escuelas sobre sus futuros programas de aprendizaje. Queríamos transformar el entusiasmo nacido durante este primer encuentro en acciones concretas.

Después de una reflexión con los actores concernidos, decidimos organizar media jornadas que reúnen a los profesores y que llamamos cafés pedagógicos. Durante estos mini eventos, organizados en varios lugares de la FWB, proponemos un encuentro con actores de asociaciones de terreno que proponen actividades de educación mediática. Entonces, hay un debate entre los profesores sobre una temática específica de educación mediática, el establecimiento de la reforma de la formación del docente o/y el progreso de los trabajos de cada escuela y su visión de la transversalidad de la educación mediática.

Esperamos que estos cafés pedagógicos se transformen en acciones concretas para dar una importancia a la educación mediática en el nuevo desarrollo de los estudios de los profesores.

Ejemplos de iniciativas prácticas en educación mediática

Terminaremos presentando dos publicaciones del CSEM que sugieren pistas para ayudar a los educadores a practicar las competencias mediáticas y numéricas de los jóvenes.

Un ejemplo de folleto para acompañar la reforma del Pacto

En colaboración con los actores de la educación en FWB, el CSEM está creando folletos que acompañarán cada etapa de la implementación del Pacto. Así, el año pasado, publicamos un primer folleto para los alumnos de jardines de infancia.

La finalidad de este folleto es dar ideas de actividades para los alumnos. Lo construimos para

que los docentes trabajen con ellos no sólo en el análisis de documentos mediáticos, sino también en la producción de contenidos.

Cada actividad presenta un desarrollo que puede adaptarse a la realidad del grupo de niños y contiene también otros recursos útiles para los docentes que quieren ir más lejos.

Un ejemplo de folletos para informarse sobre las temáticas de la educación mediática: la colección "*Repères*"

Esta colección quiere echar una mirada reflexiva sobre las producciones mediáticas, y sobre todo a las producciones numéricas.

Hoy, todo el mundo (en particular los jóvenes) consulta los medios de comunicación numéricos. En este contexto, es necesario dar pistas y soluciones para mejorar la utilización de esos medios. Es la ambición de la colección que, a través de distintos sujetos (la protección de datos, los juegos videos, la identidad numérica, etc.), propone una explicación teórica y pistas para explorar la temática en el cuadro educativo y en los otros cuadros (familial por ejemplo).

Así, los folletos se dedican a cada uno que quiere profundizar las problemáticas ligadas a la educación mediática.

2. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- **Sobre la definición de la educación mediática:**



Una video para explicar a los docentes cuál es la diferencia entre "ecudar a los medios" y "educar por los medios"



Folleto *Education aux médias en 12 questions* (Educación mediática en 12 preguntas)



Aviso del 16/03/2022 - Definición de la educación mediática del CSEM

- **La educación mediática en la sección común:**



Folleto *L'éducation aux médias dans les référentiels du Tronc Commun* (La educación mediática en los referenciales de la sección común)

- **Folletos y publicaciones del CSEM en educación mediática**



Folleto "Education aux médias et compétences initiales" (Jardines de infancia)



Colleción de folletos "Repères"



Cápsulas video para sensibilizar ante los retos de la educación mediática

3. PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿ En un contexto de reforma de la enseñanza, cómo consolidar las competencias de los alumnos en una disciplina vista de manera transversal?
- ¿ Cómo dos países, dos culturas y dos sistemas de educación pueden inspirarse para mejorar su sistema y su promoción de la educación mediática?
- ¿Cómo desarrollar la educación mediática para que salga de la paradoja de una disciplina muy importante para los futuros ciudadanos y que no consigue el lugar que merece?



Utilización de las redes sociales como recurso educativo en Educación Infantil y Primaria

Alba Villar García
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Cristina Gil Puente
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Redes sociales; Recursos educativos abiertos.

1.- DESCRIPCIÓN

El uso de las redes sociales se ha convertido en algo habitual y está cada vez más extendido en la sociedad, algo que se ha producido gracias a la aparición de nuevas redes sociales que atienen a diferentes públicos y al desarrollo en de las nuevas tecnologías y la facilidad en la conectividad de internet.

El desarrollo de las redes sociales ha favorecido las relaciones entre personas con los mismos intereses e inquietudes que sin cuyos avances tecnológicos no podrían haber estado en contacto ni intercambiado experiencias. Las redes sociales permiten a la comunidad y en especial, lo que aquí nos atañe, a los docentes acceder a "grandes flujos de información que pueden ser útiles para obtener recursos, encontrar soluciones o establecer diálogos con otros profesionales" (Macià y García, 2018, p. 1).

Ya en 2012, Santos-Hermosa et al. apuntan el incremento que están sufriendo las comunidades de usuarios que tienen una serie de intereses en común en lo que se refiere a los recursos educativos y que se encargan de difundir y compartir recursos educativos abiertos a través de las redes sociales. Actualmente, existen gran multitud de este tipo de grupos y se pueden encontrar en la mayoría de redes sociales, dependiendo del tipo de recursos que se comparta (texto, audiovisuales, infografías…) y el público objetivo al que se destinen se pueden encontrar en unas redes u otras.

Es en este aspecto en el que se centró la investigación llevada a cabo, buscando profundizar en los usos que se hacen de estas redes sociales en el ámbito educativo. Para ello se plantearon los siguientes objetivos: (1) Detallar cuál era el uso y el conocimiento que tenían los docentes acerca de los recursos educativos

presentes en las redes sociales (2) Comprobar con qué finalidad hacían uso de ellos (3) El rol que desempeñaban ellos mismos dentro de las redes sociales.

La investigación que se llevó a cabo presenta un pluralismo metodológico, ya que en ella se presenta un método mixto de investigación, de tal manera que se combinan e interaccionan enfoques propios de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa. Esto permite una mayor profundización en las preguntas planteadas y la realización de cambios si se considerará necesario para seguir con el transcurso del estudio (Escalante-Barrios et al., 2020). Dentro de los diferentes diseños de investigación mixta descritos por Creswell (2009), el que siguió la investigación aquí reflejada es la estrategia de triangulación concurrente, ya que los datos de ambas partes de la investigación se recogieron a la vez y fue en el transcurso de la discusión de los datos cuando se compararon para ver si existían similitudes o diferencias.

Ambas fases de la investigación se implementaron de forma simultánea a través de un único instrumento de investigación. El instrumento escogido para ello fue un cuestionario online *ad hoc* autoadministrado. La selección del cuestionario como instrumento de investigación se debe a que permite seguir una estructura para evitar posibles alteraciones en las respuestas y conseguir de esta manera información relevante de una muestra que represente al grupo de población al que se destina la investigación (Meneses y Rodríguez, 2011).

El cuestionario creado para la investigación cuenta con un enfoque mixto, para su elaboración se partió de los objetivos de investigación y de una revisión teórica, después de la cual se plantearon una serie de preguntas de escala tipo Likert pertenecientes a la parte cuantitativa de la investigación y unas preguntas de respuesta abierta propias de la parte cualitativa. Dicho cuestionario fue sometido a un proceso de validación mediante un juicio de expertos mediante el método de agregados individuales descrito por De Arquer (1996) consistente en la evaluación del cuestionario de forma individual por cada uno de los expertos, de tal forma que se puedan comparar los resultados de todos los jueces estadísticamente y determinar así la validez del contenido.

El cuestionario resultante para la investigación consta de dos partes, una primera parte de carácter cuantitativo que a su vez está formada por tres secciones (las redes sociales, la creación y selección de los recursos educativos y educomunicación). Y una segunda parte de carácter cualitativo formada por preguntas de respuesta libre.

Para llevar a cabo la investigación se contó con una muestra de 30 participantes, todos ellos maestros de las diferentes especialidades de Educación Infantil y de Educación Primaria a la que se pudo acceder gracias a un muestreo por bola de nieve.

Todo el proceso de la investigación queda detallado en la Figura 1. A continuación pasaremos a comentar los diferentes resultados destacados, en primer lugar, detallaremos los resultados obtenidos mediante las preguntas de tipo cuantitativo.

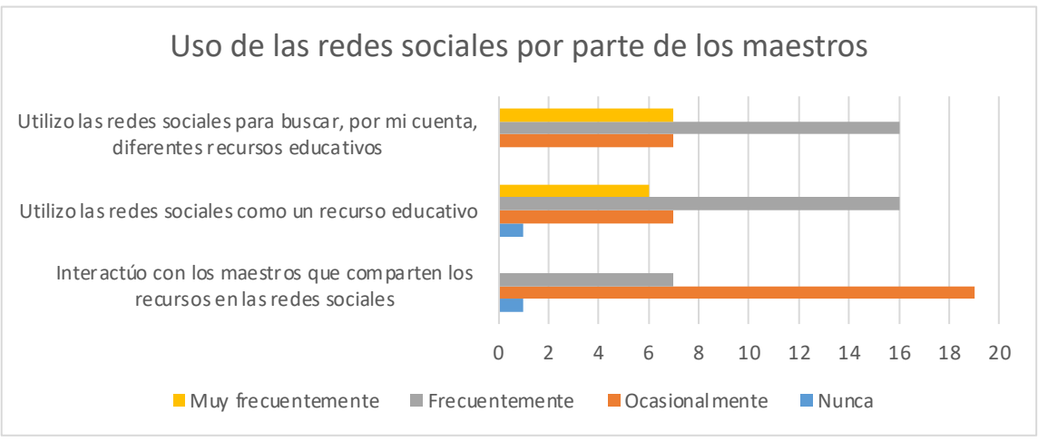
Figura 1 *Pasos de la investigación*



Fuente: Elaboración propia

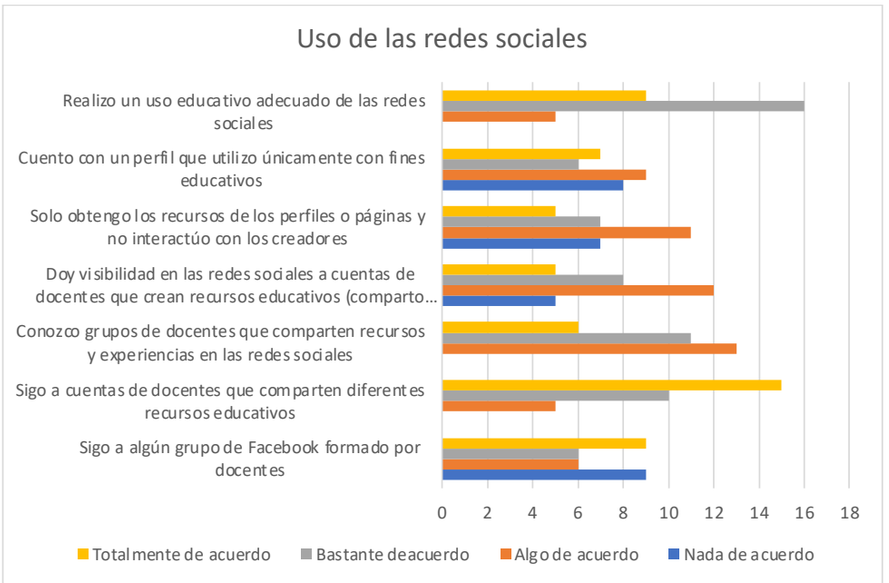
La primera sección del cuestionario, denominada "Las redes sociales", es la que pretende dar a conocer el uso que hacen los docentes de las diferentes redes sociales. Mediante los datos obtenidos se puede determinar que mayoritariamente los maestros desarrollan un perfil de tipo *consumer* dentro de las redes sociales, se evidencia su uso para la obtención de recursos educativos abiertos, pero no se observa que interactúen de forma frecuente con otros docentes ni que utilicen las redes para dar visibilidad al trabajo que hacen otros maestros (figura 1 y 2).

Figura 2 *Uso de las redes sociales por parte de los maestros*



Fuente: Elaboración propia

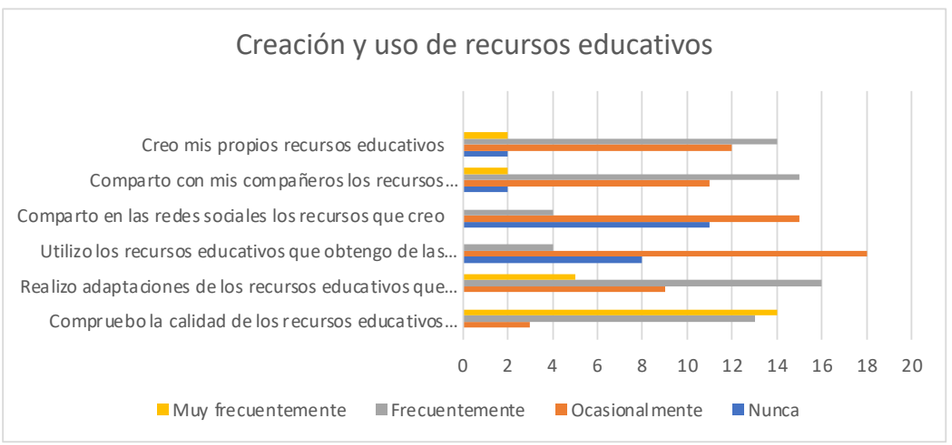
Figura 3 *Uso de las redes sociales por parte de los maestros*



Fuente: Elaboración propia

La segunda sección del cuestionario es "La creación y selección de los recursos educativos", es la sección a través de la cual se busca concretar el uso que hacen los maestros de los recursos educativos presentes en las redes sociales y si ellos mismos los crean y comparten (figura 3). Con los datos obtenidos podemos afirmar que el 93,33% de los encuestados crean sus propios recursos, pero que tan solo el 63,33% afirma compartir los recursos de su creación en las redes sociales y si lo hacen es de forma ocasional. Además, se evidencia que uno de los elementos clave por los que realizan la selección de los recursos educativos de las redes sociales es la calidad.

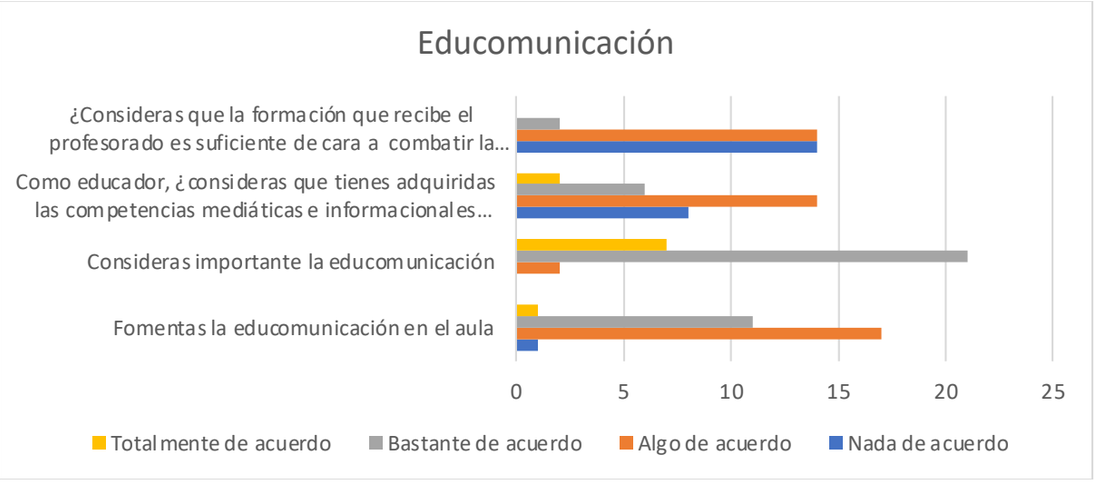
Figura 4 *Creación y uso de recursos educativos*



Fuente: Elaboración propia

La tercera y última sección de la parte cuantitativa del cuestionario relativa a la Educomunicación es la que permites conocer la visión que tienen los docentes sobre este concepto, y si lo fomentan en el aula (figura 4). Se evidencia una falta de formación en esta materia por parte del profesorado, el 93,33% de los participantes en la investigación consideran insuficiente la formación que han recibido y como consecuencia directa el 73.33% consideran que no tienen las competencias de educomunicación adquiridas.

Figura 5 *Educomunicación*



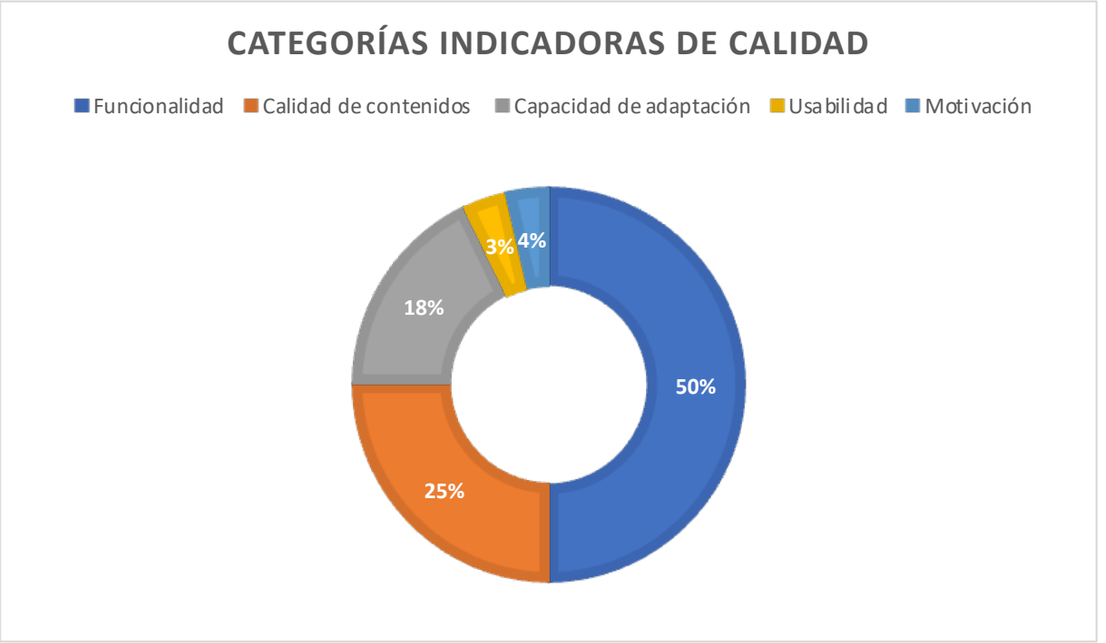
Fuente: Elaboración propia

En lo referente a los datos cualitativos obtenidos gracias a las preguntas abiertas del cuestionario, llama la atención que las redes sociales destinadas a compartir audiovisuales y mantener interacciones gozan de mayor éxito para obtener recursos educativos, destacando especialmente Instagram sobre el resto de redes sociales como puede ser Facebook en la que a priori los grupos sociales están más extendidos. Podemos destacar que la mayoría de los participantes no conciben YouTube como una red social.

En lo referente a la búsqueda en las redes sociales de perfiles o grupos que compartan recursos educativos abiertos, destacan las sugerencias realizadas por otros docentes conocidos o de perfiles que siguen, para poder llegar a ellos. Ocurre lo mismo con la búsqueda concreta de un tipo de recurso dentro de las redes sociales, ya que principalmente lo hacen a través de perfiles que ya siguen.

En cuanto a los indicadores de calidad que tienen en cuenta para la selección de los recursos dentro de las redes sociales, realizamos una clasificación de las respuestas obtenidas en función de los indicadores de calidad en los que se centra la herramienta LORI, *Learning Object Review Instrument*, destacando la funcionalidad de los recursos y que cumpliera las expectativas de aprendizaje que se planteaban (figura 5).

Figura 6 *Categorías indicadoras de calidad*



Fuente: Elaboración propia

Mediante el análisis cuantitativo se pudo apreciar que los maestros hacen uso de las redes sociales para obtener diferentes recursos educativos e información, algo que reafirmo la parte cualitativa mediante las explicaciones aportadas por los participantes sobre el uso que hacen de las redes sociales para conseguir REA, los docentes explicaron cuáles son las redes sociales que utilizan para ello resultando Instagram y Facebook las más utilizadas. Lo que coincide con datos obtenidos en la investigación llevada a cabo por López-Belmonte et al. (2020).

Se ha demostrado que los maestros tienen conocimiento de la existencia de grupos docentes o comunidades docentes virtuales en las redes sociales, pero que no forman parte de ellas, manteniendo un perfil de tipo *consumer*, de forma que utilizan las redes para conseguir recursos y ponerlos en práctica, pero no comparten los de creación propia. Coincidiendo así con los datos obtenidos por Recio et al. (2021) en su investigación.

Se ha evidenciado que la calidad de los recursos educativos presentes en las redes sociales una de las preocupaciones de los docentes a la hora de su elección, con la información cualitativa se ha determinado que los criterios de calidad que ellos mismos establecen de forma autónoma son los establecidos en la herramienta LORI.

Por último, en lo referido a las competencias en materia de educomunicación se ha detectado que no todos cuentan con ellas y que consideran que la formación en este ámbito es mejorable.

Mediante esta investigación se pudo concluir que los maestros obtienen gran cantidad de los recursos que utilizan en sus aulas mediante las redes sociales, teniendo siempre presente si se

trata de recursos de calidad y adaptables a las diferentes realidades presentes en sus aulas.

Pero a pesar del uso que hacen de las redes sociales para conseguir recursos, no se detecta un sentimiento de comunidad en las redes sociales por parte de los profesores, que por los resultados obtenidos tienen conocimiento de la existencia de grupos docentes o comunidades docentes virtuales en las redes sociales, pero que no forman parte de ellas, manteniendo un perfil de tipo *consumer*, de forma que utilizan las redes para conseguir recursos y ponerlos en práctica, pero no comparten los de creación propia.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Cuestionario creado y utilizado para la investigación

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Recibimos los docentes de las diferentes etapas educativas la formación académica necesaria para poder implementar las redes sociales como un recurso dentro de aula y poder formar al alumnado en sus múltiples usos? ¿Somos conscientes de todos los usos que se les puede dar a las redes sociales a parte del entretenimiento y el componente social?
- ¿En qué medida la función de las redes sociales puede ayudar a la labor docente?

Intercambio y cooperación entre países con foco en Educación Mediática

Maria Alzira Pimenta
Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba/SP/Brasil

Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba/SP/Brasil

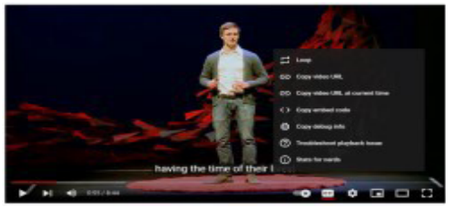
Luciana Coutinho Pagliarini
Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba/SP/Brasil

Palabras clave:
Educación Mediática; Cooperación; Intercambio

1.- DESCRIPCIÓN

Con la evolución tecnológica actual y los problemas derivados de ella, se impone en todos los países la necesidad de una educación para el trato con los medios. Desde 'click-baits', noticias falsas y desinformación en Internet hasta infoxicación y FOMO (Fear of Missing Out), la vida en las redes sociales virtuales exige un tipo específico de competencia: la competencia mediática. Es la educación mediática que está a cargo de desarrollar la competencia mediática que pueda preparar a las personas para el uso o participación responsable y ciudadana en las redes.

Se entiende que la participación responsable y ciudadana en las redes, resultante de la competencia mediática desarrollada por la educación, trasciende el domínio de los conceptos y habilidades, poniendo en foco la dimensión de Actitudes, es decir, de los valores, efectivamente, introyectados y compartidos. Se sabe que esta dimensión de la competencia es la más compleja, la más difícil de trabajar por parte de los educadores y, en consecuencia, la menos asumida por los padres y por la escuela. Esto, quizás, explique la fragilidad en relación con el tema de la verdad y la ética en las redes sociales, objeto del proyecto de investigación "Verdad y ética en las redes sociales": Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube" (coordinado por el Dr. Alfonso Martín y el Dr. Agustín Matilla). Entre los resultados parciales de la investigación, destacamos los relacionados con: a) las percepciones y opiniones que los usuarios de Twitter, Instagram y YouTube tienen sobre los medios, la verdad y la ética: la consideración de las redes sociales como fuen-

Problemas derivados de la evolución tecnológica	
	
FOMO - the fear of missing out: Bobby Mook at TEDxUNC	CLICKBAIT explained
SOLUCIÓN => Educación mediática	
	
Educación Mediática y Competencia Digital	¿Qué es la educación mediática?

tes de información controvertidas y carentes de objetividad y la convicción de que las redes responden a intereses económicos que benefician a las propias redes, junto con intereses políticos y propagandísticos; b) la presencia e importancia otorgada a la verdad y los valores éticos asociados a la ciudadanía digital: el riesgo de despersonalización en las redes y que no siguen códigos deontológicos. Los resultados de la investigación pueden orientar las acciones y programas de educación midiática y esto es lo que proponemos aquí.

La propuesta implica intercambio de conocimientos y experiencias; realización de un estudio de campo y análisis de documentos; y cooperación para el desarrollo de mejores prácticas entre los países participantes. Consiste en un Programa de Seguimiento de Educación en Medios (PSEM). Se sugiere que participen uno o dos países por continente.

Publicaciones Internética Espanha	
 **¿Seguimos confiando en las redes sociales? Un estudio sobre la valoración de las redes y su publicidad** De-Frutos-Torres, B., Pastor-Rodríguez, A. (2021)	 **¿Qué formación reciben los profesores en activo y los futuros maestros sobre las fake news y la desinformación?** Cañas, M., & Pinedo, R. (2021)
Publicaciones Internética Brasil	
 I. Prosumers (instagrammers, youtubers y tiktokers) **Valores y educación para los medios en el «Canal do Negão» (YouTube)** Values and media education at "Canal do Negão" (YouTube) Pimenta, M. A., Roche, A. y Drigo, M.O.	Comunicação & Informação **A publicidade na perspectiva de usuários universitários de mídias sociais** *Advertising from the perspective of university social media users* *La publicidad en la perspectiva de los usuarios universitarios em las redes sociales* Drigo, M.O., Pagliarini, L. C. y Caniello, A.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

El desarrollo del PSEM se realizará en cuatro fases, distribuidas en 18 meses. En la primera, cada país elabora un diagnóstico de las propuestas y experiencias desarrolladas por instituciones educativas gubernamentales o privadas, describiendo sus fundamentos (puntos de partida), objetivos, actividades/estrategias de formación, públicos, duración y resultados (esperados o alcanzados). La sugerencia es que el diagnóstico incluya la búsqueda de documentos y experiencias de educación midiática realizadas por organismos gubernamentales, ONG, entre otros. Los documentos podrían organizarse en dos categorías: generales (leyes, resoluciones, lineamientos curriculares, etc.) y específicos: currículo, proyecto político pedagógico, etc.

Sobre las experiencias diferenciadas de educación en medios, el diagnóstico habría que recopilar: los responsables, institución donde se desarrolla, contexto, financiadores, etc. La duración prevista de esta fase será de cuatro meses.

fase	tarea	qué	documentos
1a.	Diagnóstico de propuestas y experiencias desarrolladas	Fundamentos, objetivos, actividades/estrategias de formación, públicos, duración y resultados	Generales (leyes, resoluciones, lineamientos curriculares) y específicos: currículo, proyecto político pedagógico

En la segunda fase: cada país recibe la visita de un representante de los países participantes del PSEM. Durante la visita, los participantes: a) reciben (conocen) el diagnóstico realizado por el país visitado; b) conocen las experiencias in loco; c) aplican el protocolo de investigación con tres pasos:

1) organización/clasificación de documentos generales y específicos;
2) análisis documental y
3) observación, descripción, clasificación y análisis de experiencias diferenciadas; d) preparan el informe de la visita; y e) presentan algo que se está desarrollando en su país en un curso de extensión o en una disciplina virtual internacional. Se prevén ocho meses para esta fase.

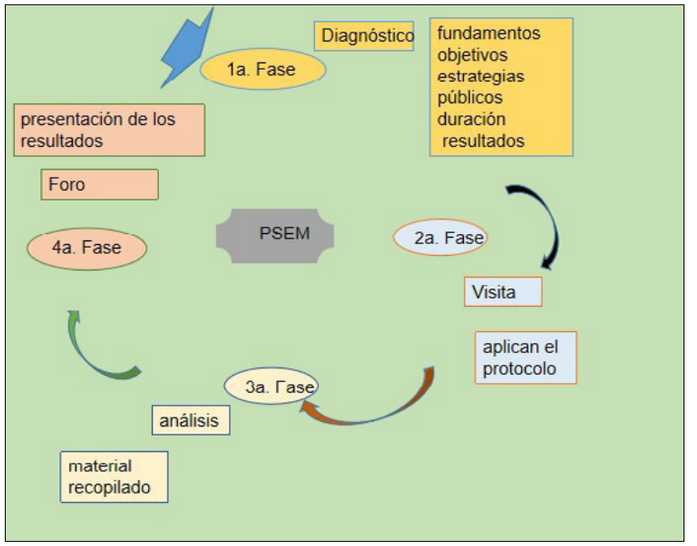
fase	tarea	qué	protocolo
2a.	Visita de los países participantes	a) reciben (conocen) el diagnóstico realizado por el país visitado; b) conocen las experiencias in loco; c) aplican el protocolo	organización/clasificación de documentos; análisis documental; observación, descripción, clasificación y análisis de experiencias diferenciadas; curso de extensión o en una disciplina virtual internacional.

En la tercera fase, cada país analiza el material recopilado en base a sus propios criterios y metodología. La duración prevista sería de cuatro meses.

fase	tarea	O que	fundamentos
3a.	análisis	material recopilado en base a sus propios criterios y metodología	análisis de contenido y las seis dimensiones y de los indicadores definidos por Ferrés y Piscitelli (2015)

En la cuarta fase, se realizará un foro con la presentación de los resultados de la investigación. Se entiende que este proceso producirá una gran cantidad de material con las descripciones y análisis realizados, para ser difundido en congresos y artículos y, finalmente, para ser consolidado en un libro.

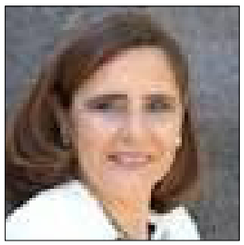
fase	tarea	O que	documentos
4a.	Foro	presentación de los resultados de la investigación	Congresos, artículos y libro



Para el análisis de los datos obtenidos en el estudio de campo se utilizaría: análisis de contenido para los documentos y, para las experiencias, categorización a partir de las seis dimensiones y de los indicadores definidos por Ferrés y Piscitelli (2015): lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y la dimensión estética. A partir de lo descrito en el diagnóstico realizado por el país, los auditores evaluarán las estrategias, las evidencias de desarrollo o el potencial para desarrollar las capacidades asociadas a los indicadores.



Esta propuesta ya ha sido evaluada por profesores de dos países que han mostrado interés en participar, como: Profa. Lilia Rosa Avila Melendez, Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT. Miembro de la Red Euroamericana ALFAMED capítulo México. Dirección de Extensión y Difusión Cultural y Docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autonoma de Chihuahua, México.



Testimonio

Y Profe. Hernán Javier Riveros Solórzano, Doctor en Estudios Sociales. Miembro de la Red Internacional de Investigación OBITEL- Observatorio Iberoamericano de la Ficción Televisiva. Miembro de la Red Internacional de Investigación ALFAMED capítulo Colômbia. E profesor del programa en Maestría en Comunicación - Educación da Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Testimonio

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Cuál es el corte en que se va a realizar el mapeo? ¿Para estudiantes? De ser así, ¿en qué tipo de educación: Básica o Superior? ¿En la formación de profesores?

- ¿Qué elementos se mapearían: fundamentos, objetivos, actividades/estrategias, audiencia, duración y resultados (esperados o logrados), evaluacion del impacto?



La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el currículo cántabro de Educación Secundaria tras la LOMLOE

Mariana Buenestado Fernández
Universidad de Cantabria. España.

Rosa García Ruiz
Universidad de Cantabria. España.

Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria. España.

Francisco Leno Acebo
Universidad de Cantabria. España.

Palabras clave:

Alfabetización Mediática; Alfabetización Informacional; Educación Secundaria; LOMLOE; Currículo

1.- DESCRIPCIÓN

La creciente transformación digital y tecnológica que observamos cada día en la sociedad y las nuevas formas relacionales promovidas desde la pandemia han puesto de relieve la importancia de la Alfabetización Mediática e Información (AMI) en el aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro del marco de la Agenda 2030, la AMI se considera clave para el avance de sociedades más inclusivas y sostenibles con el empoderamiento digital de la ciudadanía y el fomento del pensamiento crítico. Precisamente, el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible hace referencia a "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p.16). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, como organización de prestigio que encabeza la promoción de la AMI a nivel mundial, la define como un concepto compuesto que combina competencias vinculadas con la alfabetización en medios, informacional y digital (UNESCO, 2018). (1) En primer lugar, la alfabetización informacional se entiende como un conjunto de capacidades que permiten a las personas localizar, organizar, evaluar y comunicar la información utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), haciendo un uso ético y responsable de esta (Ballon, 2020). (2) En segundo lugar, la alfabetización mediática se relaciona con el uso y la compresión de las funciones de los distintos tipos de medios de comunicación

(tradicionales y emergentes), la evaluación crítica, la participación y la creación de contenido (Shahzad y Khan, 2022). (3) En tercer lugar, la alfabetización digital se vincula con la capacidad para localizar, utilizar y comunicar la información usando diversas herramientas y estrategias informáticas (George Reyes y Avello-Martínez, 2021). Por tanto, la conjugación dialéctica de las tres, la AMI, abarca un conjunto amplio de competencias que permiten a la ciudadanía: buscar y evaluar críticamente la información, reconociendo y evitando noticias falsas; conocer los derechos y las cuestiones éticas como usuarios de Internet, para luchar contra la incitación al odio y el ciberacoso; o, colaborar y enriquecer como productores la información y los contenidos teniendo en cuenta valores democráticos, entre otras (Wuyckens et al., 2022).


Consejo Ejecutivo

202 EX/5
Parte I (A)

APLICACIÓN DE LAS DECISIONES ADOPTADAS POR EL CONSEJO EJECUTIVO Y DE LAS RESOLUCIONES APROBADAS POR LA CONFERENCIA GENERAL EN SUS REUNIONES ANTERIORES

PARTE I

ASUNTOS RELATIVOS AL PROGRAMA

RESUMEN

La AMI requiere de acciones formativas dirigidas a toda la comunidad educativa. En el caso del profesorado, como principal impulsor de proyectos innovadores, resulta imprescindible el desarrollo de la competencia digital docente (García-Ruiz et al., 2023). Pese a su importancia en la vida personal y social de la población, especialmente de los jóvenes, los estudios recientes de Herrero-Curiel y La-Rosa (2022) y Pérez-Rodríguez et al., (2019) con muestras de estudiantes de centros españoles de Educación Secundaria evidencian que pese a ser consumidores compulsivos de lo audiovisual y digital, tienen importantes dificultades para: diferenciar una información de una opinión, o discriminar entre una noticia y un bulo, convirtiéndose así en consumidores mediáticos acríticos con dificultades para tomar decisiones libres e informadas; o, crear contenido digital (prosumidor) por sus escasas habilidades en la producción y programación. En relación con esto último, el paradigma educativo actual, se aleja del docente como único responsable de generar y transmitir conocimientos y apuesta por un papel activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, el ciberacoso o cyberbullying aumenta en los jóvenes. En el informe de la Organización Mundial de la Salud (2016), España se encuentra en la séptima posición del ranking donde los adolescentes de 13 años han recibido amenazas e insultos a través de aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp o de las redes sociales, influyendo negativamente en su salud mental. Así mismo, el estudio de Save the Children (2019) concluye que más de tres cuartas partes de los estudiantes españoles encuestados han sufrido ciberacoso durante su infancia. Estos datos alarmantes interpelan a los profesionales de la educación de los diferentes sectores a desarrollar la AMI con propuestas serias, innovadoras y creativas dentro del proceso formativo de los jóvenes.



En este estudio se analiza la AMI en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, como paso previo de proyectos educativos innovadores sobre la AMI en centros de Educación Secundaria de esta comunidad autónoma. El estudio en profundidad del currículo de Educación Secundaria insta a desarrollar intervenciones educativas sobre la AMI de manera contextualizada, teniendo en cuenta: (1) aprendizajes transversales, como: el acceso y uso crítico de la información, el uso de medios tradicionales y emergentes, el bienestar digital, la seguridad digital, la desinformación, la responsabilidad social y los lenguajes en los medios; (2) aprendizajes más específicos: mayor presencia en el tercer y/o cuarto curso de Educación Secundaria y en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura (3º/4º), Valores Cívicos (3º), Tecnología y Digitalización (3º) y Digitalización (4º).

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura



LUCES Y SOMBRAS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Un camino para alcanzar los objetivos propuestos por Europa



Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores



Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.



Surfear la red



Tú decides en internet

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

¿Qué valoración hacéis de la AMI en el currículo de educación secundaria tras la nueva ley educativa?, ¿qué luces y sombras veis?

¿Podemos transversalizar proyectos educativos sobre aprendizajes vinculados con AMI en diferentes asignaturas de educación secundaria?, ¿cómo pensáis que puede hacerse?

Redes digitales, medios e información: indicadores educativos en la ESO

Gonzalo Peña Ascacíbar
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

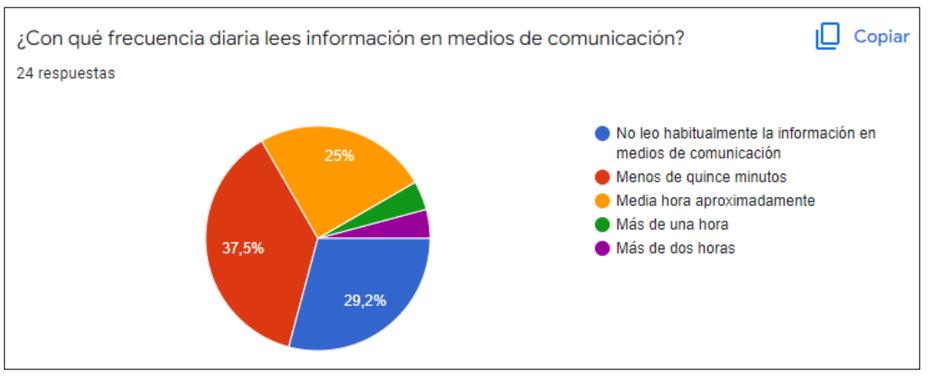
AMI; Educomunicación; Información; Medios de comunicación; Redes digitales.

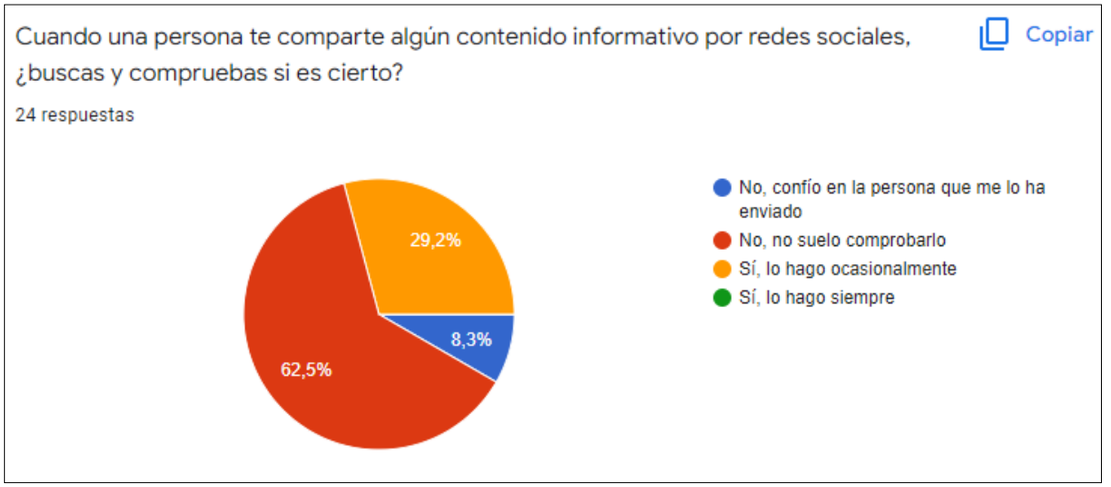
1.- DESCRIPCIÓN

Las competencias informativas y mediáticas constituyen un aspecto fundamental en el escenario educativo, más aún con el relieve en la población joven del espectro digital, el uso de redes y la extensión de dispositivos móviles. Sin embargo, a pesar de las recomendaciones desde organismos como la UNESCO o instituciones europeas, no han sido desarrolladas en profundidad en el territorio español.

Por lo tanto, en un momento como el actual donde el grado de viralidad de la desinformación contrasta con las carencias formativas existentes al respecto, lo que se plantea en este trabajo es el análisis de la intervención de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en un grupo de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto de Zaragoza centrada en la verificación de contenidos y el análisis crítico de la información.

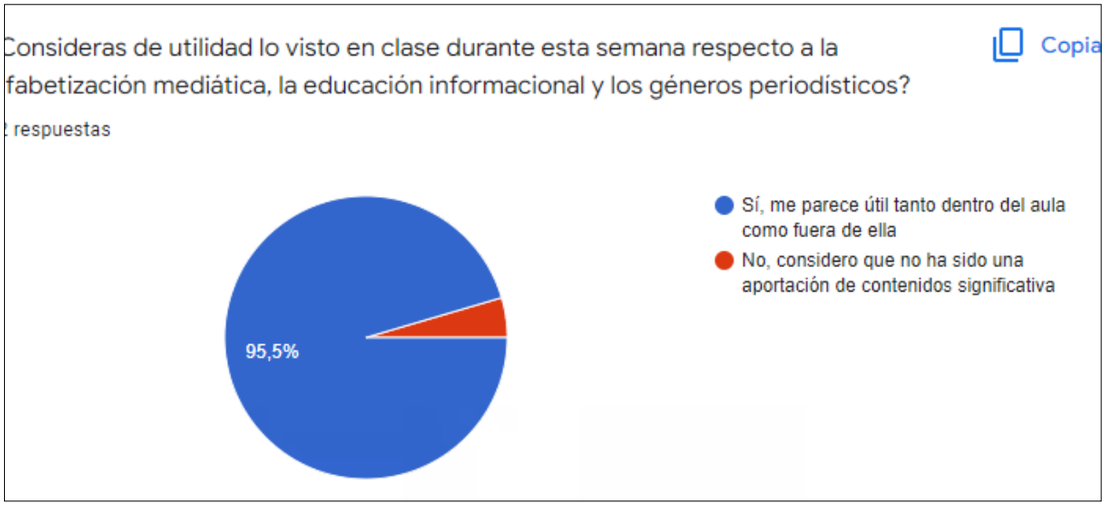
De este modo, se ha observado el uso de redes digitales por parte del conjunto de estudiantes, el tiempo dedicado a la información de actualidad, la consulta de medios de comunicación o la comprobación de los archivos y mensajes que reciben y envían.

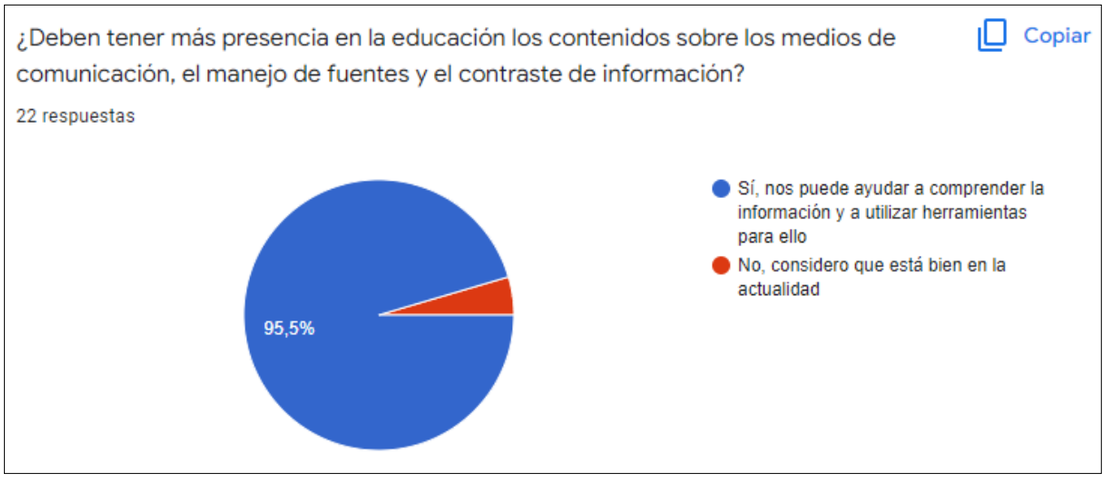




Este conjunto de datos nos ha permitido identificar sus patrones de comportamiento y plantear en consonancia las dimensiones a trabajar en el aula mediante la diversidad de contenidos y ejercicios prácticos, tanto de manera individual como de forma grupal.

Tras ello, hemos evaluado la percepción del alumnado sobre la Alfabetización Mediática e Informacional, la utilidad e importancia de este ámbito en su aprendizaje y, finalmente, la evaluación del peso que este campo formativo tiene en la ESO según su consideración.

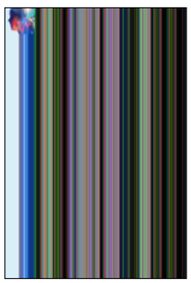




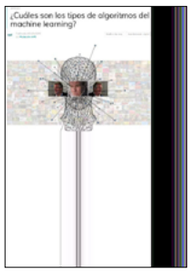
En relación con lo anteriormente descrito, se concluye que la incorporación y el desarrollo de contenidos vinculados con la Alfabetización Mediática e Informacional es un aspecto de relevancia en la formación del alumnado para su aprendizaje e interacción social.

El fin último ha de ser la superación de una concepción más basada en lo instrumental para ubicarse en las coordenadas de la comprensión, la argumentación y el análisis como ejes fundamentales que sirvan para potenciar la competencia mediática e informativa.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Peña Ascacíbar, G., Bermejo Malumbres, E., & Zanni, S. (2021). Fact checking durante la COVID-19: análisis comparativo de la verificación de contenidos falsos en España e Italia. *Revista de Comunicación*, *20*(1), 197–215. https://doi.org/10.26441/RC20.1-2021-A11



Peña Ascacíbar, G. (2021). COVID-19 y consumo de información mediática: el caso de La Rioja. J. Sotelo González y J. Gallardo Camacho (coords.), *Comunicación especializada: historia y realidad actual* (pp. 897-914). McGraw Hill.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

¿Cuáles son las claves fundamentales que se deben considerar en el desarrollo de la legislación educativa sobre la competencia mediática e informativa?

¿Qué prácticas se tienen que dar en el aula y fuera de la misma para potenciar la verificación informativa en el alumnado de la ESO? En relación con ello, ¿de qué formas se puede incentivar a los/as estudiantes para el consumo de información rigurosa publicada en los medios de comunicación?

¿Cómo dar el paso para superar el carácter instrumental con el que se conciben con asiduidad las TIC y que el alumnado potencie sus competencias analíticas?

Historia de un Centro de Educación Infantil y Primaria: de los medios tecnológicos a la Educación Mediática. Estudio de Caso

Paula Pérez Lucas
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:
Educación Mediática; Competencia comunicativa; Pensamiento crítico; Andamiaje; Producción creativa.

1.- DESCRIPCIÓN

La UNESCO ha incorporado la alfabetización tecnológica como objetivo de las competencias de la educación, reclamando un nuevo tipo de alfabetización, la informativa y mediática (2021). Consideramos que el modelo de convergencia AMI-TIC, que combina la alfabetización digital con la mediática e informacional debe ser el eje vertebrador alrededor del cual giren los esfuerzos docentes y de centro en relación a las herramientas y medios digitales, fomentando las competencias de la persona individual para una ciudadanía activa y crítica (Gutiérrez, Pinedo y Gil, 2022).

Nos centraremos en el análisis de caso de una escuela de Segovia, los proyectos, actividades y procedimientos de aula utilizados para educar actualmente en competencia digital y en alfabetización y educación mediática, tanto en el ciclo de Educación Infantil como en el de Primaria, que vertebraremos en torno al estudio de tres ejes competenciales (Pérez-Tornero y Varis, 2012):

1. Competencias de acceso y uso
2. Competencias relacionadas con la comprensión crítica: análisis y evaluación
3. Competencias comunicativas y de producción creativa

Puede hablarse de condiciones de acceso y de uso, en el nivel de uso de los medios nos centramos en el acceso físico a los medios y contenidos mediáticos que dependen de la disponibilidad de los mismos y por otro en la capacidad cognitiva y práctica de utilizar estos medios de manera adecuada. En relación

a la comprensión crítica nos referimos a la capacidad de lectura, selección, comprensión y evaluación del contenido de los medios:

a. Búsqueda y selección de información: capacidad de buscar y seleccionar información en relación a intereses personales y/o de objetivos de aprendizaje del contexto educativo

b. Evaluación: la capacidad individual de atribuir un valor a la información recibida en función de parámetros como veracidad, honestidad, intereses de la emisora, etc.

Esta dimensión crítica supone capacidades intelectuales más avanzadas como son el pensamiento crítico, disponer de autonomía personal y de la capacidad para resolver problemas, lo que nos remite a la taxonomía cognitiva de Bloom (1990) utilizada para evaluar el nivel cognitivo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, diferenciando entre habilidades de pensamiento de orden inferior: conocimiento, comprensión y aplicación, y habilidades de pensamiento de orden superior: análisis, síntesis y evaluación, revisada para entornos digitales por Andrew Churches (2009) en la que las habilidades de menor a mayor complejidad cognitiva son: recordar, comprender, aplicar y analizar, evaluar y crear. Los diferentes niveles siguen un orden jerárquico además de acumulativo, es decir, alcanzar un nivel cognitivo superior implica haber desarrollado habilidades en el nivel inferior.

La competencia comunicativa en el contexto mediático se corresponde con el último nivel y se define como el conjunto de capacidades que permiten a un individuo crear y producir mensajes utilizando diferentes códigos y difundirlos a través de diferentes plataformas: incluye por tanto competencias creativas, semióticas y sociales, de relación entre individuos y colectivos (Pérez-Tornero y Varis, 2012). Consideramos aquí la competencia comunicativa en sus dos vertientes, de producción y comunicación creativa, centrada en conceptos estéticos junto con los pragmáticos de la comunicación y por otro lado la comunicación con fines pragmáticos y de entendimiento mutuo (Habermas, 1981). La comunicación como acto lingüístico que incluye las habilidades comunicativas sociales, es decir, la capacidad de evaluar la pertinencia o no de ciertos mensajes para ciertos destinatarios, normas de uso y discurso en un contexto dado, lo que se conoce como habilidades sociolingüísticas y discursivas de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Análisis de centro

Las conclusiones que se presentan en este estudio preliminar son fruto de entrevistas en profundidad con docentes del centro, tanto del ciclo de Educación Infantil como del ciclo de Educación Primaria, además de con el equipo directivo del centro y el equipo de coordinación del proyecto TIC. También se han analizado actividades y proyectos relacionados con la aplicación de las TIC en el aula del ciclo de Educación Infantil y Primaria, a través del análisis de los documentos de planificación docente, producciones del alumnado y observaciones de aula, así como documentos de centro: Programación General Anual, Programación de Aula, Proyecto CoDiCe TIC, y Proyecto Educativo de Centro.

El centro participa de la convocatoria 2022/2023 para la actualización de la competencia digital de los centros educativos a través del Plan Digital CoDiCeTIC. Actualmente cuenta con un nivel 4 de certificación TIC, de los 5 existentes. El primer plan de introducción de las herra-

mientas digitales en todas las tareas educativas y administrativas del centro se llevó a cabo en el 2016 con la LOMCE. A través de los proyectos de autonomía este centro implanta la asignatura de informática, en un aula específicamente creada para tal fin, en todos los cursos de las diferentes etapas, además de una hora de práctica oral de lengua inglesa y una hora de ajedrez a la semana, un proyecto que ha quedado en desuso con la entrada de la LOMLOE (2020). Desde entonces la enseñanza de la competencia digital pasa a ser transversal y se incluye en todas las asignaturas. Actualmente existe una comisión TIC encargada de hacer revisiones generales de los equipos del centro, asegurarse de su correcto uso, así como de dar a conocer las diferentes herramientas digitales, tanto al alumnado, profesorado como a las familias, y su implantación en las aulas.

De acuerdo al plan CoDiCeTIC del centro (2022/2023) la integración curricular de las TIC en el centro se centra en torno a cuatro ejes:

1. Las TIC cómo objeto de aprendizaje: las TIC como herramientas de creación de contenidos y tareas, ciber-seguridad y derechos de autoría, uso de aulas de informática, búsqueda de información e investigación en contenidos, motores de búsqueda, veracidad de la información y pensamiento crítico sobre la misma, aprendizaje colaborativo inculcando valores de respeto, compartir información en línea
2. Las TIC cómo entorno de aprendizaje: uso de las TIC para promover la comunicación y coordinación entre profesorado, con las familias y alumnado
3. Las TIC como medio y acceso al aprendizaje: mantenimiento de equipos y dotaciones para el desarrollo de las competencias digitales, utilización de las TIC para facilitar el aprendizaje adaptado al alumnado, mejorando la atención a la diversidad.

Las actividades de aula relacionadas con las TIC están extendidas en todos los ciclos y cursos y tocan todas las materias y áreas, este hecho viene marcado por la amplia dotación de la escuela en pantallas, pizarras digitales y tablets, todas las aulas cuentan con televisores y recientemente con pantallas táctiles gigantes, en 5º y 6º curso hay una tablet por alumno/a. Las estrategias didácticas se centran en su mayoría en el uso de las herramientas TIC, su conocimiento y uso, tanto de forma individual como colaborativa, primando las siguientes:

- uso de ordenadores, pizarras Smart, tablets
- paquete Office 365, Microsoft Teams, para comunicación con las familias, entre el profesorado y como entorno de trabajo colaborativo y para compartir tareas y proyectos entre el alumnado, plataformas para la comunicación interactiva (chats de mensajería)
- uso de aplicaciones educativas que se encuentran subidas al propio Teams para su acceso desde casa: scratch, minecraft
- programas de búsqueda de información: kiddle, google, Youtube
- creación de contenidos a través de programas: sway, powerpoint
- herramientas TIC para la autoevaluación: kahoot, plickers
- pensamiento computacional y programación
- robótica

Se observa que desde el curso 2021/2022 el equipo TIC del centro está centrando sus esfuerzos, tanto en la formación interna para el profesorado del centro, como a través de prácticas de aula, en el campo de la programación y la robótica, llevándose a cabo talleres sobre programación y uso de los robots de suelo, Bee-Bots. Este conocimiento computacional se dirige principalmente a los últimos cursos de primaria, de 3º a 6º, aunque también se comparte por petición del equipo docente de infantil con las clases de 1º a 3º. El alumnado de la escuela recibe también clases extraescolares de robótica, siendo una de las actividades que en los últimos años cuentan con más asistencia.

De acuerdo a las entrevistas realizadas con el claustro del centro podemos agrupar las propuestas de mejora del trabajo con el medio digital en las aulas en los siguientes puntos:

- Mejorar las competencias de selección en las búsquedas de información, tanto del alumnado como del profesorado, en especial en relación a los contenidos visuales
- Mejorar los procesos de pre-análisis de la información y de los contenidos tanto del profesorado como del alumnado
- Introducir el análisis ideológico de los contenidos mediáticos, tanto visuales como textuales
- Utilizar las pantallas y herramientas TIC de forma crítica en las aulas:
    - Mantener espacios sin tecnologías cuando las actividades y contenidos de aula lo requieran. En especial en el ciclo de Educación Infantil se aboga por el uso del papel por su carácter manipulativo y táctil a través del cual la crítica y análisis se hace más asequible al alumnado de esta etapa
    - Reconocer las diferentes etapas del proceso cognitivo poniendo en valor el papel de los y las docentes en la transmisión de técnicas de aprendizaje, usando las herramientas TIC como parte de este proceso y no como su sustituto

Conclusiones

El análisis de los proyectos, actividades y procedimientos de aula utilizados para educar actualmente en alfabetización mediática en el centro nos muestra que en su mayoría éstos giran en torno a las competencias básicas de acceso y uso y a las de producción creativa, con una clara deficiencia de las competencias relacionadas con la evaluación y análisis crítico de la información, y las habilidades comunicativas.

La alfabetización mediática de la escuela tiene su foco puesto sobre la producción, se pide a los estudiantes que elaboren contenido, que se responsabilicen y se comprometan en el proceso creativo y a la vez que desarrollen las habilidades necesarias para poder compartir su trabajo, en especial a través de la plataforma oficial del centro, el entorno Office 365, potenciando así las competencias de “escritura mediática” (Pérez Tornero, 2012). Por tanto, en este proceso la lectura o análisis crítico de los medios surge de la producción, de la adquisición de habilidades creativas, y no tanto de las analíticas y de evaluación, adquiriendo un conocimiento mediático intuitivo y práctico del lenguaje audiovisual. Las herramientas TIC se utilizan de esta forma como elemento motivador para la acción creativa, pasando por alto una lectura mediática crítica que, como afirma Pérez Tornero (2012), debería estar en el foco de la educación, promo-

viendo en el alumnado el análisis de los medios en términos culturales, políticos, ideológicos y socioeconómicos.

Es pues vital que se introduzca al alumnado ya desde etapas tempranas en el análisis textual y visual del entorno mediático, en una fase inicial a través del diálogo y la reflexión con el medio digital, y ya en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria a través de la introducción de actividades directamente relacionadas con la práctica del pensamiento crítico y el análisis del discurso. Revelar los medios como mecanismos productores de significados nos revela sus intenciones y objetivos y conlleva la adquisición de unas habilidades creativas superiores desde puntos de vista y perspectivas diferentes (Pérez Tornero, 2012).

Encontramos en nuestro análisis buenas prácticas de aula que sí favorecen el desarrollo de aspectos de lectura crítica y de análisis de medios, así como el desarrollo de las competencias digitales. Resaltaremos aquí el proyecto "Carnavalores" del ciclo de Educación Infantil por ser el que engloba de una manera más eficaz los tres ejes competenciales en alfabetización mediática que hemos tomado como referencia en este estudio: competencias de acceso y uso, competencias de análisis y evaluación y competencias comunicativas y de producción creativa. En este proyecto el alumnado sueña, idea y finalmente construye su propio disfraz para el carnaval.

Es importante señalar que este es un proceso tanto individual como colectivo, ya que cada alumno/a sueña con su propio disfraz y a la vez participa del proceso grupal de construcción y diálogo en el aula. En primer lugar se hace una búsqueda de información a través de google para contextualizar la temática de cada disfraz. Esta búsqueda, teniendo en cuenta la edad del alumnado, se centra en escoger imágenes, después se imprimen y sobre ellas se hace un análisis crítico. Hay un alto número de alumnas que quieren disfrazarse de princesas y en su búsqueda en google lo primero que encuentran son referencias a las princesas de los cuentos clásicos de Disney. La maestra utiliza este material para llevar a cabo un diálogo abierto con los medios con pequeños guiños que hacen referencia a la carga ideológica de género y cultural de estas imágenes y personajes. La maestra dice: "Ah, os queréis disfrazar de princesas, vale, pero no de esas princesas tontas, sino de princesas inteligentes y valientes".



Foto 1. Texto de foto. Reproducción de habla original del alumnado: "Hemos trabajado con el buscador Google de imágenes. Hemos escogido la imagen que mejor describe la idea de disfraz que tenemos en nuestra cabeza. Nos hemos dado cuenta de que salen dibujos y fotografías que no nos gustan nada y otros que nos gustan más. Si no pones las letras de lo que buscas salen otras cosas. ¡¡¡Ay qué risa!!!"



Foto 2. Se muestra la variedad de las propuestas de disfraz, imágenes de internet y el diseño personalizado de cada alumno/a.

En nuestra entrevista la maestra se reafirma en la importancia de dar libertad de elección a niñas y niños para escoger sus disfraces sin coacción al mismo tiempo que se hace una reflexión, siempre adecuada a la edad, sobre los discursos culturales, políticos y de género que este momento del carnaval nos brinda. Igualmente se hace con los niños que escogen disfrazarse de indios, superhéroes, vaqueros, piratas, etc.

En el proyecto también se trabajan las competencias digitales. Durante la duración del segundo trimestre se crea una revista en papel "La Revista de las Tortugas de 5 años" en la que se enmarca el proyecto "Carnavalores", además del trabajo sobre el 8M, y el Día de la Paz. La sección de "Valoración del Carnaval" incluye imágenes escogidas de internet que sirven de marco visual y conceptual a cada disfraz, en las que se inserta la foto de cada alumno/a disfrazado y se añaden códigos QR para cada niño/a que redirigen a un video de youtube en el que aparece la misma imagen fija y una grabación de audio en la que cada alumno/a hace una evaluación del proyecto, en especial de su disfraz y de los momentos que más le han gustado. Posteriormente la revista se escanea y se comparte con todas las familias a través del grupo de Whatsapp.

El proyecto "Carnavalores" es un proyecto de producción creativa, colaborativa y de difusión, en el que también se encuentran elementos competenciales de análisis, evaluación y lectura crítica. Se trabaja además la competencia comunicativa, puesto que en el análisis del discurso visual y cultural que la maestra realiza de forma grupal en el aula introduce reflexiones que sirven como andamiaje lingüístico para poder construir y expresar las ideas propias de cada alumno/a. Los pasos que se siguen en este andamiaje lingüístico y del pensamiento son los siguientes:

- Preguntas factuales sobre las imágenes de los disfraces escogidas: ¿Cómo se llama este superhéroe? ¿Dónde viven los indios?



Foto 3. Sección “Valoración del carnaval”. Códigos QR con valoración personal.

- Preguntas estimatorias o de suposición, preguntas abiertas a la interpretación y que requieren de respuestas más largas y elaboradas sobre los personajes escogidos: ¿Qué creéis que está pensando? ¿Por qué creéis que lleva ese vestido? ¿Por qué creéis que hace ese gesto con la mano?
- Preguntas que fomentan el desarrollo del discurso: ¿Por qué? ¿Qué más?

El desarrollo del pensamiento crítico en el ciclo de Educación Infantil se basa principalmente en la lengua oral, en la búsqueda de reflexión, metaconocimiento y metalenguaje a través del diálogo grupal guiado por la maestra. Se observa que una de las técnicas más usadas en el aula es la de las preguntas y respuestas cortas que favorecen una alta y rápida interacción entre maestra y alumnado, generando modelos a seguir, tanto de pensamiento como de lengua. Esta técnica de andamiaje lingüístico es conocida como “QA”, la técnica de las “Preguntas y Respuestas” desarrollada por las metodologías estructuralistas en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la que las preguntas incluyen de forma implícita el propio modelo de estructura que el alumno/a debe adquirir en su proceso de aprendizaje (Sánchez, 2009).

Propuesta de trabajo futuro

Consideramos que la alfabetización mediática está estrechamente ligada a las habilidades lingüísticas comunicativas pues su objetivo final es la creación de sujetos tolerantes, dialogantes y reflexivos. Se propone por ello como punto de partida para una futura investigación analizar cómo los procedimientos de aula, técnicas y actividades utilizadas en las diferentes metodologías lingüísticas, especialmente la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) basada en el uso del andamiaje lingüístico, o Scaffolding, tanto en las materias y áreas de primera, segunda lengua y lengua extranjera como en las asignaturas de contenidos (Arellano, Cecilia, Heather, 2015) pueden favorecer el desarrollo de las competencias analíticas y la alfabetización mediática del alumnado.

2.- Información complementaria:

UNESCO (2021), Think critically, click wisely. Media and information Literate Citizens. Curriculum for Educators and Learners. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar, 70*, 21-33. https://doi.org/10.3916/C70-2022-02

Pérez Tornero, Jose Manuel; Varis, Tapio (2012), Alfabetización mediática y Nuevo Humanismo, Ed. UOC.

Pérez Tornero, Jose Manuel, (2012) "Un nuevo horizonte para la educación en medios", Sphera Pública (pp.5-17). https://www.redalyc.org/pdf/297/29729577001.pdf

Churches, Andrew, Taxonomía de Bloom en la era digital. Disponible en https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf

Cuenca, Álvarez, Ontaneda, Luis et. al. (2021) "La taxonomía de Bloom para la Era Digital, actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender»", Revista Espacios, 2021. http://revistaespacios.com/a21v42n11/a21v42n11p02.pdf

Pérez Rodríguez, Amor y Delgado Ponce, Águeda (2012), "De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores", Revista Comunicar (pp.25-34). http://revistaespacios.com/a21v42n11/a21v42n11p02.pdf

Van Dijk, Teun. (Comp.) 2006. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Canale, Michael y Merrill, Swain (1980) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1. 1, pp. 1-47.

Jürgen, Habermas (1981), *Teoría de la acción comunicativa*. Ed. 1999. Madrid, Taurus. Puede consultarse en:

https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Arellano, Mónica; Cecilia, Carmen; Heather, Denise, et.al, Spanish/English primary integrated

curriculum. Language and literacy (2015), Ministerio de Educación. Puede consultarse en:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/spanishenglish-primary-integrated-curriculum-language-and-literacy/ensenanza-lengua-inglesa/20512

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques.* Madrid: SGEL, S.A.

3.- Preguntas para comentar:

- Como resultado de este estudio ha quedado en evidencia que el acceso y uso en las aulas de las herramientas y entornos digitales como parte de proyectos educativos multimedia y transversales no está fomentando un proceso simultáneo generalizado de desarrollo de las competencias analíticas y críticas en el alumnado. ¿Deben los esfuerzos de centro enfocarse hacia estas competencias para una educación del futuro? ¿Cómo conseguirlo?
- ¿Seguimos favoreciendo en los planes digitales actuales y en las prácticas de aula un modelo de pensamiento que considera las competencias en comunicación lingüística como secundarias e incluso prescindibles y favorece un conocimiento puramente factual y de sobre exposición informacional? ¿Cómo podemos crear un cambio de paradigma?

Competencias transmedia y *Fan Fiction* en Wattpad. Prácticas digitales de lectoescritura de los jóvenes españoles

Mar Guerrero Pico
Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. España.

María José Establés
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

Fan Fiction; Wattpad; Competencias transmedia; Alfabetización Mediática; Adolescentes.

1.- DESCRIPCIÓN

En los últimos años, Wattpad se ha convertido en una de las plataformas de lectura y escritura colaborativa de referencia en la que jóvenes escritores publican sus trabajos, algunos de ellos enmarcados en la tradición del *fan fiction* o *fanfics*, historias derivadas de un texto fuente de la cultura de masas realizadas por fans. La presente comunicación tiene como objetivo principal explorar cómo se articulan las competencias transmedia de producción y de reflexión narrativa y estética de aquellos adolescentes que leen y/o escriben *fanfics* en la plaforma digital Wattpad.



A partir de un marco teórico en el que se integran el alfabetismo transmedia, las comunidades de escritura de *fan fiction* como espacios de afinidad, y la red social Wattpad como herramienta para el fomento de lectura transmedia, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo con datos procedentes de talleres, diarios mediáticos y entrevistas con adolescentes en cinco comunidades autónomas.

Los resultados destacan un juego de identidades en la producción de los relatos, en los que conviven *fanfics* sobre las celebridades

reales que protagonizan los universos mediáticos de los jóvenes, e historias originales inspiradas en las vidas personales o inquietudes de los autores.

Asimismo, se observa una tendencia hacia la hibridación del *fan fiction* con lenguajes y formatos propios de las redes sociales, como Instagram, y una aplicación superficial de las competencias transmedia de narrativa y estética vinculadas a la práctica del *fan fiction.*

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Para consultar la investigación completa, se puede consultar en el siguiente artículo de investigación:

Guerrero-Pico, M., Establés, M.-J., & Costa-Sánchez, C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. Profesional De La información, 31(2). https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12

Bibliografía adicional:

García-Roca, Anastasio (2019). "Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta". *El profesional de la información*, v. 28, n. 4. https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04

García-Roca, Anastasio; De-Amo, José-Manuel (2019). "Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 18, n.3, pp. 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968

Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)*, 27(4), 801-812.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Conoces qué es el *fan fiction* y cómo se puede aplicar a la docencia en distintos niveles educativos?
- ¿De qué manera las prácticas vernáculas como el *fan fiction* son una buena forma de motivar a los alumnos dentro de las aulas?
- ¿Qué prácticas provenientes de la cultura popular incluyes en tus clases?
- Si no incluyes ninguna, ¿te gustaría incluir alguna? Y, en caso afirmativo, ¿cuál sería?

El nacimiento de la prensa escuela en la era digital

Laura López Romero
Francisco Marcos Martín Martín
Rocío Cruz Díaz

Palabras clave:
Prensa escuela; Prensa digital; Lectura; Profesorado; Alumnado; Secundaria.

1. INTRODUCCIÓN

El decrecimiento en los índices de lectura en general, y del periodismo escrito en particular, es una realidad que radiografía año tras año las sociedades desarrolladas. Sin embargo, el fomento de la lectura vuelve a posicionarse en las últimas modificaciones de las leyes educativas. En respuesta a esta situación, la Junta de Andalucía ha incorporado en el presente curso 2022/2023 la obligatoriedad de lectura en el aula dos horas y media a la semana -media hora diaria- en los nuevos currículos de Primaria y la ESO. Esta medida responde al aumento porcentual de fracaso escolar y el bajo rendimiento en la comprensión lectora, aspectos que preocupan sobremanera a la comunidad educativa.

En paralelo a esta realidad, el consumo de información difundida a través de las redes sociales virtuales no solo ha modificado nuestra manera de conocer la realidad informativa, sino que ha modificado la forma de lectura de la prensa. En la actualidad, el consumo de contenidos informativos se reduce a flashes de informaciones que circulan a gran velocidad a través de las plataformas virtuales. En este contexto, la prensa-escuela asume un rol principal para fomentar, entre el estudiantado, la comprensión lectora y el sentido crítico en el consumo de contenidos mediáticos.

La llamada prensa-escuela fue un fenómeno que emergió en España a partir de los años 80. El objetivo era emplear la prensa como herramienta pedagógica y didáctica en las aulas, pero, a la vez, la formación del profesorado, la creación de guías didácticas, el diseño de prensa escolar y la vinculación del alumnado con los profesionales del periodismo en activo. Sin embargo, la trayectoria en otros países nos permite conocer una realidad educativa puesta en práctica a partir de los años 30 del pasado siglo XX.

La llegada de las pantallas y la desaceleración en los índices de lectura de prensa retiró paulatinamente el interés en este campo. No obstante, aunque el balance ha

sido negativo por la disminución de suplementos y actividades, los programas de prensa-escuela se han adaptado a la realidad digital y son cada vez más las entidades que promueven programas, materiales y actividades para utilizar a la prensa como recurso educativo y formativo.

Al respecto, resultan destacables los casos de *Junior Report*, inicialmente vinculado al diario periódico *La Vanguardia*; en Latinoamérica, las iniciativas de prensa escuela impulsada por "La máquina de las ideas", que edita el periódico para la infancia *Mi primer diario / Noticias para niños*, con cabeceras en México, Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Honduras y, en Estados Unidos, las experiencias didácticas que desarrollan los diarios *The New York Times*, *Daily Herald* y *The Washingon Post* y el programa Newspaper in Education (NIE).

La aportación de esta investigación se centra en la revisión de proyectos destacados, de carácter nacional e internacional, sobre el uso de la prensa en las aulas a través de las ediciones digitales de las cabeceras informativas. Además, se pretende dar a conocer y valorar iniciativas impulsadas por las asociaciones de la prensa de España, que promueven, cada vez más y con mayor fuerza, labores de alfabetización mediática tomando como punto de partida la prensa. La metodología llevada a cabo en esta investigación se centra en estudios descriptivos de las iniciativas educativas y entrevistas en profundidad a sus responsables.

2. UN POCO DE HISTORIA

Tras la implantación de la prensa-escuela en España a partir de los años 80, a lo largo de los años 90 fue ampliándose en la esfera nacional las aportaciones e iniciativas para promover el rol educativo de la prensa en las aulas. Entre otras las cabeceras *El Correo Escolar*, de *El Correo Español-El Pueblo Vasco* (1984); *Heraldo Escolar*, del *Heraldo de Aragón* (1985); *Diario de la Escuela*, del *Diario de Mallorca* (1986); *Diario de la Escuela*, del *Diario de Navarra* (1988); *Escuela DB*, del *Diario de Burgos* (1990); y *Diario de la Escuela*, de *Las Provincias* (1992).

Un breve recorrido por el marco educativo español y la incorporación de los medios a la escuela tiene como antecedente la figura de Celestine Freinet y los movimientos de renovación pedagógica al incorporar este recurso en su práctica educativa con jóvenes (Hernández-Díaz, 2011). Las orientaciones de la UNESCO de los años 80, recogidas en la normativa educativa LOGSE, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), promueve el desarrollo de experiencias educativas con medios en las aulas. De interés fueron los programas Prensa Escuela (prensa escrita); Mercurio (medios audiovisuales) y Atenea (Informática). Tal y como se describe en el informe del proyecto Mediascopio-Prensa, en todas las experiencias predominó un enfoque didáctico-utilitario al servicio de la escuela, destacando los programas experimentales de formación del profesorado y experiencias piloto en las aulas durante los 80.

En los años noventa, en las distintas comunidades autónomas, promovidos básicamente, por el colectivo docente, se mantuvieron variadas iniciativas relacionadas con la educación mediática, algunas de las cuales continúan en la actualidad. Se destacan, por un lado, el amplio número de proyectos relacionados con el cine y, por otro, numerosas acciones de formación dirigidas al profesorado.

En 2003 el MEC firma convenio con la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE) para el fomento de la lectura de la prensa escrita en el aula. En el contexto de este convenio se

llevaron a cabo algunas iniciativas como el libro publicado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), hoy Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), sobre el uso didáctico de la prensa o la edición de un curso on-line por parte del Instituto Superior de Formación del Profesorado y Recursos en red (INSTIC), hoy Instituto de Tecnología Educativa (ITE) sobre el mismo tema (Bernabeu, 2011: 21).

La norma aprobada el 7 de abril de 2006 (LOE) constituye un marco propicio para impulsar la alfabetización mediática, en general y la prensa-escuela, en particular. Si inicialmente las actividades más frecuentes eran el análisis del texto periodístico y la producción de periódicos y revistas escolares, progresivamente se incorporan experiencias que abordan el valor de la prensa como fuente de información generando archivos escolares, dossieres de prensa, ficheros de noticias, hemerotecas escolares… etc., junto al análisis de imágenes y mensajes publicitarios, entre otros.

El Proyecto Mercurio, impulsa la introducción de los medios audiovisuales en el currículo mediante el análisis televisivo.

> A medida que se fueron generalizando las nuevas tecnologías y se empezaron a introducir los ordenadores en los colegios e institutos españoles, las experiencias con los medios de comunicación se diversificaron, al mismo tiempo que algunos diarios, como *La Voz de Galicia* proseguía con su programa Prensa-Escuela, La voz de la Escuela y otros, preocupados por la pérdida de lectores, proponían otras iniciativas educativas, tales como el "Proyecto Aula" del periódico *El Mundo* o "El país de los estudiantes" del diario *El País*, que propiciaron los trabajos con la prensa periódica o la creación de periódicos digitales (Bernabeu, 2011: 23).

El informe del Proyecto Mediascopio-Prensa, "la lectura de la prensa escrita en el aula" desarrollado en 2011, nos presentaba la realidad educativa en nuestro país, donde gran parte del profesorado desarrolla una práctica docente que pone al alumnado en el centro del proceso; actúa como guía y mediador del aprendizaje. Esta metodología pone en valor interrogantes del tipo: "¿qué?" queremos que aprendan los jóvenes; "¿para qué?" queremos que aprendan y; "¿cómo?" queremos hacerles llegar ese conocimiento. Estos, entre otros aspectos conceptuales y procedimentales, afectan a las capacidades y actitudes que esperamos no solo del alumnado sino también de los equipos directivos y profesorado, en definitiva, de la comunidad escolar y educativa.

Una de las grandes apuestas españolas en prensa-escuela en la actualidad la desarrolla La Voz de la Escuela del diario *La Voz de Galicia*. Mostrar a los estudiantes gallegos de 10 a 18 años qué ocurre en su entorno más cercano, en España y en el mundo, *La Voz* lleva a las aulas la actualidad y aplica dossieres formatos para que el profesorado tenga una orientación para trabajar con la prensa en el aula.

En el ámbito internacional es de gran interés la implantación de la iniciativa Newspaper in Education (NIE) interesado en la facilitación y desarrollo de la alfabetización en medios y la competencia mediática de niños y jóvenes mediante el diseño, producción y promoción de recurso periodístico como herramienta de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Comenzó en los años 30 y durante una década *The New York Times* y *The Milwaukee Journal* lo patrocinaron mediante la entrega de documentos gratuitos para educar en las aulas. *The New York Times* centró su interés en la entrega de periódicos y boletines a estudiantes universitarios

y aulas de escuelas públicas que progresivamente, dada su expansión nacional, atiende y asesora a otros empleados del periódico sobre los beneficios del programa. A finales de los años cuarenta, el programa pasó a recibir el nombre de "Living Textbook Program", al describir el material curricular disponible a diario en el periódico.

La prensa en la escuela tomó un significativo protagonismo también en otros puntos como Canadá, donde la Canadian Daily Newspaper Publishers Association dio forma a un nuevo programa que prestaba un especial reconocimiento a la expansión del uso educativo de los periódicos a instituciones y organizaciones más allá del entorno tradicional del aula titulado "Newspaper In Education". Muchos periódicos emplearon a educadores para acometer y promover la formación. Durante estos años, finales de los 70, principios de los 80 del siglo XX, la Conferencia anual de NIE se convirtió en un evento de «asistencia obligada» de periodistas y educadores. Fue esta la etapa de expansión y acuerdos entre asociaciones nacionales de educación. A finales de 1989, se tiene registros de más de 700 programas de NIE en todo el país.

El siglo XXI inició su andadura con más de 950 programas NIE que mantienen la entrega de periódicos y programas educativos a casi el 40 por ciento de todos los estudiantes de escuelas públicas en los Estados Unidos. La Fundación NAPA ante la transformación digital se marca como objetivo proporcionar una red social para garantizar mediante materiales curriculares, estudios de investigación y, mostrando ejemplos de mejores prácticas a través de seminarios web y libros blancos, la interacción y retroalimentación formativa entre periodistas, educadores y alumnado.

Este breve recorrido por el pasado y el presente deja entrever la transformación y la adaptación que la prensa-escuela ha tenido a lo largo del siglo XX y principios del XXI. Sin duda, las potencialidades de Internet han abierto atractivas posibilidades y, en la actualidad, son muchos los proyectos que están bien asentados en la comunidad periodística y educativa. Los datos aquí aportados forman parte de una investigación en curso a través de la cual, mediante una metodología cualitativa centrada en los creadores de estas plataformas educativas, se configura el sector actual de la prensa-escuela. Conozcamos algunos de ellos.

3. TRES MODELOS REFERENCIALES DE PRENSA ESCUELA DIGITAL EN LA ACTUALIDAD

3.1. The Learning Network

Una de las iniciativas internacionales más inspiradoras y con enorme aceptación entre la comunidad educativa en Estados Unidos es The Learning Network. Esta plataforma digital fue creada en 1998, aunque relanzada como un blog educativo en 2009, con el objetivo de aprender y enseñar como docentes utilizando los contenidos periodísticos publicados en la cabecera. La riqueza de este proyecto no estriba únicamente en los productos sino en la periodicidad con la que actualizan sus recursos.

Orientada a docentes, pero también a progenitores, los contenidos están enfocados para estudiantes mayores de 13 años, fomentando la dimensión de análisis y expresión, es decir, no sólo se fomenta el aprendizaje del estudiante como receptor, sino también como emisor, en este caso, contribuyendo con su redacción en algunos de los ejercicios planteados. Estas actividades se resumen en guías didácticas para trabajar un texto periodístico, una imagen, un gráfico, un

documento audiovisual; cuestionarios sobre la actualidad informativa, ejercicios para mejorar la lectura comprensiva y el aprendizaje de nuevas palabras; alentar a la participación a través de opinión, ensayo, poesía u otros formatos literarios, etc. La gratuidad es su baluarte y la expansión del inglés fuera de las fronteras americanas es también una realidad.

Junto con los recursos, *The New York Times* ofrece una sección de noticias donde los adolescentes son los protagonistas. Teenager's in The Times agrupa todos los textos y demás recursos audiovisuales editados en la cabecera cada mes. Se trata de una oportunidad que permite familiarizar la lectura periodística en una edad temprana. Esta estrategia facilita la posibilidad de acercarse al mundo informativo desde un plano más cercano, siendo más efectivo la captación.

El equipo de Learning Network consta de cinco editores. Desde 2019 lidera el equipo Michel Gonchar. El resto del equipo está formado por los también editores Katherine Schulten -editora jefe entre 2006 y 2019-, Nicole Daniels, Nataile Proulx, Michael Gonchar y Jeremy Engle. Todos tienen en común su experiencia previa en el mundo educativo.

Junto al blog educativo, *The New York Times* publica el último domingo de cada mes *The New York Times for Kids*. Tras una prueba inicial en 2017, inició su andadura en 2018. El target del suplemento está enfocado en niños entre 8 a 13 años. El objetivo de este producto es familiarizar a los más jóvenes con el formato periódico en papel -en la actualidad se trabaja en una versión impresa- y ofrecer noticias de la actualidad y de interés para el público lector al que va destinado.

3.2. Junior Report

Junior Report es uno de los proyectos de prensa escolar más importante de España. Esta iniciativa fue creada por la sociedad Blue Globe Media, entidad que actuó, en una etapa anterior, como productora de contenidos para el periódico *La Vanguardia*. Junior Report nace en 2017 con el fin de facilitar el acceso a la información sobre temas globales a personas en edad infantil y adolescentes. Actualmente, la plantilla de Junior Report está compuesta por 20 profesionales del periodismo y la educación. El proyecto se articula a través de cuatro acciones: "Junior Report: el diario de los jóvenes lectores"; "Junior Report Aula"; "Talleres de educación mediática" y "Revista Escolar Digital (RED)".

"Junior Report: el diario de los jóvenes lectores" se constituye como un periódico digital, dirigido a personas jóvenes, en el que se destaca cada día una noticia de actualidad global. La Noticia del Día se explica de forma didáctica y contextualizada para fomentar la lectura de prensa y trabajar la información en el aula de los centros educativos. Con los mismos objetivos, destaca la sección A Fondo. En este caso, se aborda un tema en profundidad y desde la diversidad de enfoques y géneros periodísticos. También requiere una mención distinguida la sección Red Report. Este bloque recoge las piezas más destacadas del proyecto de revistas digitales de los centros escolares RED.

"Junior Report Aula" es una plataforma educomunicativa en la que se compilan materiales (organizados por ámbitos temáticos: medioambiente, género, ciencia, etc.) y recursos pedagógicos para trabajar sobre la actualidad informativa en el aula. Concretamente, en esta plataforma se facilitan diapositivas y ejercicios que complementan el análisis sobre "La Noticia del Día". Además, se incluye un catálogo de unidades didácticas (algunas de acceso gratuito) con actividades para fomentar la lectura y el diálogo entre el alumnado. La Noticia del Día y

las unidades didácticas vienen acompañadas de un guía docente con instrucciones sobre el uso de los materiales, criterios de evaluación y enlaces a recursos externos.

En los talleres de educación mediática impartidos por Junior Report se pretende, principalmente, fomentar la lectura crítica de los medios de comunicación, enseñar a identificar las noticias falsas y promover el uso responsable de los contenidos informativos entre el alumnado de Primaria y Secundaria. En los talleres impartidos por periodistas han participado más de 96 centros educativos y 8.678 estudiantes (de Cataluña). El catálogo de acciones educomunicativas está compuesta por 10 cursos, entre los que destacan: "Periodismo e igualdad de género", "Periodismo y emergencia climática", "Periodismo y derechos de la infancia", "Periodismo y fake news" y "Hacemos de periodistas". Junior Report facilita todos los materiales para la implementación y adaptación de los cursos a los niveles educativos, recursos que han sido diseñados por pedagogos y periodistas.

Revista Escolar Digital (RED) es el proyecto más relevante y exigente de la propuesta Junior Report. Más de 100 centros educativos, de España y del extrajero, participan de la propuesta educomunicativa RED. En colaboración con los centros educativos, el equipo RED facilita la implementación de un medio de comunicación digital escrito para que el alumnado gestione, dirija y redacte una revista escolar y aprenda a informar e informarse sobre los acontecimientos relevantes que suceden en su entorno. Bajo la tutela de periodistas profesionales, se diseña un plan de trabajo virtual y específico para cada centro educativo mediante el cual el estudiantado practica todos los géneros periodísticos. Los trabajos más destacados se publican en el diario Junior Report. El proyecto RED, además, facilita la interacción entre estudiantes de diferente procedencia geográfica y cultural, lo que supone trabajar temas comunes, fomentar el uso de una segunda lengua y a desarrollar competencias digitales.

3.3. La máquina de las ideas: *Mi Súper diario* y *Mi primer diario*

La máquina de las ideas es una empresa latinoamericana, multinegocio y multinacional, del sector de la comunicación. Ofrecen servicios para maximizar los flujos de trabajo de una empresa periodística, crean proyectos de imagen, capacitación especializada para comunicadores y periodistas y producen diarios, semanarios y revistas. Entre otras acciones, La máquina de las ideas destaca por el desarrollo de proyectos periodísticos para niños y niñas.

En 2003 nace, en Cochabamba (Bolivia), *Mi Súper Diario*, un periódico gratuito infantil para personas de entre 6 y 12 años. El periódico comenzó a repartirse por las escuelas de su localidad natal, pero pronto el proyecto creció. En 2013 el periódico se editaba en Bolivia, Nicaragua, Guatemala, Argentina, Venezuela, Perú y México. Ese mismo año, la Sociedad Interamericana de Prensa otorgó a *Mi Súper Diario* el reconocimiento al mejor proyecto de diario en educación (*Newspaper In Education*). Posteriormente, esta publicación, ahora de pago, es editada por Árbol de papel, desde Estados Unidos.

La máquina de las ideas, en la actualidad, edita un periódico similar, titulado *Mi primer diario*. Los objetivos de este medio de comunicación son fomentar valores y crear lectores. La educación mediática se materializa a través de la lectura analítica de las noticias que publica el periódico. Las noticias hacen referencia a acontecimientos de actualidad con componentes locales de cada ciudad en la que se edita el diario. Los principales ejes de contenido, junto con las noticias locales de la semana son: civismo, ecología y medio ambiente, alimentación y deporte, tecnología, ciencia, arte y actividades sociales de los niños.

Este periódico se caracteriza por un diseño en el que predomina la imagen sobre el texto, el color sobre el blanco y negro y la tipografía exagerada frente a cuerpo reducido de la fuente de los periódicos para adultos. Se trata de un diseño limpio y ordenado para facilitar la lectura.

4.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Recursos educativos del programa NIE

https://www.nwitimes.com/app/nie/html/educational_resources.html

- La cabecera The New York Times for Kids

https://www.nytimes.com/subscription/kids

- El blog educativo Learning at Network de The New York Times

https://www.nytimes.com/international/section/learning

- Daily Herald (Programa Newspaper in Education)

https://nieonline.com/dailyherald/

- Junior Report

https://globe.junior-report.media/es/talleres/

- La máquina de las ideas

http://www.lamaquinadeideas.com/

3. PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Qué fin debe perseguir la prensa-escuela entre los estudiantes de la enseñanza reglada? (fomento de la lectura, comprensión lectora, alfabetización mediática, transmisión de valores, jóvenes informados)
- ¿Qué lugar ocupa la prensa en la escuela en los hábitos y dieta mediática del estudiantado adolescente?
- ¿Qué futuro tiene la prensa-escuela en un entorno de aprendizaje con adultos?
- ¿Se proyecta la prensa-escuela como una salida laboral real en la actualidad educomunicativa?

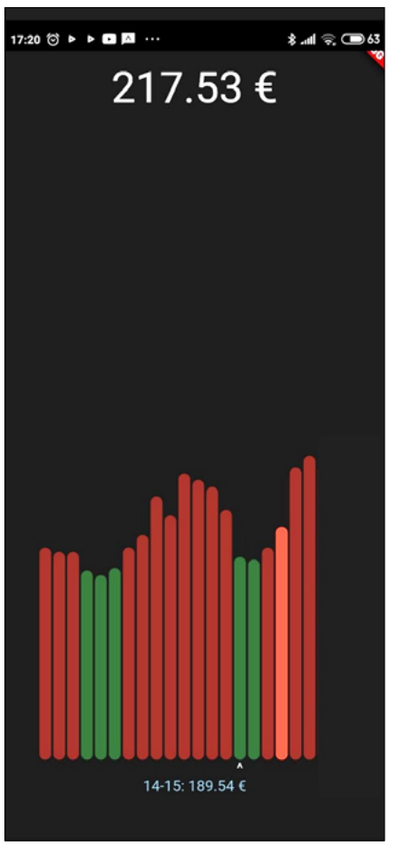
David Atauri

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

1.- DESCRIPCIÓN

El desarrollo de los móviles y de las tiendas de aplicaciones a universalizado el acceso de los programadores a potenciales usuarios y clientes.

Uno de los problemas que enfrentan los estudiantes de informática es que tradicionalmente se aprende a programar con ejercicios insustanciales (calcule la suma de 100 primeros números primos) y el alumno no consigue ver resultados aplicados hasta muy avanzados sus estudios lo que provoca la desmotivación.



Otra circunstancia que dificulta el aprendizaje es una tendencia muy fuerte que tenemos todos, y profundamente equivocada, es plantear soluciones muy complejas, con muchos casos de uso que hacen el problema inabarcable para el estudiante.

El objetivo de la práctica propuesta es hacer que el alumno se vea desde el primer momento capaz de realizar una aplicación real, disponible en las tiendas de aplicaciones y que pueda mostrar a sus conocidos además de discutir la importancia de simplificar un problema hasta el extremo proponiendo una solución mínima.

En este caso realizamos una aplicación que mostraba el precio de la luz para las diferentes franjas horarias del día en curso.

Dicha aplicación pudimos realizarla partir de la tercera semana.

Este ejercicio se realizó de manera guiada. Se les desglosó el desarrollo en pasos mínimos siguiendo la conocida estrategia divide y vencerás. Pasado un tiempo prudencial para que resolviesen cada uno de los pasos el profesor proponía su solución.

Una vez realizado este ejercicio cada alumno propuso su propia práctica que consistiría en aplicación real para subirla a la tienda y negoció con el profesor individualmente las características mínimas que debía tener y la nota a la que podría aspirar en función de la dificultad y la adaptación a problemas reales.

El objetivo es triple:

- Aumentar la motivación del alumno
- Obligarle a analizar un problema y diseñar una solución abordable con sus conocimientos.
- Reducir el problema de las copias.

Algunas prácticas propuestas por alumnos:

- Aplicación para leer los contadores del agua: El padre del alumno realizaba dicho trabajo en su pueblo y hasta la fecha se realizaba en cuadernos de papel.
- Aplicación para tomar los pedidos en un kebab: El tío del alumno tenía un kebab. La app que usaba era de pago y tenía muchas opciones que no usaba
- Aplicación para compartir un escritorio entre varios usuarios y dibujar mancomunadamente

Otras consideraciones

La presencia en tiendas de aplicaciones supone un escaparate excelente para alumnos de último curso ya que demuestran habilidades blandas como la iniciativa y los diferencian de recién titulados sin experiencias previas.



"Media and Information Literacy Academy" (MILA). Experiencia de Educación Mediática transmedia para adolescentes entre 10 y 15 años

Deyra Melina Guerrero Linares
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:
Sociedad de la interacción; Comunicreadores; Educación Mediática; Comunicación transmedia; Competencias mediáticas.

1.- DESCRIPCIÓN

Identidad y comunidad se construyen hoy en gran medida en una sociedad de interacción (Guerrero, 2020, p. 215) en la que las tecnologías y nuevos medios han fusionado conceptos precursores, como sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación. La sociedad de la interacción es entonces un entorno y un proceso que prevalece en el mundo, ya que es a través de la interacción, principalmente en plataformas de internet como las redes sociales y a través de equipos informáticos y de telecomunicaciones "inteligentes", donde se genera, comparte y transforma el ser, pensar, sentir, saber y hacer, de manera individual y colectiva.

En este contexto, se han vuelto realidad los "emirecs" y "prosumidores" contemplados desde las décadas de los setenta y ochenta por Clouthier (1975) y Toffler (1985), respectivamente, en los que todos los participantes en la comunicación, como nodos en una estructura compleja y dinámica, son a la vez emisores y receptores de mensajes; en pocas palabras, productores y consumidores de contenidos.

Las denominadas *social media* han obligado a entender a la comunicación desde una visión más profunda y amplia, más allá de una simple transmisión de mensajes -como la concibe la escuela norteamericana en el enfoque de los medios masivos-, retomando sus orígenes del latín *comunicare*, que significa "compartir algo, poner en común", por lo que los internautas se han convertido en términos prácticos en "comunicreadores", es decir, creadores y replicadores de comunicación y de comunidad, dentro y fuera del escenario virtual, en un ciclo permanen-

te y continuo de interacciones que podría visualizarse con el símbolo del infinito. Este modelo favorece la justicia comunicativa, pero también se han incrementado exponencialmente fenómenos perjudiciales como los ciberdelitos y la desinformación con las denominadas "fake news".

En específico, al hablar de niños y adolescentes, debemos asumirlos como una generación de *comunicreadores* nativos, que, si bien adquieren de manera orgánica habilidades técnicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, no lo hacen en paralelo y al mismo ritmo en cuanto a competencias mediáticas, basadas en el análisis y crítica, para hacer un uso seguro, responsable, asertivo, empático y proactivo de las diferentes plataformas y medios de comunicación.

En México, la problemática se agudiza, ya que la alfabetización mediática y digital se encuentra rezagada por lo menos 15 años respecto a naciones desarrolladas, al ser escasas las políticas públicas, campañas de difusión, programas académicos que contengan estos tópicos y la capacitación a padres y maestros. Los delitos cometidos por vía informática han aumentado significativamente, mientras que el marco jurídico sigue desactualizado. Además, el 23.9% de los internautas del país, casi una cuarta parte del total -alrededor de 20 millones de personas- tienen menos de 17 años, de ahí la importancia y urgencia de atender este tema.

Como una de las respuestas a esta necesidad fue diseñado e implementado el Taller "Media and Information Literacy Academy" (MILA), del 4 de agosto al 8 de diciembre de 2022, en Nuevo León, México, el cual fue financiado por el Consulado de Estados Unidos en Monterrey, lo que permitió que se brindara de forma gratuita a los adolescentes inscritos y a sus padres y/o tutores.

Dicha experiencia, llamada MILA por las siglas en inglés de la alfabetización mediática e informacional (AMI), pero también por el diminutivo en Latinoamérica del nombre de Milagros y su definición de "luz de esperanza", por su origen eslavo, es parte de un estudio que se encuentra en proceso para obtener el grado de Doctorado en Periodismo, en la Universidad Complutense de Madrid, con el que se pretende aportar una propuesta innovadora, teórica y empírica, en el campo.

El objetivo principal del Taller MILA fue formar en alfabetización mediática e informacional a adolescentes de entre 10 y 15 años, por medio de la producción y experimentación con narrativas transmedia y nuevos medios, con el fin de lograr el aprendizaje significativo, asimilación y práctica de las competencias mediáticas.

Los fundamentos teóricos del taller fueron tomados de la acción participativa y la educación-comunicación popular, y la metodología, en concordancia, incluyó observación participante, trabajo colaborativo, análisis de casos, video para el cambio social, intervención educativa y actividades CAR: cooperativas, activas y reflexivas, para que los menores aprendieran haciendo, a través de la técnica de creación de contenidos, en la que profundizó David Buckingham, desde 2003.

El concepto de narrativa transmedia fue especificado por Henry Jenkins (2003) como una nueva estética que surgió como consecuencia de la convergencia de los medios. Para Scolari (2019) es un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión.

Así, al igual que la *media literacy*, podemos comprender a la *transmedia literacy*, o educación transmedia como: 1) alfabetismo transmedia (sustantivo) o 2) alfabetización transmedia

(verbo). En el primer caso, explica Scolari (2019), el término hace referencia a un conjunto de competencias transmedia adquiridas en espacios formales e informales, desde las redes sociales y hasta en comunidades de videojugadores. Como verbo, se trata de un programa de acción destinado a recuperar esos conocimientos en el aula, y por ende puede ser el propósito aprender estas habilidades y destrezas (*transmedia skills)*, pero también puede ser utilizada como una estrategia pedagógica integral.

Con esta visión doble, el Taller MILA contó con 10 sesiones, de dos horas cada una, y tuvo lugar cada 15 días, durante cuatro meses en las instalaciones de la Escuela de Inglés de Relaciones Culturales, en Monterrey, Nuevo León. Cada jornada se dividió en 30 minutos de educación mediática, 30 minutos de capacitación transmedia y una hora de experimentación y creación de un contenido con narrativa transmedia. Hubo dos sesiones finales para la presentación de proyectos y convivencia.

Se formó un equipo transdiciplinario encabezado por la autora de este documento. La formación AMI la brindaron profesionales de Verificado México, y la parte de la enseñanza en narrativas transmedia y nuevos medios, la brindaron especialistas en cada tema.

Con pensamiento disruptivo para lograr una comunicación consciente, el taller se dividió en 5 módulos: Acceso, Análisis, Reflexión, Creación y Acción.

Módulo 1. Acceso.

Sesión 1

*Formación AMI: Descubriendo los medios de comunicación y la alfabetización mediática e informacional (AMI).

*Capacitación transmedia: blogs y posteo en redes sociales.

*Actividad: aprender una coreografía de danza urbana. Grabar y postear en redes.



Sesión 2

*Formación AMI: El poder de la ciberseguridad en internet y redes sociales.

*Capacitación transmedia: Cómo ser un videoblogger.

*Actividad: Grabar una storie con recomendaciones de ciberseguridad.



Módulo 2. Análisis.

Sesión 1

*Formación AMI: Qué hay detrás de las noticias y otros géneros periodísticos.

*Capacitación transmedia: Haz tu propio podcast.

*Actividad: Grabar un extracto de podcast en estudio, con temática libre.



Sesión 2

*Formación AMI: Caja de herramientas para ser un detective de *fake news*.

*Capacitación transmedia: Capturar las mejores fotos.

*Actividad: Tomar fotografías del taller, compañeros e instalaciones.



Módulo 3. Reflexión

Sesión 1

*Formación AMI: Quién soy en las redes sociales y quién soy en la vida real.

*Capacitación transmedia: Dilo con *freestyle*.

*Actividad: "Batallas" de *freestyle* con tips sobre seguridad digital y empatía al navegar en internet.



Sesión 2

*Formación AMI: Código del buen *gamer*.

*Capacitación transmedia: Cómo hacer un cómic.

*Actividad: Por grupos y turnos, jugar videojuegos aplicando el código del buen *gamer*, mientras que otros compañeros dibujan cómo se imaginan al robot del Taller MILA, de nombre Amiko.





Módulo 4. Creación

Sesión 1

*Formación AMI: Verificar para saber la neta del planeta.

*Capacitación transmedia: Hacer los memes más virales.

*Actividad: Realizar verificaciones de temas de actualidad y comunicar el resultado a través de memes.



Sesión 2

*Formación AMI: Dimensiones de la alfabetización mediática.

*Capacitación transmedia: Realizar un cortometraje con mi celular/*tablet.*

*Actividad: Actuar y grabar con el celular/tablet escenas en distintas tomas.



Módulo 5. Acción

Sesión 1

*Formación AMI: Compartir AMI con mi familia y amigos.

*Capacitación transmedia: Diseño de un proyecto AMI.

*Actividad: Planeación de proyecto padres-hijos para compartir AMI con seres queridos y círculos sociales cercanos.



Por separado, pero en paralelo para aprovechar la espera, se brindó una capacitación AMI a los padres y tutores de los adolescentes, con la participación de expertos en pedagogía, psicología, comunicación, periodismo, seguridad digital e informática, que expusieron diferentes tópicos en el rubro, dando después lugar a un espacio de preguntas y respuestas.

**Temas abordados:*

1. Qué hay al frente y detrás de los medios de comunicación.
2. Ciberdelitos en contra de adultos y menores: prevención y reacción.
3. Hablemos sin censura con un reportero de campo.
4. Armadura de ciberseguridad para adultos y menores.
5. Cómo hablar con adolescentes y jóvenes sobre TIC´s.
6. Redes sociales ¿caja de pandora o la puerta a infinitas posibilidades?
7. Fake news y cómo identificarlas.
8. Seamos verificadores ciudadanos.
9. Ciberseguridad. Planeación del proyecto final padre-hijo para compartir AMI.

En la última sesión de trabajo, antes de la convivencia, cada papá/mamá/tutor, con su hijo, expusieron los proyectos con los que en 15 días compartieron lo aprendido en el taller sobre AMI y narrativas transmedia, con sus vecinos, maestros y compañeros de clases formales y extracurriculares, familiares, amigos e incluso sus contactos en redes sociales. Se superaron las expectativas pues desarrollaron presentaciones, videos, podcasts, folletos, volantes, carteles, publicaciones en plataformas e incluso replicaron los contenidos en colegios y planteles educativos.



El Taller MILA 2022 cumplió con su objetivo, según comentarios de los participantes y la evaluación interna del equipo organizador. La Escuela de Relaciones Culturales lo postuló como "el evento del año" entre las actividades del Consulado de Estados Unidos en Monterrey y esta autoridad diplomática ya proyecta la edición 2023. El gobierno del estado de Nuevo León y algunos municipios han mostrado interés en incorporarlo a sus políticas públicas y programas de seguridad, educación, desarrollo social y comunicación, por lo que el trabajo apenas comienza.



2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Alonzo González, R. M. (2019). Sobre el uso de los conceptos prosumer y emirec en estudios sobre comunicación. *Sphera Publica*, 1(19).

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture.* Cambridge, Inglaterra: Polity Press.

Guerrero, D. (2019). Estrategia para la implementación de la educación mediática en escuelas públicas de nivel básico. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 302 - 329. https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.425 Recuperado de: https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/425

Guerrero, D. (2020). Competencias mediáticas para el uso de redes sociales en la infancia. Recuperando técnicas de educación y comunicación popular. En M. Hernández (Ed.), *Nuevas Tecnologías en la educación*, (pp.215-234). Madrid, España: Publicaciones CIEAL/Albahaca.

Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. MIT Technology Review. Recuperado de: https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/

Scolari, Carlos; Lugo Rodriguez, Nohemi; Masanet, Maria-José (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social.*

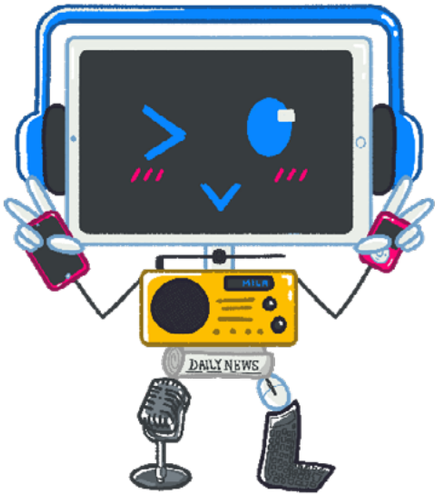
Youtube.com/@deyraguerrero4368

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué ventajas y desventajas hay al enseñar y aprender al mismo tiempo educación/alfabetización mediática y narrativas transmedia?
- ¿Experiencias como MILA que se llevan a cabo en entornos no formales, se pueden incorporar oficialmente al aula, en planes y programas académicos? ¿Cómo y bajo qué requisitos se puede volver realidad?
- ¿Qué otras estrategias pedagógicas se pueden implementar para la enseñanza-aprendizaje de la educación/alfabetización mediática de los padres de familia? ¿Se pueden incorporar de alguna manera a los maestros?



MILA
MEDIA LITERACY ACADEMY



Competencias digitales y ciberseguridad: acción y participación multidisciplinaria en el Bachillerato mexicano

Rosa Amelia Domínguez Arteaga
Colegio de Tamaulipas. México.

Palabras clave:

Competencia mediática; Ciberseguridad; Bachillerato; Tamaulipas.

1.- DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

En México, uno de los grupos de la población más activos en internet se encuentra en la edad de cursar el bachillerato. Así, según el INEGI (2022) el segundo grupo que concentró el mayor porcentaje de internautas durante 2021 fue el de 12 a 17 con una participación de 90.0 por ciento, superado levemente por el grupo 18 a 24 años, con 93 por ciento (INEGI, 2022). Ahora, con relación a la prevalencia de casos y situaciones ciberviolentas como el ciberacoso, el grupo de 12 a 19 años también se ubicó en el mismo lugar. Así 24.1% de los hombres y 29.9 de mujeres ubicados en esta edad fueron víctimas en los últimos 12 meses (INEGI, 2022a).

Al respecto de esto último, la prevalencia del ciberacoso en la República mexicana alcanza hasta un 49 %, junto con países como Argentina (Yudes et al., 2018). Esto le ha colocado por encima de España, Canadá y Estados Unidos de América en número de casos (Castellanos et al., 2016). También se ha posicionado como el país con los primeros lugares en sexting (Urrutia, 2016). Así, se considera que en la actualidad una de cada cuatro personas ha sido víctima del cibercrimen (McKinsey & Company, Consejo Mexicano de Asuntos Internacionales [COMEXI], 2018).

Por lo tanto, y según lo expuesto, los jóvenes en edad de cursar el bachillerato en México están viviendo experiencias de violencia a través de las TIC. Algunos estudios han encontrado que 39.9% de alumnos de este nivel educativo manifestaron haber realizado *sexting* al menos una vez en su vida (Aguilar et al., 2022). A tenor, es necesario una educación que permita a los alumnos desarrollar las competencias y habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas. La incorporación de tales habilidades llevará a los estudiantes a tener una dieta segura en internet y proteger su integridad en medios como las redes sociales.

Ahora el tema de la ciberseguridad forma parte de las competencias digitales que debe reunir no solo un estudiante, si no toda persona en el mundo global (INEF, 2017). Por ello se ha instalado en las agendas de gobierno de diferentes países. Ante tal panorama, con esta entrega se busca determinar algunos de los mecanismos dispuestos por las autoridades educativas mexicanas para proveer de las capacidades y habilidades a los estudiantes en el manejo de las TIC. De manera somera, se hace un acercamiento al aspecto de la ciberseguridad.

Para ello se realiz**ó** un análisis de textos y páginas oficiales de las instancias encargadas en la materia. Mayormente, se abordó la literatura que proviene de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependencia encargada de la política de educación en el país, para ubicar las acciones e iniciativas que contemplan la alfabetización mediática en el país, con un enfoque en los alumnos. En el entendido de que estas tendrán su impacto en los alumnos de bachillerato.

Se señala que este documento forma parte del primer momento de una investigación más amplia que busca además analizar las competencias mediáticas en ciberseguridad. Lo anterior a través de un taller solicitado por un centro de bachillerato local, previa autorización, y en el que participarán dependencias de gobierno como el Instituto de Transparencia y Acceso a la Información de Tamaulipas (ITAIT), la Policía cibernética y El Colegio de Tamaulipas (El Coltam) cuyo trabajo en la materia es muy amplio.

De lo encontrado, se establece que en las últimas dos décadas se han llevado a cabo varias iniciativas TIC enfocadas en brindar acceso y conocimientos sobre TIC entre la sociedad mexicana y en el entorno educativo (Ordoñez, 2020). Entre ellas se mencionan: Red Escolar, @prende, Programa Habilidades Digitales para Todos (Programa HDT) y Modelo Educativo para una educación obligatoria.

Para el caso de Red Escolar, fue un modelo que empezó en el año 1997 y estuvo consolidándose hasta 2007 y se basó en el equipamiento de las escuelas de nivel básico e incluía secundarias. Se centraba en dotar de un mínimo de computadoras en un aula de medios, por lo que los alumnos se rotarían para hacer uso de estos recursos. En ese entonces el tema de la ciberseguridad no se incluía como tal. Ahora ha pasado a llamarse Red ILCE y en su numeralia habla de casi 30 mil escuelas beneficiadas.

@prende 2.0 fue puesto en marcha en el año 2016 y fue la Estrategia Digital en Educación de la SEP. La dependencia junto con la Secretaría de Comunicaciones y Transporte (SCT), llevaron a cabo esta iniciativa con el fin de usar las TIC para fomentar el desarrollo de las habilidades digitales y el pensamiento computacional, considerados necesarios para el contexto social y económico de entonces. Actualmente ninguno de sus materiales ofrece contenido sobre ciberseguridad.

El Programa Habilidades Digitales para Todos (Programa HDT) inició su vigencia en 2009 y tenía como objetivo coadyuvar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes de educación básica por medio del acceso a las aulas telemáticas y con ello propiciar el manejo de TIC. Este proyecto poseía entre sus componentes el titulado Ciudadanía Digital. En este se buscaba ofrecer elementos para la conformación de una ciudadanía digital, como el hecho de brindar acceso a un portal Clic Seguro “a efecto de usar las TIC con una actitud ciudadana basada en el respeto, la convivencia armónica, la responsabilidad y la seguridad”.

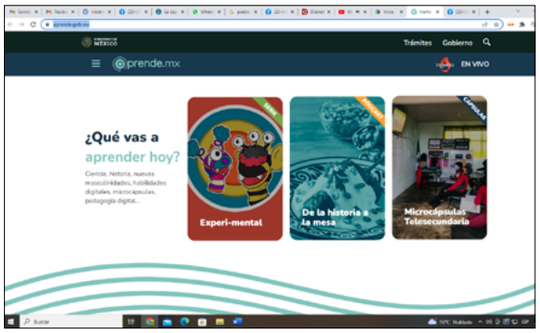
Por su parte, se hace mención del Modelo Educativo para una educación obligatoria. Este fue puesto en marcha en el gobierno pasado y buscaba educar para la libertad y la creatividad

(Secretaría de Educación Pública, 2017). En él se establecía que las habilidades digitales acordes con el bachillerato deberían ser: utilizar la Tecnologías de la Información y la Comunicación de forma ética y responsable para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas.

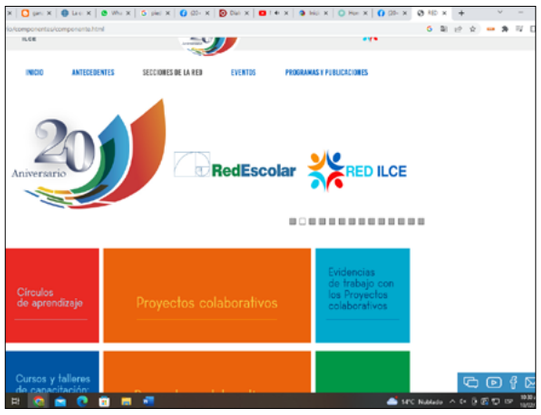
En el gobierno actual, el del presidente López Obrador, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) contempla el uso de las TIC en un espacio seguro. Este documento establece que se proveerá de infraestructura adecuada para propiciar que el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se geste con ambientes basados en una cultura de paz. Para ello, la infraestructura al respecto se "asocia la capacidad de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la oportuna dotación de infraestructura tecnológica (hardware y software) y provee a los docentes de plataformas abiertas y colaborativas que permiten usar y crear contenidos (aplicaciones y juegos digitales)" (SEP, 2019, p. 12).

Por lo tanto, se puede decir que en México se tiene un amplio antecedente en la puesta en marcha de iniciativas para fomentar las competencias digitales. Para Orozco (2021) este tema que ubica como alfabetización mediática e informacional, ya está avanzando en México. Queda pendiente profundizar más a fondo el pensamiento de otros estudiosos y expertos en el tema, para ubicar las problemáticas más focalizadas en torno al mismo.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



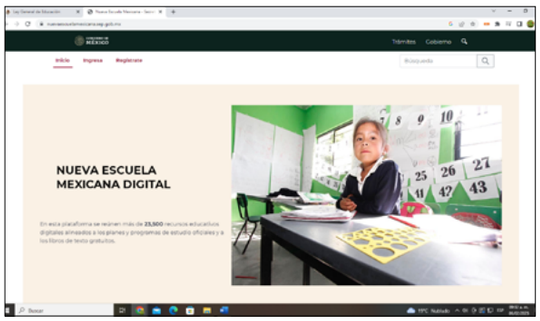
https://aprende.gob.mx/



https://redescol.ilce.edu.mx/20aniversario/componentes/componente.html



https://redescolar.ilce.edu.mx/



https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

Por lo pronto conviene preguntarse:

- ¿Qué lugar ocupa el tema de la ciberseguridad en las iniciativas de alfabetización y educación mediática en México?
- ¿Que parte de estas políticas corresponde a entidades como Tamaulipas?
- ¿Cuál es el impacto de las mismas en el nivel del bachillerato mexicano?

Redes sociales como espacio de transferencia a las dificultades del lenguaje

Raquel Lozano Blasco
Universidad de Zaragoza. España.

Palabras clave:

Redes sociales; TikTok; Instagram; Lenguaje; Transferencia; Educación.

1.-DESCRIPCIÓN

La importancia de las redes sociales como TikTok e Instagram reside en la percepción de los nativos digitales, para quienes estas forman de su realidad social (Núñez-Gómez, 2012). Y es que a raíz de la pandemia por covid la digitalización de la educación ha cobrado una gran trascendencia en todas las etapas educativas (Villa et al., 2020; Martí-Noguera, 2020). De esta forma, las redes sociales ya no son sólo un espacio para la interacción social, sino que se han convertido en una herramienta de aprendizaje. Fruto de este cambio, han surgido numerosos influencers científicos que realizan importantes labores de transferencia a la sociedad (Castillo y Alberich, 2017).

De este modo, se encuentra que los actuales estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria les confieren un papel muy relevante a las redes sociales (Blasco, 2021). Tal es el punto, que comienzan a seguir perfiles de profesionales de la educación y la psicología, donde aprenden recursos y debaten sobre temas de innovación, tales como @audiciónylenguaje_material; @maestros_audición_y_lenguaje en Instagram o @Profedanny en TikTok. En consecuencia, aplican ellos mismos bases del conocido como m-learning, de forma que aprenden en contextos no formales mediante sus dispositivos smartphones (Salz, 2005). De este modo, mediante el contexto de "challenges" en TikTok o de "stories" y micro-videos adquieren nuevos conocimientos. Si bien, la actitud de estas nuevas generaciones de docentes no es meramente pasiva, sino que se define como "prosumer", es decir, son consumidores y generadores de contenido (Vizcaíno-Verdu et al., 2023). Esto les hace ser altamente activos y participativos.

El objetivo del presente estudio es compartir dos experiencias docentes en las cuales el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, han creado perfiles en redes sociales donde compartir productos educativos, en

materia de buenas prácticas y micro-representaciones teatrales para abordar el mutismo selectivo y el trastorno pragmático de la comunicación.

La muestra de participantes fue de 38 alumnos en el grado de Educación Primaria y de 60 alumnos en el grado de Educación Infantil. Se analizó la relación entre la calidad de estos productos de redes sociales con el rendimiento académico (calificación de examen) y la motivación (analizada mediante el cuestionario MEVA de Alonso Tapia, (2005). Se optó por este cuestionario ya que permite diferenciar entre: Orientación al aprendizaje, Orientación al resultado y Orientación a la evitación.

Los resultados mostraron como la motivación orientada al trabajo por la actividad fue inicialmente muy elevada (media de 4,75 para Educación Infantil y media de 4,80 para Educación Primaria) y unas calificaciones medias de 9,25 para Educación Infantil y de 8,75 para Educación Primaria, dichos promedios fueron significativamente superiores al del resto de las prácticas. Los estudios de correlación indicaron una fuerte relación (r=0,82) entre el rendimiento académico del examen (cuando se preguntó por el mutismo selectivo y el trastorno pragmático de la comunicación) y la motivación inicial.

El resultado más prometedor fue fruto del análisis pre-test y post-test de las calificaciones. De este modo, se encuentra que los estudiantes que presentaban peores resultados iniciales en las prácticas de la evaluación continua mostraron una mejora muy significativa en la puntuación del examen de dichos contenidos. Esta situación se repitió tanto en el caso de Educación Infantil como Educación Primaria.

Cuando se les preguntó qué aspectos que les habían gustado más, mostraron unidad en sus respuestas, siendo la tónica habitual, haberse reído y compartido buenos momentos con sus compañeros. Algunas de sus afirmaciones fueron: “estos momentos se quedan grabados, y luego es lo que valoras de la asignatura, disfrutar y aprender”; “nos ha permitido vivenciar como trabajarían nuestros alumnos”, otras afirmaciones iban encaminadas hacia competencias digitales “no sabía que Instagram pudiera utilizarse para enseñar” o hacia elementos más personales “creo que se ha quitado algo de vergüenza (entre risas)”.

Se concluye como una actividad cuyo resultado final sea exponer una publicación en redes sociales puede ser una herramienta docente motivadora para el alumnado, especialmente para aquellos que presentan mayores dificultades.

Referencias:

Blasco, R. L. (2021). Transferencia y sensibilización mediante TikTok: el caso de la disfemia. In *Educación siglo XXI: nuevos retos, nuevas soluciones* (pp. 135-145). Dykinson.

Castillo-Ramírez, I., & Alberich-Pascual, J. (2017). Análisis de estrategias de difusión de contenidos y actividad en redes sociales en revistas de divulgación científica: factores de interacción, visibilidad e impacto. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 23(2), 145.

Martí-Noguera, J. J. (2020). Sociedad digital: gestión organizacional tras el COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 394-401.

Núñez-Gómez, P., García-Guardia, M. L., & Hermida-Ayala, L. A. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista*

latina de comunicación social, (67), 1-28.

Salz, P. A. (2005). When will we ever learn? *Mobile Communications,International*, 1, 129.

Tapia, J. A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema,* 17(3), 404-411.

Villa, F. G., Litago, J. D. U., & Fernández, A. S. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista latina de comunicación social,* (78), 99-119.

Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-Moreno, P., & Tirocchi, S. (2023). Online prosumer convergence: Listening, creating and sharing music on YouTube and TikTok. *Communication & Society,* 36(1), 151-166.

Video ponencia: https://youtu.be/nnYjOQL90uo

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Artículos científicos:

Acevedo Borrega, J., Sosa-Díaz, M. J., Porras Masero, I., & González Fernández, A. (2022). Recursos Digitales en Educación Superior: TikTok como herramienta didáctica. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 11.

Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube. *Comunicar*, 31(74), 125-137.

Blasco, R. L., & Blasco, S. V. (2021). Tik tok en la enseñanza: Un acercamiento de la estimulación del lenguaje en etapas iniciales del desarrollo mediante redes sociales. In *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas* (pp. 101-108). Dykinson.

Cuentas en redes sociales:

Ejemplo de alumnas de Educación Infantil:

https://www.tiktok.com/@atencionaladiversidaduz

Ejemplo de cuenta de Instagram:

@profesalenproyecto

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Los alumnos tienen una competencia digital elevada para el uso de redes sociales, entiendo esta como un conjunto de capacidades donde entran las competencias audivisuales y su adaptabilidad a diferentes entornos. Pero, ¿son capaces de realizar recursos inclusivos e interesantes digitales? O ¿se quedan sólo en la parte estética?
- Los alumnos presentan mucha curiosidad por cuentas de otros maestros instagramers y tiktokers, pero ¿saben realizar un uso crítico y ético de la información? ¿Son capaces

de detectar los mitos que sobrevuelan las oposiciones y buscar en las convocatorias oficiales para resolver sus dudas? ¿Saben realmente referenciar los recursos didácticos que encuentran en Internet?

- El alumnado, es capaz de generar actividades inclusivas gracias a la aplicación de metodologías docentes innovadoras y activas (el trabajo cooperativo, el trabajo por rincones) y aplican el DUA perfectamente. Además, estéticamente son muy atractivas para los niños. Pero las tareas digitales que generan ¿responden a una necesidad educativa? La respuesta es inclusiva, innovadora, activa, pero ¿responde a las dificultades de aprendizaje?



La Foto-elicitación en la promoción del Desarrollo Positivo Adolescente: vínculos y posibilidades educativas desde la literatura científica

Laura Fernández Rodrigo
Universidad Complutense de Madrid. España.

Antonio Bautista García Vera
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

Adolescencia; Foto-elicitación; Desarrollo positivo adolescente; Narración fotográfica; Educación Secundaria Obligatoria.

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios muestran cómo los centros educativos de secundaria desarrollan iniciativas para un uso educativo de los Smartphones o teléfonos móviles inteligentes (Uxach, 2022). Sin embargo, muchos centros articulan medidas y normativas para el uso y prohibición del teléfono, en lugar de educar para un uso positivo, educativo y saludable (Sánchez et al., 2022). La literatura señala diversas iniciativas en la prevención del ciberbullying, adicción a redes sociales, entre otros (Pastor, García-Jiménez y López-de-Ayala, 2022). Estas prácticas se despliegan desde las carencias, barreras y riesgos en las que se encuentran los adolescentes ante el uso de la tecnología. Esta situación pone de relieve cómo el sistema educativo tiene una mirada adulto-céntrica de las actividades que realizan los adolescentes con las tecnologías digitales. Los programas y actividades en la prevención y actuación frente a riesgos tienen buena influencia a corto plazo, pero aún se carece de intervenciones en los centros que fortalezcan las competencias de los y las adolescentes en el uso de las tecnologías digitales. **Se necesitan poner en marcha nuevas prácticas alejadas de una mirada centrada en el déficit ante el uso de los smartphones en las aulas.**

Para hacer frente a esta situación, el **Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) es un enfoque socioeducativo que engloba las acciones en la promoción de las fortalezas de los y las adolescentes.** En una forma ver y de concebir la adolescencia como una etapa vital de crecimiento, de construcción y de conso-

lidación de la personalidad, llena de nuevas oportunidades (Lerner, Phelps, Forman, y Bowers, 2009). Este enfoque surge en norte-américa con la nomenclatura original Positive Youth Development, con la finalidad de involucrar a los y las adolescentes dentro de sus comunidades sociales, fomentando sus vínculos, participación y empoderamiento, revirtiendo en la mejora de su buen desarrollo personal y vital (Youth, 2022).

Entre diversas posibilidades para promover el enfoque del DPA a través y en el uso de los Smartphones en educación secundaria, esta comunicación se centra en la **Foto-elicitación. Es una estrategia que emplea la cámara fotográfica como principal instrumento de enseñanza y aprendizaje** (Bautista, 2019). La Foto-Elicitación es un proceso de diálogo entre personas en el cual se utilizan fotografías para rememorar lo que ellas muestran, evocando recuerdos, experiencias pasadas y presentes, con sensaciones y emociones.

Esta comunicación tiene como objetivo **establecer vínculos y posibilidades de la Foto-Elicitación como estrategia educativa** en la promoción del enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente en centros educativos de secundaria.

2. El enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente

La implementación del enfoque del DPA es una forma de anticiparse a los problemas, actuando en la prevención, fortaleciendo las competencias personales de los y las adolescentes y promoviendo factores de protección para su desarrollo. Los resultados de prácticas que promueven el DPA demuestran cómo **los adolescentes mejoran y fortalecen sus habilidades** sociales, gestión emocional, actitudes, conductas, salud sexual, competencias de liderazgo, rendimiento académico, entre otros (Youth, 2022). De la misma forma y desde este enfoque positivo, se contribuye a **prevenir factores de riesgo**, como el consumo de sustancias, episodios de conflictos y violencia, embarazos tempranos no deseados y fracaso escolar, entre muchos.

En el Vídeo 1 se explica en qué consiste el enfoque del DPA y se profundiza en 2 modelos: a) el "Modelo de las 5Ces" identifica indicadores principales en el logro del DPA (Competencia, Confianza, Conexión, Carácter y Cura) y pretende orientar objetivos a lograr en todo proceso de acompañamiento educativo para adolescentes; b) el Modelo de la Flor (Imagen 1) presenta 27 competencias que cualquier adolescente tendría que lograr para su buen desarrollo personal y vital.

Vídeo 1:

Cine y desarrollo positivo adolescente.

https://youtu.be/ORJZm-tH85lQ?t=97



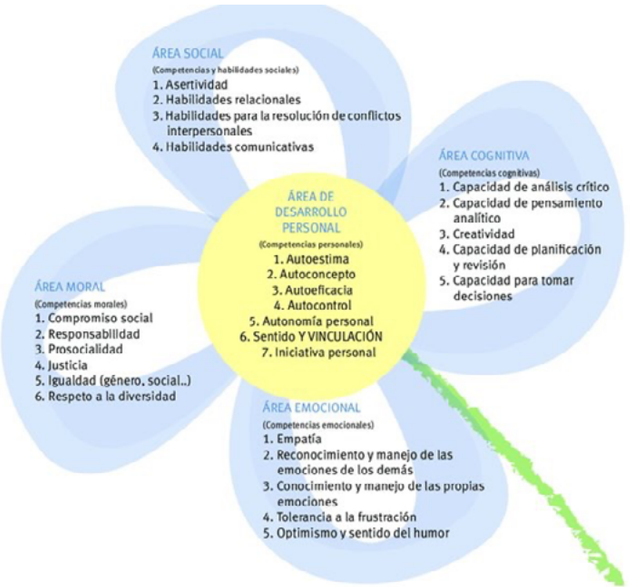


Imagen 1:
Modelo de la Flor
(Oliva et. al., 2010).

Tanto el Modelo de las 5Ces como el Modelo de la Flor describen elementos que cualquier adolescente debería de lograr o tener a disposición para un buen desarrollo. Estos modelos pretenden ser guías para personas educadoras de adolescentes, en la orientación hacia nuevas prácticas que promuevan las potencialidades de los jóvenes, generando nuevas oportunidades de crecimiento o, como el mismo modelo indica, florecimiento.

Actividades frecuentes sobre el DPA en la literatura suelen ser programas socioeducativos de duración determinada que se imparten principalmente en el ámbito no formal. En cambio, en el contexto de la educación secundaria obligatoria, se destaca el proyecto *Teenpods*. Tiene como finalidad proporcionar recursos educativos en abierto dirigidos principalmente a educadores y profesorado de adolescentes en **la promoción del DPA en su rol educador** (Fernández-Rodrigo, Erta-Majó, Vaquero, 2022). Los *Teenpods* son cápsulas de contenido multimedia desarrollados desde el conocimiento científico-técnico, que pretenden enseñar distintos temas que afectan a los y las adolescentes desde el DPA. Los recursos se desarrollaron en catalán y pueden ser traducidos con YouTube y Google (Cátedra Educación y Adolescencia, 2021).

Entre estos temas, se destaca el *Teenpod* sobre desarrollo positivo y tecnologías digitales. Se presentan orientaciones para **fomentar el uso proactivo de los dispositivos a través del acompañamiento** de las personas adultas a los y las adolescentes, con el modelo de las "3P: Progresividad, Presencialidad y Pautas".

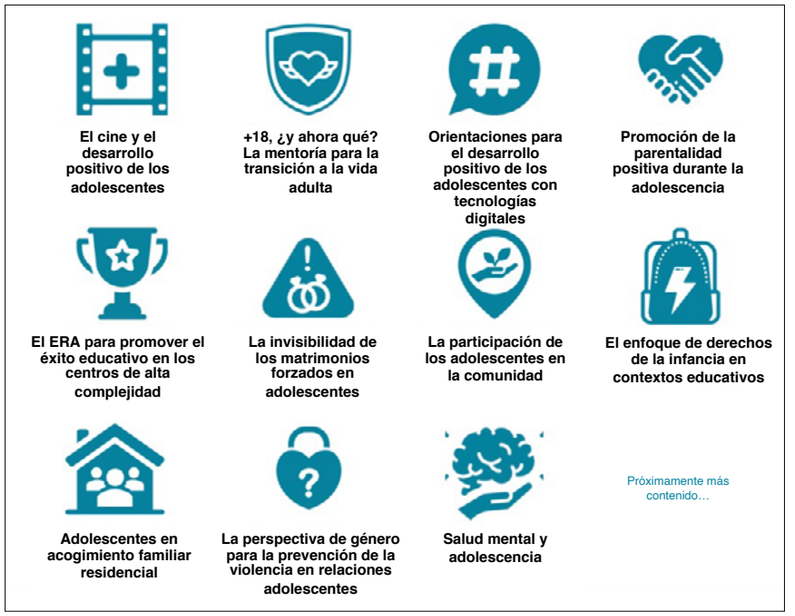


Imagen 2: Teenpods

Enlace: http://www.educacioiadolescencia.udl.cat/ca/teenpods/

Publicación: Fernández-Rodrigo, Erta -Majó y Vaquero (2022)



Vídeo 2: Orientaciones para el desarrollo positivo de los adolescentes con tecnologías digitales

https://youtu.be/xeR2O8QrszE

3. La foto-elicitación como estrategia educativa

La foto-elicitación emprende la fotografía como instrumento para generar diálogos entre el profesorado y los y las adolescentes. Es un planteamiento formativo abierto que se basa en dos fases (Bautista, 2019):

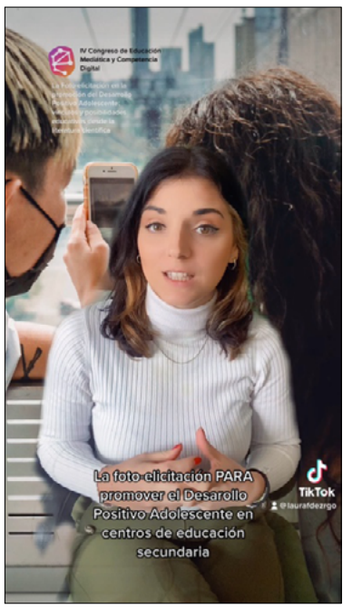
- **Fase 1: Captura de la fotografía.** El alumnado inmortaliza con una fotografía algo especial vivido para, posteriormente, favorecer su evocación. Este primer momento encierra una elección, una apertura o escucha atenta a situaciones o instantes que apelan, inspiran e implican al alumnado participante, y le lleva a captar en una o varias imágenes esos instantes únicos y llenos de significado para ellos.
- **Fase 2: Proyección.** El proceso sigue con el visionado en grupo de las fotografías tomadas, para que, a modo de recuerdo, los autores y autoras de las mismas puedan manifes-

tar qué tenía de extraordinario lo vivido para registrarlo. Una vez proyectada una de las imágenes, y antes de tomar la palabra los componentes del grupo, se puede jugar con el pensamiento a generar. Este pensamiento depende de quién interviene en primer lugar y del tiempo que medie entre la aparición de la imagen y la primera intervención. Las combinaciones de estos factores pueden desencadenar diferentes miradas al contenido de la fotografía, distintas interpretaciones y nivel de ideas, sensaciones y evocaciones emotivas.

La foto-elicitación es una estrategia educativa que considera la cámara fotográfica de los Smartphones de los adolescentes. La cámara del móvil es una herramienta ubicua, versátil e inmediata de la que disponen permanentemente los adolescentes para comunicarse mediante las fotos tomadas y enviadas por redes sociales (Bautista, 2019). Las fotografías muchas veces se toman y se comparten por redes sociales sin tener en mente sus implicaciones sociales e ideológicas. **Los adolescentes se comunican con imágenes sin conocimientos básicos de alfabetización audiovisual** (Torrego, 2022). La foto-elicitación la entendemos como procedimiento formativo y medio de expresión para fomentar la educación mediática y aprendizaje del lenguaje visual a través de situaciones cotidianas de la vida escolar, los cuales contribuyen a otorgar significación a las experiencias escolares y vitales del alumnado.

En publicaciones recientes (Bautista, Rayón y De Las Heras, 2020; Romera et. al., 2023) se argumenta cómo **las situaciones de foto-elicitación se relacionan con el valor moral del conocimiento grupal**. Cuando se narra alguna experiencia vivida, se habla de lo que se hace, de lo que sucede antes y después de tomar la fotografía, de lo que ha sentido y percibido y a lo que piensa en relación a las consecuencias de sus acciones en relación a los otros/as. Los resultados de diversas investigaciones señalan cómo los procesos de foto-elicitación contribuyen a mejorar el sentimiento de unión, de apoyo social, la comprensión mutua y la empatía en un mismo grupo de personas.

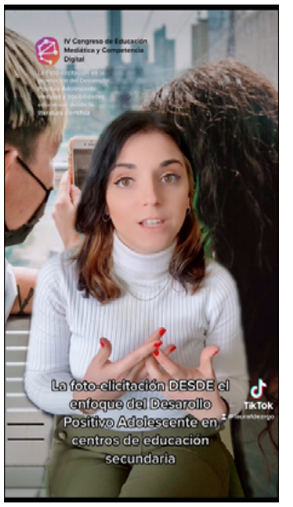
4. Vínculos entre la Foto-elicitación y el Desarrollo Positivo Adolescente: Nuevas posibilidades educativas



La literatura científica pone en valor tanto los procesos de Foto-elicitación como el enfoque del DPA para incorporar nuevas prácticas en el uso educativo de las tecnologías digitales en centros de secundaria. A través de los vínculos que se establecen entre si, se pueden describir dos posibilidades educativas:

La foto-elicitación DESDE el enfoque del DPA: La integración de procesos de foto-elicitación en los centros abre las puertas a repensar cómo utilizar los móviles y sus cámaras, más que el cuándo utilizarlos. Los y las adolescentes, desde la infancia, necesitan recibir acompañamiento adulto para hacer un uso adecuado de los dispositivos móviles en su vida cuotidiana. Muchos centros articulan normativas para señalar el "cuando" se puede utilizar y el "cuando" está prohibido.

La integración de procesos de foto-elicitación posibilita plantear el "cómo" utilizamos la cámara del móvil en el centro, en términos éticos, morales y cívicos para la educación mediática. El profesorado, puede adoptar modelos del DPA -como el de las 5Ces y el de las 3P- para guiar, acompañar y capacitar a los adolescentes en el uso de los móviles y las imágenes.



La foto-elicitación PARA promover el DPA: Las narraciones fotográficas de los momentos vividos posibilitan generar nuevas oportunidades de diálogo entre el profesorado y los adolescentes. Estos procesos fomentan diversos activos que la literatura destaca para la promoción del DPA en centros educativos (Oliva et. al, 2011): un clima cálido y seguro; el vínculo y sentido de pertenencia al grupo; normas y valores compartidos; la participación y empoderamiento adolescente. De este modo, se contribuye a la mejora del desarrollo personal de los y las adolescentes y, a la vez, a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

@LauraFdezRgo

Los vínculos que establecidos entre la foto-elicitación y el enfoque del DPA son el punto de partida para generar nuevas propuestas en los centros educativos e indagar en nuevas líneas de investigación. Es necesario fomentar el aprendizaje competencial del alumnado para la era digital y también para una sociedad cívica en el uso de los móviles. Asimismo, este estudio pretende contribuir al desarrollo profesional del profesorado, con la finalidad de proporcionar nuevas prácticas y herramientas para mejorar sus vínculos con el alumnado en la mejora de la convivencia escolar.

5. PREGUNTAS PARA COMENTAR

En esta comunicación se han establecido vínculos entre foto-elicitación y el Desarrollo Positivo Adolescente que han generado nuevas posibilidades en los centros educativos de secundaria. Ante esta convergencia, nos cuestionamos:

- **¿Cómo integrar** la foto-elicitación en la promoción del DPA de forma curricular en centros de educación secundaria?
- **¿Cómo los centros pueden adoptar normativamente el uso de la cámara fotográfica en su rutina escolar?**
- ¿Qué tipo de diálogos se pueden dar en las aulas sobre temas que afectan a la adolescencia?
- **¿Cómo el profesorado podrá abordar** los diálogos que emerjan en los procesos de foto-elicitación con adolescentes?

6. REFERENCIAS

Bautista, A. (Coord.). (2019). La fotografía en la formación del profesorado. Narcea.

Bautista, A., Rayón, L., y De Las Heras, A. (2020). Use of photo-elicitation to evoke and solve

dilemmas that prompt changes primary school teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *9*(1), 137-152. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499

Cátedra Educación y Adolescencia (2021). Teenpods. http://www.educacioiadolescencia.udl.cat/ca/teenpods_

Fernández-Rodrigo, L.; Erta-Majó, A.; Vaquero, E. (2022) Teenpods: Objeto Educativo Transmedia en abierto sobre el Desarrollo Positivo Adolescente. XXV Congreso Inernacional Edutec. Palma de Mallorca. https://www.researchgate.net/publication/365615413_Teenpods_Objeto_Educativo_Transmedia_en_abierto_sobre_el_Desarrollo_Positivo_Adolescente

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development (pp. 524–558). John Wiley & Sons, Inc.. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016

Oliva, A. et al. (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces. Junta de Andalucía. ISBN: 978-84-695-0122-1

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. Infancia y Aprendizaje, 33, 223, 234.

Pastor, Y., García-Jiménez, A., y López-de-Ayala, M.-C. (2022). Estrategias de regulación de uso del smartphone y uso problemático de internet en la adolescencia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *38*(2), 269–277. https://doi.org/10.6018/analesps.461771

Romera, M. J., Blasco, M., Limón, M. R., y Bautista, A. (2023). The Use of Photo-Elicitation Situations in the Practicum. In Photographic Elicitation and Narration in Teachers Education and Development (pp. 93-107). Cham: Springer International Publishing.

Sánchez Valero, J. A., Estebanell, M., Sánchez Antolín, P. y Alonso, C. Jóvenes y móviles en el aula. Discursos y dinámicas de prohibición, promoción e indeterminación. *Aprender entre imágenes y pantallas.* XXIX Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa. https://usmov.es/docs/2022_USMOV_JUTE.pdf

Torrego, A. (2022). Educación Social, medios y ciberciudadanía: el análisis de redes sociales como herramienta educativa. In *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»* (pp. 175-186). Universidad Complutense de Madrid.

Uxach, B. (2022). Smartphone como herramienta educativa, percepción e intención de uso del alumnado; revisión sistemática. *El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo*.

Vaquero, E. (2021). Orientacions per al desenvolupament positiu dels adolescents amb tecnologies digitals.. A Balsells, M.A., Vaquero, E. y Fernández-Rodrigo, L. (Coord.) Teenpods. Càtedra Educació i Adolescència Abel Martínez Oliva. http://www.educacioiadolescencia.udl.cat/ca/teenpod-tic/

Youth (2022). Effectiveness of Positive Youth Development Programs. https://youth.gov/youth-topics/positive-youth-development

Educación Ambiental y Redes Sociales: actitud crítica y pensamiento visible en las aulas

María del Mar Montalvo García

Cristina Gil Puente

Vanesa Ortega Quevedo

Palabras clave:

Educación Mediática; Pensamiento crítico; Pensamiento visible; Educación Primaria.

1.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Introducción

La propuesta planteada para presentar en el congreso Educación Mediática y Competencia Digital se basa en una investigación realizada a una muestra de 63 alumnos y alumnas de 6º de Educación Primaria. Además, se incluye una propuesta didáctica planteada a partir de los resultados obtenidos de la investigación, la cual gira entorno a la Educación Ambiental.

Objetivos

El proyecto tiene como objetivo principal conocer el uso de las redes sociales a nivel personal y educativo desde la perspectiva del alumnado de 6º curso de Educación Primaria, tanto dentro como fuera de las aulas. En relación con la investigación, también se busca conocer la educación recibida y el pensamiento crítico generado hacia estas plataformas, determinando si han recibido una educación mediática en el ámbito escolar y familiar. Asimismo, respecto a la propuesta se pretende generar una actitud crítica en el alumnado, así como de respeto hacia el medio ambiente a través una cultura del pensamiento.

Fundamentación teórica

La propuesta planteada tiene una gran relevancia en la educación actual, puesto que se incluyen distintas temáticas que se encuentran en auge en la sociedad actual y que es imprescindible una educación sobre ello. En la actualidad nos enfrentamos a una crisis ambiental a nivel mundial y la Educación Ambiental debe adquirir un papel relevante en la erradicación de la misma. Asimismo, Las

Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en el día a día del alumnado, por lo que deben formar una parte esencial en la educación de los niños y niñas.

En primer lugar, la Educación Ambiental surge a raíz de la conciencia ecológica que se ha ido generando en los últimos años, fruto de la necesidad de actuación ante la situación de crisis ambiental en la que nos encontramos (Gil, 2021). Por ello, está en consonancia con las competencias clave, teniendo especial relevancia la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (LOMLOE, 2022) expuestos en la Figura 1.

Figura 1. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*



Fuente: Página web oficial de la Organización de las Naciones Unidas

Asimismo, González y Gutiérrez (2017) establecen la importancia de la educación mediática, en la cual el alumnado pueda adquirir una mayor autonomía crítica. El auge de las redes sociales ha transformado la forma de comunicarse y relacionarse. Por esta razón es imprescindible tener herramientas para poder aprovechar los beneficios de estos medios como herramienta de enseñanza y aprendizaje (Osorno, 2013). Esta educación deberá basarse en los conocimientos que los niños ya han adquirido al llegar a la escuela (Gutiérrez et al., 2022).

Por último, el pensamiento crítico es uno de los factores que han de estar presentes en el desarrollo de una adecuada educación mediática (González y Gutiérrez, 2017). Así, es fundamental generar una actitud crítica a la hora de actuar en el ámbito de las Tecnologías o el aprendizaje de las ciencias (Tenreiro y Vieira, 2021). Además, actualmente los medios han evolucionado hacia una herramienta, no sólo de búsqueda de información sino también de interacción, siendo esencial capacitar al alumnado a ser emisores, por medio de una cultura del pensamiento. De este modo, serán capaces de una mayor participación y divulgación del pensamiento, siendo más conscientes de sus conocimientos (Gil y Manso, 2022).

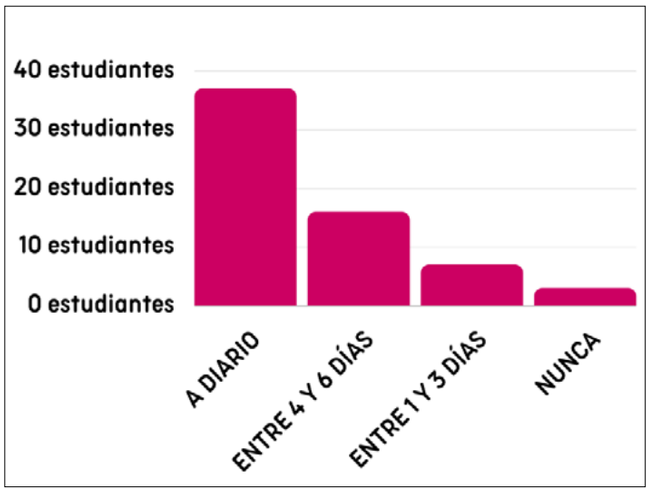
Metodología y participantes

La investigación ha sido realizada a 63 alumnos de 6º de Educación Primaria con una edad comprendida entre los 11 y los 12 años. Todos los participantes se encuentran en el mismo centro educativo. Se ha seguido un enfoque metodológico mixto y el instrumento para la recogida de datos ha sido un cuestionario. Este cuestionario ha sido realizado en el aula de forma individual por todos los participantes de la investigación, bajo supervisión.

Resultados

Tras obtener todos los datos necesarios, se ha comprobado un uso generalizado de Internet y de redes sociales. Concretamente un 87% del alumnado afirma usar Internet de forma habitual, tal y como se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2. *Frecuencia con la que el alumnado utiliza Internet cada semana*

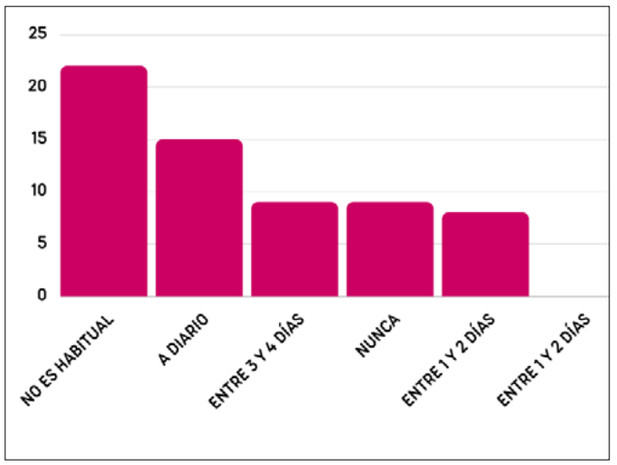


Fuente: Elaboración propia

Este uso se reduce al enfocar la atención en un uso educativo, reduciéndose el número de horas fuera del centro escolar, siendo mayoritariamente escogida la opción del menor rango de tiempo posible, es decir, menos de una hora. La segunda opción más escogida ha sido "no usan Internet para tareas escolares".

Asimismo, dentro del horario lectivo existe una gran disparidad de opiniones, tal y como se puede apreciar en la Figura 3. Sin embargo, la respuesta más aceptada por el alumnado es no ser habitual su uso.

Figura 3. *Frecuencia con la que el alumnado utiliza Internet cada semana en el aula*



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el empleo de redes e Internet cambia cuando se específica en el aula, centrado fundamentalmente en la búsqueda de información. El 65% de los encuestados afirma no utilizar ninguna red social en el aula con fines educativos y un gran porcentaje considera que su uso se centra en la búsqueda de información. Además, ningún alumno considera que emplea las redes sociales con fines educativos para compartir información.

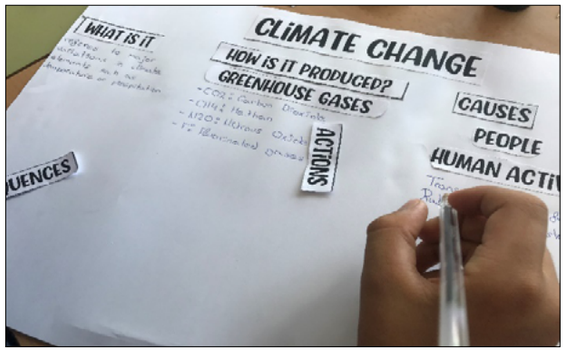
De forma específica se ha preguntado acerca de sus conocimientos medioambientales y la procedencia de los mismos. En cuanto a sus conocimientos, los términos menos conocidos por el alumnado son "Agenda 2030" y "Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)", ambos relacionados con las soluciones medioambientales. Además, en relación con su procedencia, tras observar los datos obtenidos se puede determinar que esta información se recibe de fuentes no fiables.

Propuesta didáctica

Tras los resultados obtenidos, se diseñó una propuesta didáctica, la cual se puso en práctica en mayo del curso 2021-2022, con uno de los grupos a los que se realizó la investigación. Esta propuesta se planteó partiendo del enfoque centrado en el pensamiento visible y el pensamiento crítico. Todo ello planteando un uso educativo de las redes sociales como medio de divulgación de conocimientos y recurso didáctico que permita generar una actitud crítica ante la información que reciben.

Esta propuesta está planteada para el área de Ciencias de la Naturaleza y el área de Ciencias Sociales. La unión de ambas áreas permite un mayor entendimiento y profundización de los contenidos a tratar. La principal temática es el cambio climático (Ver figura 4) y consta de un total de 6 sesiones donde se trabajan nociones básicas de la temática, causas y consecuencias, así como posibles soluciones y respuestas de la población ante esta situación.

Figura 4. *Puesta en práctica de la propuesta didáctica*



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La investigación se ajusta a los objetivos marcados, conociendo el empleo de las redes sociales a nivel personal, donde se ha comprobado un uso extendido entre todo el alumnado, así como a nivel educativo, siendo un uso menor, tanto dentro como fuera de las aulas. En algunos casos, no hay una respuesta clara pudiéndose deber a un uso distinto de redes sociales e Internet con fines lúdicos y educativos. Asimismo, el uso educativo a nivel general y más concretamente en la asignatura de ciencias se centra en una búsqueda de información. Por ello, en el aula no existe un uso educativo de redes sociales e Internet enfocado en la interacción característica de los nuevos medios (Gutiérrez et al., 2022).

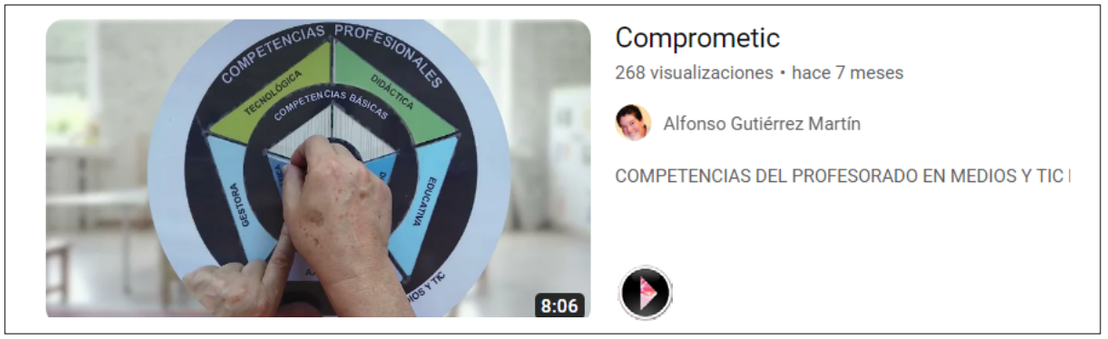
Además, también se buscaba conocer la educación recibida y el pensamiento crítico hacia estas plataformas. En este caso, desde la percepción del alumnado no han recibido una enseñanza explícita de las redes sociales, pero sí de los riesgos. Sin embargo, el ámbito familiar es el más nombrado. Por otro lado, se destaca una escasa actitud crítica, a pesar de su gran relevancia en el ámbito de las Tecnologías (Tenreiro y Vieira, 2021).

Por último, respecto a la propuesta, tras su puesta en práctica se puede determinar que sí que ha ayudado a generar una actitud crítica ante la información que busca el alumnado. También se ha empleado la cultura del pensamiento que ha tenido un impacto positivo en el proceso de aprendizaje a lo largo de las sesiones. Además, tal y como se ha mencionado la propuesta didáctica se ha enfocado en dos áreas de conocimiento, todo ello ha permitido una mejora en sus conocimientos y se ha podido profundizar en mayor medida en esta temática.

En relación con este aspecto, la propuesta permite trabajar nuevos aprendizajes relacionados con la temática medioambiental. Esta afirmación se ha visto reflejada durante el proceso y a través de los distintos recursos donde los niños y niñas han ido plasmando sus aprendizajes. Además, en cuanto a la educación mediática llevada a cabo, en su puesta en práctica se ha detectado la necesidad de una mayor educación mediática que ya se observaba en las respuestas obtenidas en la investigación. Se ha llevado un proceso en el que han comenzado a comprender y adquirir competencias sobre la importancia de contrastar información, empleándose rutinas de pensamiento que organizan ideas y conocimientos.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

Competencias del profesorado en medios y TIC



https://www.youtube.com/watch?v=UG_fjDrQXqc&t=255s

Objetivos de Desarrollo Sostenible



https://www.youtube.com/watch?v=MCKH5xk8X-g

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿La problemática medioambiental y una ineficaz actuación ante ella puede estar relacionada con una escasa actitud crítica ante la información que leemos en los actuales medios de comunicación?
- Si la gran mayoría de los estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria dedican una gran cantidad de tiempo al uso de Internet a nivel personal, ¿por qué no consideran tener los conocimientos necesarios para poder desarrollar una actitud crítica ante los medios?
- ¿Se dedica suficiente tiempo y esfuerzo para generar una verdadera educación mediática donde se involucre un pensamiento crítico, partiendo de los conocimientos que ya posee el alumnado?

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones

Taller de investigadores: una experiencia de alfabetización en información, digital y mediática, en la biblioteca escolar

Irene Ariza Garrido
Colegio "Estudio". Fundación Estudio.

Alba Mª Millán Gómez
Colegio "Estudio". Fundación Estudio.

Palabras clave:

ALFIN; Alfabetización en Información; Alfabetización Mediática e Informacional; AMI; Aprendizaje Basado en Proyectos; Bibliotecas Escolares; Centro de Recursos para el Aprendizaje; Competencia Digital; Educación Mediática; Laboratorio Creativo de Aprendizajes; Lectura; Cultura Escrita; Alfabetización Multimodal; Multialfabetización.



BIBLIOTECAS DE ESTUDIO
(CLIP de SEDIC)

1.- DESCRIPCIÓN

1.1 - Alfabetización Mediática e Informacional en la Biblioteca Escolar

El Colegio Estudio cuenta con 6 bibliotecas escolares, una por cada etapa educativa entre los 3 y los 18 años. Junto a su función elemental en la educación literaria de nuestros alumnos, otra de las tareas fundamentales de nuestras bibliotecas es lo que en el ámbito de la Biblioteconomía se conoce como "formación de usuarios", que en torno a 2010 se enriqueció con el concepto de Alfabetización en Información (ALFIN) y en este momento no puede prescindir tampoco del de Educación en Medios (o AMI, es decir, Alfabetización Mediática e Informacional).

Las posibilidades que tienen nuestros alumnos del presente para acceder a la información y a todo tipo de artefactos textuales rebasa con creces los muros de nuestras bibliotecas. Precisamente por eso, consideramos nuestra la importante labor de dotarlos de las herramientas y habilidades necesarias para vivir en un mundo donde la constante desinformación exige un fuerte espíritu crítico, una decidida posición ética y una considerable capacidad para el aprendizaje autónomo. El programa de "formación de usuarios" de nuestros días es interdisciplinar y proporciona habilidades esenciales en el uso de la información y de los medios de comunicación, incluyendo estrategias para evaluar la calidad, fiabilidad y veracidad de las fuentes de información.



CATÁLOGO BIBLIOTECA



VÍDEO BIBLIOTECA

1.2 - Taller de Investigadores en 3º y 4º ESO

En este sentido, nos gustaría compartir nuestra experiencia en el Taller de Investigadores, una asignatura cuatrimestral de una hora a la semana, de carácter obligatorio para los alumnos de 3º y 4º de ESO (nuestras clases 15 y 16) e impartida en la biblioteca de la IV Sección del colegio. Este Taller pretende activar la sensibilidad necesaria para hacer frente a la realidad sobreinformada. De este modo, los alumnos empiezan a ser conscientes de dicho fenómeno, y a entender y experimentar la trascendencia de filtrar la información que recibimos, así como de elegir cuidadosamente las fuentes de información que consultamos. Además, cuando el alumnado va percibiendo la responsabilidad moral que conlleva la acción de educar el pensamiento crítico, se reconoce como parte de la sociedad e interioriza y fortalece el concepto de libertad responsable.



EL TALLER EN SEDIC

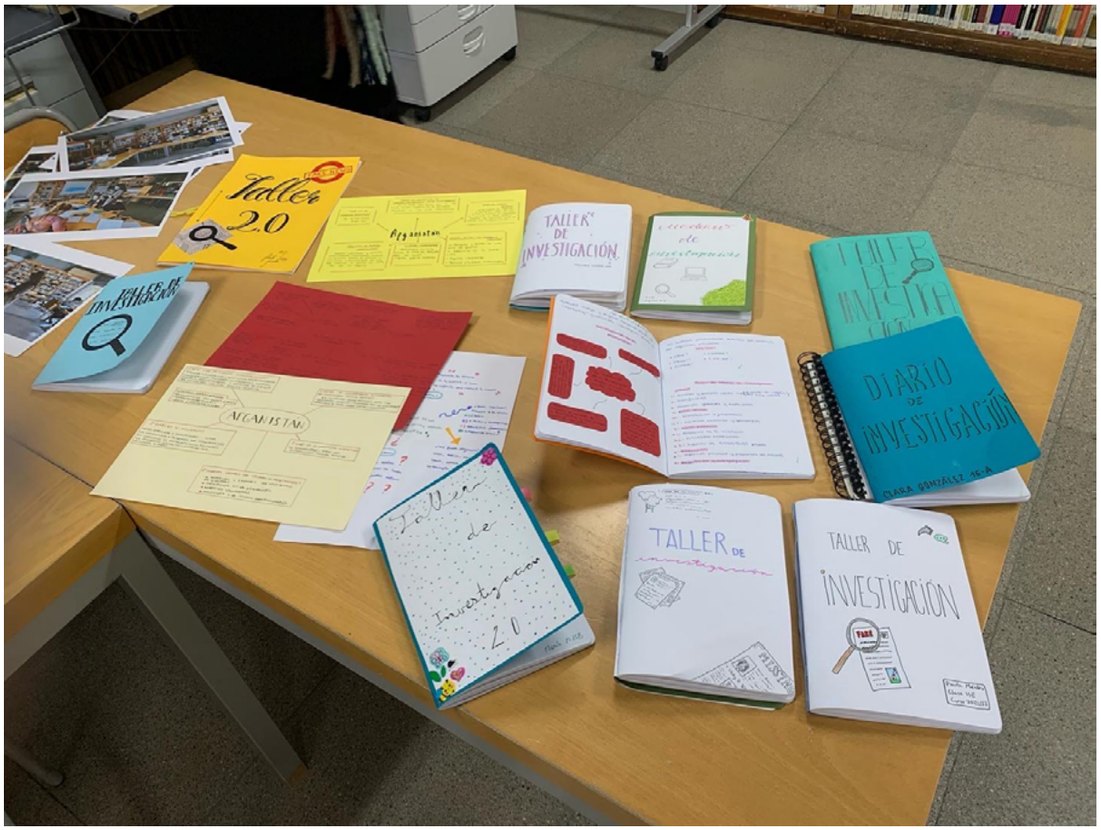
Durante las sesiones del Taller de Investigadores, con el propósito de que los estudiantes se sientan protagonistas de su propio aprendizaje, inician un proyecto por equipos en el que personalizan todo lo aprendido. Dicha tarea consiste en un trabajo de investigación para el que pueden elegir el tema y la compañía, ya que, si ellos son los que seleccionan el contexto donde se van a poner en práctica las capacidades concernientes a la ALFIN/AMI, es más probable que estas acontezcan de una manera más determinante y reveladora. A los alumnos de "Estudio" les interesa la ecología, la psicología, la moda, el baloncesto y la zoología. Pero también tratan de averiguar de qué forma se interpreta el arte actual, por qué la astronomía en ocasiones nos parece una ciencia inaccesible o de qué forma empieza a influir la Inteligencia Artificial. Desde los temas o campos de conocimiento que más les interesan, aprenden a manejar las fuentes de información desde un enfoque crítico y constructivo. En esta fase del Taller, nuestra labor consiste en mostrarles libros informativos y obras de referencia, en ofrecerles revistas especializadas como material experto y en enseñarles fuentes de información audiovisuales objetivas y competentes. Esta labor pedagógica cotidiana guía parte de nuestra selección de adquisiciones: la colección está al servicio de las necesidades reales de nuestros usuarios y mediada por los criterios rigurosos que como bibliotecarias aplicamos.



Paralelamente a este análisis de la documentación de la que disponen dentro y fuera del aula, nuestros lectores se familiarizan con otros procedimientos tales como: la realización de fuentes documentales adaptadas y actualizadas (mediante la elaboración de encuestas y gráficos), o la valoración de fuentes expertas orales a través de la preparación de entrevistas a profesionales y expertos de las distintas ramas de conocimiento. De forma simultánea, y en función de las cuestiones informativas que han de resolverse y de los recursos logísticos y metodológicos que para ello se requieren, empiezan a manejar soportes impresos y digitales; la tecnología se acomoda a la necesidad de cada proyecto de investigación, y los alumnos aprenden a leer diferentes tipos de fuentes de información y a comprender los distintos canales desde las que se suministran. Además, aprenden a citar correctamente —mediante las normas APA— todas las fuentes consultadas, en un ejercicio de responsabilidad y honestidad intelectual.



Durante todo este proceso, los estudiantes cuentan con otro recurso pedagógico creado por ellos mismos: su *Diario de Investigación.* En cada sesión de clase, han de registrar en un cuaderno, los aspectos que se han trabajado y la manera en la que estos fueron abordados en el Taller. En esta materia hay lugar para el diálogo y la reflexión como parte de la estrategia pedagógica ya que, con el objetivo de vincular las nociones curriculares de la asignatura con la trascendencia que presentan, los investigadores toman nota desde una perspectiva crítica y personal. Como consecuencia, el diario se convierte en una brújula que les indica qué hemos descubierto, de qué forma lo aplicamos y cómo influirá en nuestras acciones individuales y colectivas. Los alumnos conciben una investigación objetiva y actualizada, en la que con cautela se han incluido ideas y teorías que, a su vez, sostienen conclusiones propias y responsables, acordes a sus etapas madurativas.



Por último, los equipos de trabajo realizan una exposición oral con la que culminan el aprendizaje cooperativo, organizando la transmisión de los contenidos principales y de las diversas fases de la metodología utilizada, para compartirla con el resto de compañeros. De esta manera, algunos estudiantes practican la transmisión de ideas en función del registro en el que se encuentran, mientras que el resto del alumnado cultiva su escucha. La intervención finaliza con un coloquio en el que los alumnos participan activamente.

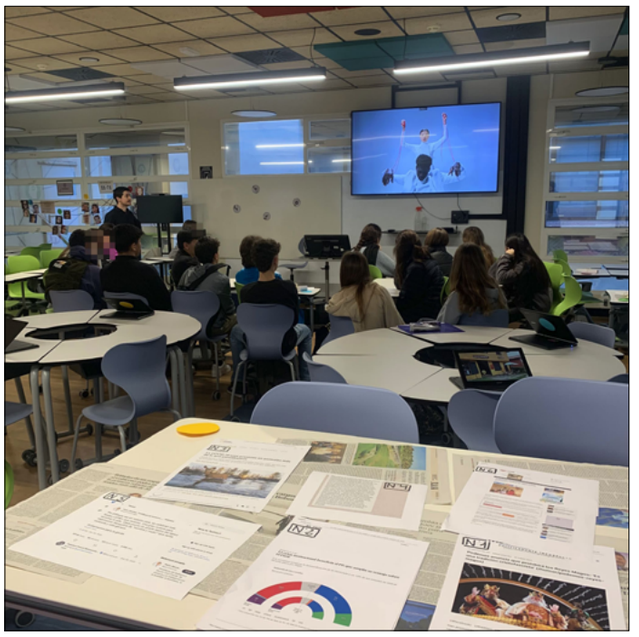
1.3 - Bulolandia: un *Escape Room* en el Hiperaula de la Universidad Complutense de Madrid

Una vez esbozada la dinámica del Taller, nos gustaría centrarnos en la actividad que desarrollamos para acabar el primer bloque de Educación Mediática: el *Escape Room* en Bulolandia. Durante las primeras sesiones del Taller los alumnos toman conciencia de lo fácil que es caer en la manipulación informativa. En primera instancia, detectan la trascendencia de trabajar la capacidad de discernir la veracidad de la información (ALFIN) y enseguida se sorprenden de lo fácil que es empezar a construir nuestras opiniones desde las noticias, imágenes o titulares sesgados que nos llegan desde los medios de comunicación (AMI).



EJEMPLO PRESENTACIÓN

En clase, abrimos debates desde la más absoluta actualidad, repasando la prensa del día y las distintas formas que tienen los medios de abordar cada suceso o tema. También vemos imágenes tomadas, encuadradas o retocadas con una clara intencionalidad que pueden atentar directamente a nuestro imaginario colectivo. Para ello, es necesario ampliar el vocabulario sobre la desinformación. Términos como sobreinformación, testimonio o "*hater*" se suman a expresiones como información errónea, sesgo cognitivo o *fake news* para ir conformando el glosario de la Alfabetización Mediática.



Nuestros estudiantes descubren la relevancia de trabajar y cuidar el espíritu crítico nutriéndose de las fuentes de información que puedan garantizar el menor margen de error posible. Con todo ello, la muchachada conoce en el Taller nuevas herramientas contra la desinformación tales como los blogs de verificación (*fact checkers*) o las aplicaciones de Google Académico, Google Imágenes o Fact Check Explorer, opciones que, desde tan temprana edad, les pueden ayudar a familiarizarse con una consulta de fuentes documentales y científicas.

En el Taller, tratamos de despertar el interés y la curiosidad del alumnado, aplicando distintos ritmos de aprendizaje y presentándoles el contenido curricular de una manera amena, sen-

cilla y orgánica. En la fase final de esta propuesta, la gamificación se convierte en una de las metodologías principales. Prueba de ello es el *Escape Room*, la última actividad que realizamos antes de dar pie al segundo tramo de la asignatura donde los alumnos desarrollarán su proyecto de investigación.

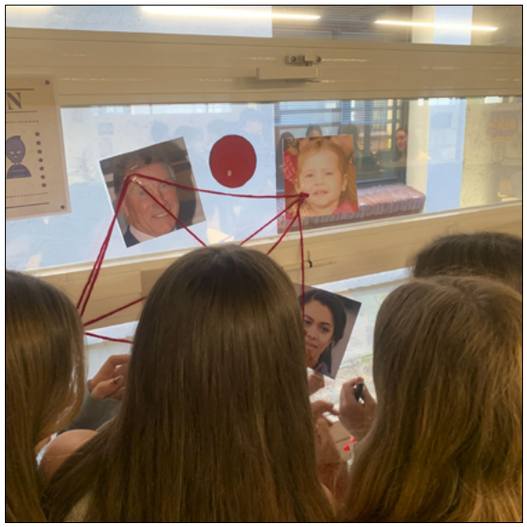




El pasado 20 de enero, el Hiperaula de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid se convirtió en Bulolandia que, según la narrativa de esta actividad, es la última célula de desinformación que todavía no se ha desarticulado y esconde en sus zonas más concurridas —tales como el kiosko, la sala de baile, la comisaría o el cibercafé— a un grupo de malhechores de la desinformación que continúan "haciendo de las suyas". Con este punto de partida, los alumnos tuvieron que resolver acertijos, buscar pistas, encontrar mensajes secretos e incluso echarse algún que otro baile, para poder ganar el juego. De esta forma, repasaron el vocabulario relacionado con las *fake news* y la desinformación, comprobaron la veracidad de varios titulares, imágenes y noticias, descubrieron la técnica de la *deepfake* y pusieron todo su empeño en geolocalizar algunas informaciones.

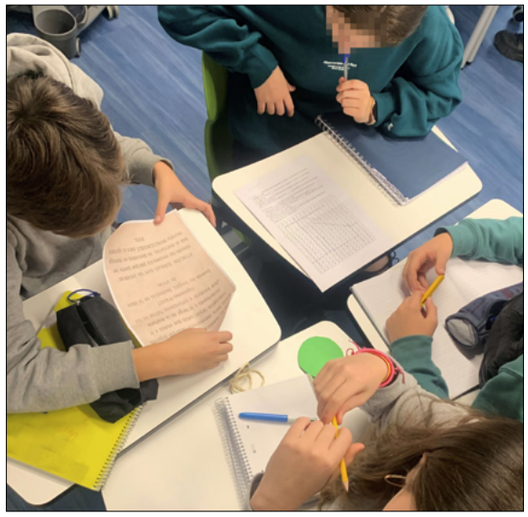
Finalmente, los alumnos de "Estudio" consiguieron dar con la llave mágica que abría las puertas del Hiperaula y pudieron escapar. Metafóricamente, esa llave representa el acceso a la libertad de pensamiento y el antídoto frente a la desinformación y ante las estrategias de adoctrinamiento. Si bien es cierto que las *fake news* siempre han existido, los medios de comunicación actuales se rigen por el imparable ritmo de Internet, en el que es prioritario tener el mayor número posible de *likes* y *views*. Ante esta aplastante realidad, los ciudadanos tenemos que mantener firme nuestra

capacidad crítica y lograr que los adolescentes empiecen a concebir las fuentes de información de una manera significativa e integral; probablemente, ésta sea la única garantía de justicia y libertad en una sociedad democrática y libre.









2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2.1- Redes Sociales de la Biblioteca del Colegio “Estudio”

IG: https://www.instagram.com/receestudio/

FB: https://es-la.facebook.com/bibliotecacolegioestudio/

TW: https://twitter.com/bibliosestudio

2.2- ALFIN/AMI y bibliotecas escolares

Bernal, Ana Isabel; Macías, Casildo; Novoa, Cristina (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares.* Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria. <https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf> [Consulta: 09-02-2023].

Campal García, María Felicidad; Ordás García, Ana (2021). *Competencias mediáticas e informacionales: juego y aprendo.* Barcelona: UOC.

Comité Permanente de la Sección Bibliotecas Escolares de IFLA (2015). *Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar. Segunda edición revisada.* International Federation of Library Associations and Institutions <https://repository.ifla.org/handle/123456789/1096> [Consulta: 09-02-2023].

Cruz Gil, María del Carmen (2021). Educación para la utilización de fuentes de calidad: ilusión o realidad. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació,* 46 (junio). <https://bid.ub.edu/46/cruz.htm>. [Consulta: 09-02-2023].

Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (2016). *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas.* Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria. <https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion_competencias_ALFIN-AMI_-sistema_educativo.pdf> [Consulta: 09-02-2023].

Masip, Pere; Ferrer Sapena, Antonia (2021). Más allá de las fake news. Anatomía de la desinformación. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació,* 46 (junio). <https://bid.ub.edu/46/masip.htm>. [Consulta: 09-02-2023].

Miret, Inés; Baró, Mónica; Mañà, Teresa; Vellosillo, Inma; Martín, Elena (2011). *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación. Preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca.* Madrid: Ministerio de Educación y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <http://www.lecturalab.org/uploads/website/docs/2684-2-Bibliotecas_escolares_entre_interrogantes.pdf> [Consulta: 09-02-2023].

Miret, Inés; Baró, Mónica (2017). Bibliotecas escolares a pie de página. En Millán, José Antonio (coord.). *La lectura en España: informe 2017.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, pp. 127-138. <http://www.fge.es/lalectura/docs/Miret_y_Baro_127-138.pdf> [Consulta: 09-02-2023].

Miret, Inés; Baró, Mónica; Dissel, Inés; Mañà, Teresa (2021). *Huellas de un viaje.* Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia. <https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/huellas_de_un_viaje.pdf> [Consulta: 09-02-2023].

2.3- Sobre las bibliotecas escolares del Colegio Estudio y el Taller de Investigadores

Ariza Garrido, Irene (2022). La biblioteca escolar del Colegio "Estudio": de centro de recursos para el aprendizaje a laboratorio creativo de aprendizajes. *CLIP de SEDIC. Revista de la Sociedad Española de Documentación e Información Científica,* 85, pp. 68-85. https://edicionsedic.es/clip/article/view/77/66 [Consulta: 09-02-2023].

Ariza Garrido, Irene y Millán Gómez, Alba Mª (2022). Taller de Investigadores: una experiencia de Alfabetización en Información, Digital y Mediática en la Biblioteca Escolar. *Blog de SEDIC*. <https://blog.sedic.es/2022/03/28/taller-de-investigadores-una-experiencia-de-alfabetizacion-en-informacion-digital-y-mediatica-en-la-biblioteca-escolar/> [Consulta: 09-02-2023].

Ariza Garrido, Irene (2021). Las bibliotecas escolares del Colegio Estudio. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario,* 64 (invierno), pp. 38-45. [Consulta: 09-02-2023].

El colegio "Estudio": una aventura pedagógica en la España de la posguerra (2009). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Fundación Estudio.

Fernández del Amo, Ana; Gurruchaga, Ana (2012). *La labor educativa del colegio "Estudio"*. Madrid: Fundación Estudio.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

¿De qué forma podría conectarse el currículo escolar con lo que sucede fuera de las aulas? ¿Cuáles son los beneficios pedagógicos de que los alumnos se sientan protagonistas de su propio aprendizaje? ¿Cuál es la diferencia entre personalizar el enfoque de las clases y no hacerlo? ¿Cómo se informan los adolescentes? ¿Qué les interesa? ¿Son conscientes de los sesgos? ¿Tienen algún criterio para valorar la fiabilidad de las fuentes de información? ¿Reflexionan sobre la construcción de la opinión? ¿Conocen el léxico de la desinformación? ¿Se quedan en los titulares? ¿Cómo se enfrentan a la lectura de los artefactos textuales? ¿Saben distinguir los diferentes tipos de webs, medios, etcétera? ¿Comienzan a tener una opinión propia y crítica sobre ciertos temas? ¿Sobre cuáles? ¿De qué forma les afecta el ritmo imperante de la era de Internet a la hora de recibir información? ¿Tienen alumnos y alumnas intereses diferenciados? ¿Comprenden la importancia de la idea de propiedad intelectual? ¿Comprenden el concepto de autoridad y fuente experta? ¿Entienden la estructura y las características de los medios de comunicación?

Estudio comparativo de modelos de implementación de *Mobile Learning*

Azucena Esteban Alonso
Universidad de Valladolid. Campus de Palencia. España.

Rosa María Gil Perfecto
Directora CEIP Elena Fortún. Segovia. España.

Ana Alonso Pobes
Mentora Digital Dirección Provincial de Eduación. Ávila. España.

Palabras clave:

Mobile Learning; Teléfonos inteligentes; Tablets; TIC.

1.- DESCRIPCIÓN

La incorporación de los teléfonos inteligentes en el aula es un tema controvertido, ya que aún hay profesionales y familias que no están a favor de su uso en el entorno educativo. Otro punto de vista bien distinto es el del alumnado, donde una inmensa mayoría considera a los móviles como aliados para buscar cualquier tipo de información y poder compartirla.

Si partimos de la acomodación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad social y tecnológica en la que estamos inmersos**, es incuestionable el potencial de los pequeños dispositivos para utilizarlos con fines educativos**. No sólo los smartphones, sino las tablets, proporcionan un sinfín de **ventajas**. Revisando la bibliografía al respecto **destacamos las siguientes**: la ejecución de las actividades es muy sencilla, por lo que se facilita el aprendizaje; es un medio habitual para el alumnado; el aprendizaje deja de estar solamente en el centro escolar para tener multitud de escenarios; promueve la interacción social entre estudiantes y estudiantes-profesorado; permite adaptarse a las características de cada alumno/a; es motivador; permite introducir juegos; es más barato para el centro escolar; permite la conexión a internet de una manera sencilla; etc.

La introducción de smartphones y tablets en el aula se conoce con el nombre de **Mobile Learning**. Para explicar y apoyar la incorporación de esta tendencia pedagógica, existen multitud de **modelos**, cada uno de los cuales, se centra en unos aspectos determinados.

Mediante el presente estudio hemos hecho una comparativa entre los modelos que, hasta el momento, han servido de base para la incorporación del Mobile Learning en el aula.

En el siguiente gráfico resumimos el proyecto en su totalidad, así como el momento en el que nos encontramos.

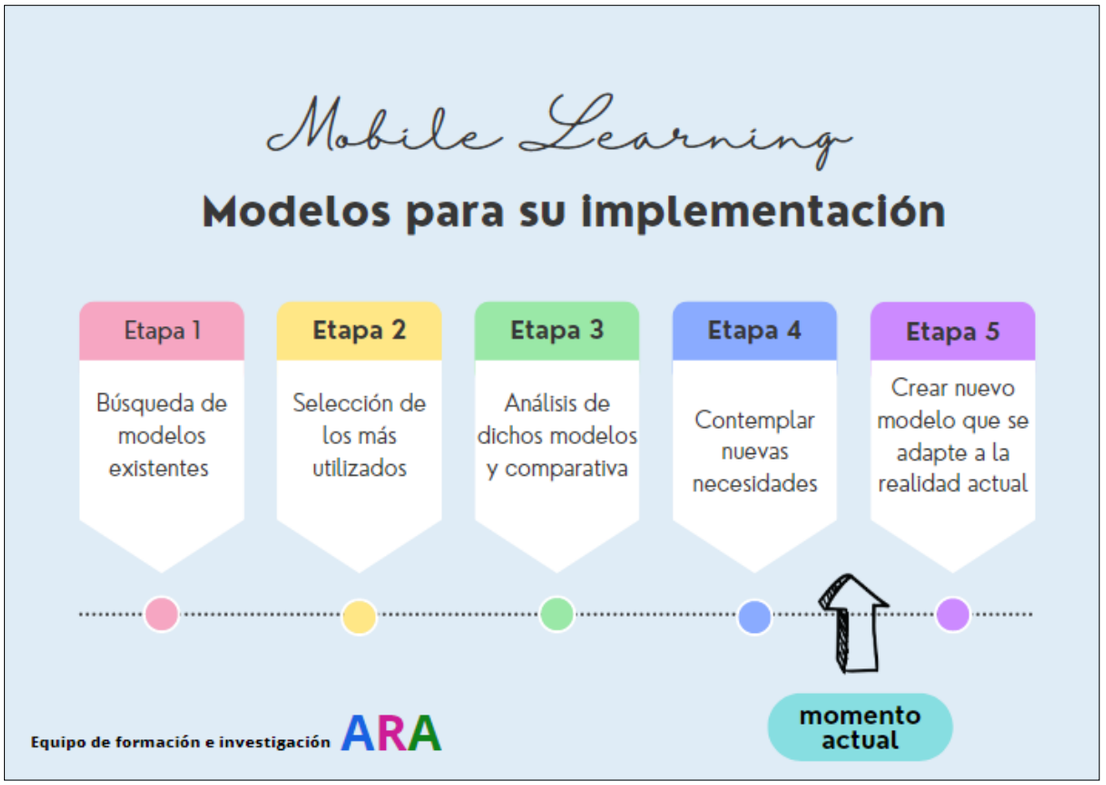


Ilustración 1. Etapas del estudio sobre Mobile Learning. Elaboración propia.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Esquemas resumen de los modelos más utilizados para la incorporación del Mobile Learning en el aula:

- Modelo de Naismith. Pincha AQUÍ para ver la infografía.
- Modelo de Laurillard. Pincha AQUÍ para ver la infografía.
- Modelo FRAME. Pincha AQUÍ para ver la infografía.
- Modelo SAMR. Pincha AQUÍ para ver la infografía.
- Modelo TPACK. Pincha AQUÍ para ver la infografía.
- Modelo BYOD. Pincha AQUÍ para ver la infografía.

Vídeo Mobile Learning, ventajas e inconvenientes.



Ilustración 2. Vídeo sobre Mobile Learning. Universidad de La Laguna.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Consideramos que la primera pregunta a debatir se centraría en el propio posicionamiento docente acerca del Mobile Learning.
- Invitamos también a realizar una reflexión común en relación con la acreditación digital docente: ¿cómo se está articulando dicha certificación? ¿Es necesario o justo que se certifique la competencia digital o cada docente debería autorregularse? ¿Es conveniente que los docentes con competencia digital se les reconozca de alguna manera?
- ¿Cómo se articula la implementación a gran escala del Mobile Learning en las aulas con la función de compensación de desigualdades de la escuela?
- ¿Cómo va a cambiar el papel de los/las docentes y del alumnado una vez que se incorpore el Mobile Learning? ¿Es necesaria una preparación para ese cambio?

La competencia digital y la capacitación para comunicar y enseñar

Inmaculada Sanz Mateos
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:
Comunicación digital; Competencia comunicativa; Educación; Información.

1.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA:

En esta propuesta se quieren plantear varias ideas para trabajar con los futuros profesionales del ámbito de la educación y de la comunicación, entendiendo que, como docentes en el ámbito universitario, debemos partir de este umbral para poner una base que se transfiera al ámbito profesional con posterioridad.

Así, surgen varias dudas y reflexiones: cuando nos referimos a conceptos como innovación, digitalización o TICs, ¿erramos en valorar que la competencia digital de los alumnos –de Secundaria, Bachillerato y Universidad- va paralela a su **competencia** comunicativa y, por ende, lingüística?

Puntos de partida:

Trazamos tres líneas de discusión en este sentido:

1. La consideración de que las herramientas informáticas y digitales sean realmente el **revulsivo** académico y de aprendizaje que aparentan;
2. en contrapartida, hay que considerar estas como las mejores **herramientas** para la competencia comunicativa y de divulgación académica posible para nosotros y para nuestros alumnos;
3. hay que entender que la educomunicación y la alfabetización mediática surgen del **conocimiento** y de manejo de la **información** cuyo código está en diversos tipos de lenguaje y en la lengua.

La **educación en medios de comunicación** y el uso de los medios en la educación son imprescindibles en una sociedad como la actual en la que, precisamente, la **cantidad** de información no ha crecido al mismo ritmo que la **calidad** que en ella encontramos, tanto en forma como en fondo.

3.- PREGUNTAS PARA EL COMENTARIO Y LA REFLEXIÓN

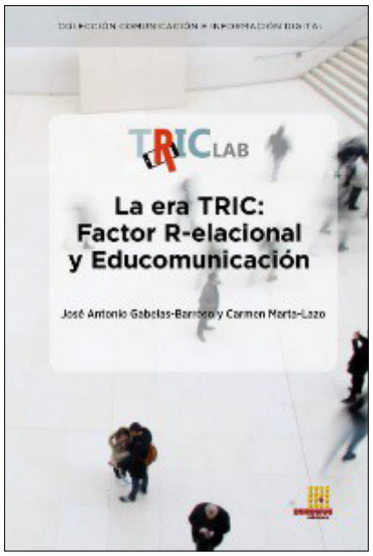
- ¿Tener acceso tecnológico es tener acceso a la información?
- ¿Son las TICs y las TACs herramientas auténticas de comunicación?
- ¿Qué son las TRICs, las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación?

  Y ¿cómo pueden unirse a este universo de capacitación?

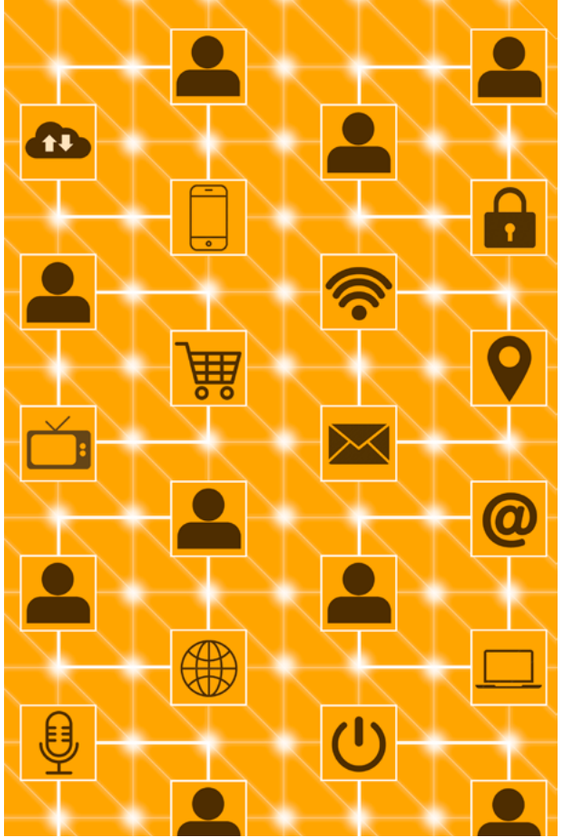
Recursos de consulta:



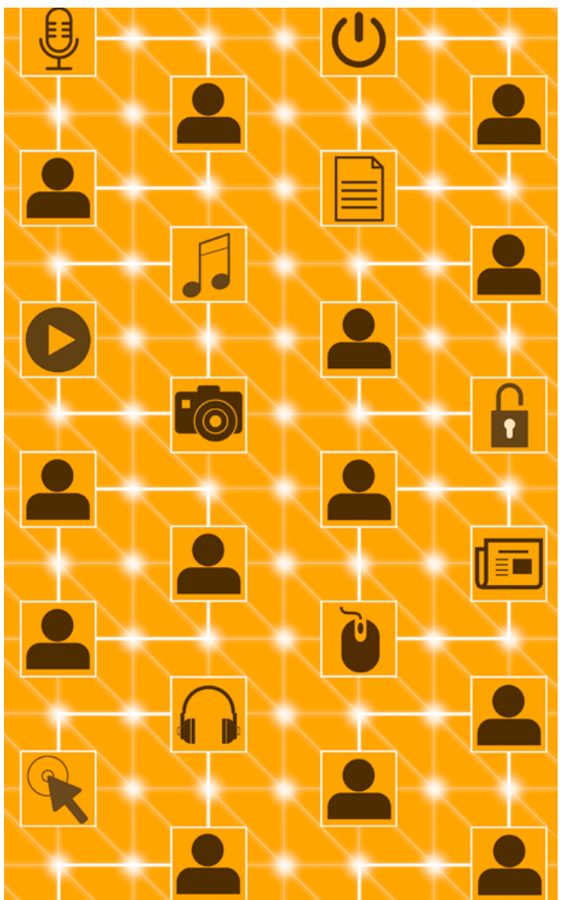
https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/tric/



https://www.youtube.com/live/9JOwwbtKO3Y?feature=share



Educación Mediática y Competencia Digital en la formación del profesorado



Enfoques holísticos y propuestas de intervención: el siguiente paso de la educomunicación revelado en una revisión de la literatura

Carmela García-Marigómez
Universidad de Valladolid. España.

Cristina Gil Puente
Universidad de Valladolid. España.

Vanessa Ortega-Quevedo
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Alfabetización mediática e informacional, competencia digital, revisión sistematizada de la literatura, actitudes, estrategias educativas.

1.- DESCRIPCIÓN

El estudio de las oportunidades que ofrece la convergencia entre comunicación y educación en la construcción de nuevos caminos que apoyen la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva transformadora y liberadora supone una tarea fundamental en la actualidad. El objetivo de las investigaciones llevadas a cabo debe dirigirse a brindar nuevos aportes al corpus de conocimiento para contribuir a esa mejora educativa. Por lo tanto, se hace necesario definir estados de la cuestión que nos permitan conocer y evaluar críticamente el conocimiento existente para identificar las necesidades en el campo de conocimiento y así guiar los nuevos estudios en esas direcciones.

Desde este sentido, dentro del marco de un proceso de investigación derivado de la preocupación de la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los medios en la vida de las personas, se lleva a cabo una revisión sistematizada de la literatura a través del método *Framework SALSA* recomendado por Codina (2018) y elaborado por Grant y Booth (2009) y ciertos criterios PRISMA (*Preferred Repoorting for Systematic reviews and Meta*-Analyses) recopilados por Page *et al.* (2021) con el objetivo de indagar cómo han sido estudiadas las actitudes de los docentes de Educación Primaria hacia la educomunicación, conocer la naturaleza de las estrategias educativas

implementadas y analizar si tienen en cuenta la problemática de los valores éticos y afectivos empleados por los medios para influir. De la revisión se derivan una serie de conclusiones que consideramos pueden ser relevantes para la comunidad científica vinculada a la educación.

Por un lado, las primeras fases de la revisión sistematizada (búsqueda y evaluación de evidencias), realizadas a través de un banco de documentos conformado por el análisis de publicaciones del periodo comprendido entre 2008 y 2022 en Scopus, Web of Science, Dialnet y Teseo, nos permitieron detectar que, aunque los términos (*didáctica de los medios, educación para la comunicación, competencia digital, alfabetización mediática…)* albergan una determinada concepción educativa y comunicativa, su uso se realiza de forma indistinta causando una problemática terminológica (Gutiérrez y Tyner, 2012; Castro, 2016).

Por otro lado, el análisis y síntesis de las evidencias recopiladas en el banco de documentos nos permiten detectar mediante la elaboración de una bibliografía comentada los principales enfoques y conceptos clave del área. Podemos afirmar que la educomunicación se ha convertido en una línea de investigación consolidada y en auge. Pueden percibirse líneas vinculadas al análisis de la ciudadanía mediática, a la introducción de la educomunicación en la educación formal y el análisis de esta área como objeto de estudio. En estas líneas se presencian dos enfoques dicotómicos: el enfoque instrumental y el enfoque crítico. Desde el primer enfoque son diversos los estudios cuantitativos de tipo descriptivo (por ejemplo: Ortiz-Colón et al., 2019; Hobbs y Tuzel, 2017) destinados a diagnosticar la situación de la alfabetización mediática o la competencia digital de distintos grupos. Los estudios se centran de forma predominante en la percepción hacia la disciplina y la autopercepción de las capacidades. En el caso de los docentes, los estudios muestran una sensación de falta de formación. Desde el segundo enfoque, encontramos una predominancia de trabajos teóricos sobre hacia que fines deben dirigirse las prácticas educativas (por ejemplo: Gómez-Galán, 2020; Gonzálvez, 2011; Daza, 2010).

Por lo tanto, es necesario generar nuevas oportunidades de investigación que contribuyan a dar respuesta a las problemáticas detectadas, a paliar los riesgos de la sociedad de pantallas y aprovechar las potencialidades de la educomunicación (en la promoción del pensamiento crítico, la educación en valores, la resolución de problemas…). Desde este estudio se revela, en primer lugar, la necesidad de reorientar la formación a través de un análisis profundo de los planes de estudio dirigidos al profesorado. En segundo lugar, es necesario evaluar el nivel competencial de manera holística tanto a nivel de enfoques, como de dimensiones de la persona (saber, saber hacer y saber ser) sin olvidar los componentes del dominio afectivo. Por último, es necesario fomentar el análisis de las estrategias educativas para generar propuestas didácticas fundamentadas y conectadas con la realidad. Hay que potenciar el paso de los estudios diagnósticos a los estudios basados en propuestas de intervención.

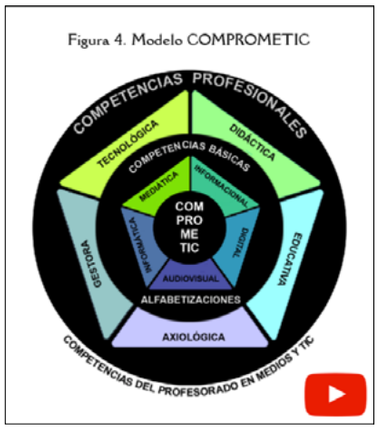
En definitiva, el análisis de la literatura, así como el conocimiento de la situación educativa y social actual nos revelan un camino en el que nos hemos familiarizado y acomodado al uso masivo de los medios digitales sin ser conscientes de la influencia que ejercen en nuestra vida.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Las TIC en la sociedad: hacia un modelo integrado cognitivo-emotivo

Ante el indudable poder de influencia de las TIC y medios en el pensamiento, opiniones, hábitos… se propone la necesidad de empoderar a la ciudadanía a través de la educomunicación para que conciban los medios desde un papel de *prosumidor*. Sin embargo, esa formación se centra en la entronización de la razón y olvida que el poder de las pantallas se basa en su capacidad para gestionar nuestras emociones y recurrir a nuestro inconsciente. El desconocimiento de los mecanismos del cerebro emocional impide la autonomía del ciudadano tanto en la recepción como en la producción de mensajes (Ferrés, 2014). El olvido del *saber ser,* por lo tanto, no solo causa que la ciudadanía carezca de las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, sino que supone en la nueva Era Digital, un ancla en una sociedad acrítica y pasiva.



Las TIC en la formación docente: hacia un modelo integrado AMI-TIC[1]

Los resultados de la revisión sistematizada de la literatura ponen de manifiesto que se requiere un modelo de formación que tenga en cuenta la integración de las TIC como recurso, como contenido (instrumental y crítico-reflexivo) y como agente educativo y que conciba al docente como profesional y ciudadano para superar las problemáticas de la sociedad de la información y avanzar hacia la sociedad del conocimiento. Un modelo de formación acorde a la visión de las nuevas tecnologías como un medio para el diálogo, la reflexión conjunta, la acción… Una visión alejada de la formación como adiestramiento desde una comunicación unidireccional. Desde esta perspectiva, el modelo COMPROMETIC presentado por Gutiérrez *et al.* (2022) presentan diversas potencialidades para resolver las problemáticas y alcanzar las finalidades expuestas.

1. Alfabetización mediática e informacional-competencia digital.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- A lo largo del documenta se centra la atención en la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que tengan en cuenta la integración de competencias mediáticas,

informacionales y digitales y, además, la integración de la cognición y emoción. A raíz de estas conclusiones nos preguntamos:

- ¿Estamos los docentes de las diversas etapas educativas más preocupados por el potencial didáctico y por la enseñanza de la competencia digital que por la influencia de los medios? ¿Tenemos las competencias necesarias para introducir la educación mediática en nuestras aulas? ¿Somos conscientes del papel de las emociones en la recepción y emisión de mensajes?
- ¿Debe incluir la educación mediática de maestros y alumnos de Educación Primaria elementos propios de la neurociencia para conseguir formar comunicadores capaces de recibir y producir mensajes adecuadamente?

Competencia mediática: estrategias de análisis de representación visual

Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba. SP/Brasil.

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza
Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba. SP/Brasil.

Palabras clave:

Competencia Mediática; Lenguaje visual; Representación visual; Semiótica peirceana.

1-DESCRIPCIÓN

Introducción

El lugar que ocupa la imagen en el ámbito educativo nunca ha sido muy cómodo. La cultura letrada ejerció y sigue ejerciendo el protagonismo en el ámbito escolar, haciendo del libro un objeto sagrado de la razón y la crítica, mientras que los medios audiovisuales quedan reducidos a la masividad y la futilidad. En esta vieja discusión, hay una cosa que no puede escapar: a los medios, o portadores de imágenes, son ubicuos. Durand (2004, p. 34) corrobora esta idea, cuando nos recuerda que:

> la imagen mediática está presente desde la cuna hasta la tumba, dictando las intenciones de productores anónimos u ocultos: en el despertar pedagógico del niño, en las elecciones tipológicas (apariencia) de cada persona, incluso en los usos y costumbres públicos o privados, a veces como 'información', velando unas veces la ideología de una 'propaganda', y otras escondiéndose tras una 'publicidad' seductora... La importancia de la 'manipulación icónica' (relacionada con la imagen) no es inquietante.

Sin embargo, además de este probable aspecto, el lenguaje visual también contribuye al desarrollo cognitivo. Citelli (2010), estudioso de la Educomunicación en Brasil, afirma que los discursos verbales y no verbales, las hipertextualidades, las estrategias de interconectividad permiten la representación/construcción de valores, conceptos, ideas; permitan la circulación a través de los diversos medios de comunicación que resulten en aperturas para nuevas formas de leer, comprender, sentir, percibir y producir que, sin duda, ingresan a los

ambientes educativos. Por lo tanto, es necesario desarrollar competencias para comprender este movimiento y utilizar adecuadamente el potencial cognitivo de esta modalidad de lenguaje.

En este sentido, este artículo tiene como objetivo general comprender el potencial comunicativo de las representaciones visuales y como objetivos específicos explicar el potencial comunicativo de una representación visual, una portada de la revista *Time*, y verificar qué capacidades puede aportar esa mirada a el aprendiz, ya sea un estudiante o un maestro, con el fin de desarrollar habilidades mediáticas. Les recordamos que, en este contexto, las representaciones visuales designan dibujos, fotografías, imágenes televisivas, cinematográficas y holográficas, así como las reproducciones de estas imágenes que circulan en diferentes medios. Por ello, presentamos los conceptos de competencia y competencia mediática, según Zabala y Arnau (2010) y Ferrés y Piscitelli (2015), respectivamente**,** así como proponemos el uso de un marco teórico – del cual surgen estrategias para el análisis de las representaciones visuales –, y realizamos un análisis de una portada de *Time*, aplicando estrategias provenientes de la semiótica peirceana, más específicamente de la gramática especulativa.

Este artículo es relevante por presentar estrategias de análisis que exploran aspectos cualitativos, referenciales y vinculados a reglas y normas culturalmente compartidas que permean las representaciones visuales. Tal enfoque se basa en la perspectiva de la semiótica peirceana, cuya noción de signo va más allá de la de signo lingüístico, pues involucra como efectos provocados en la mente del intérprete no sólo significados (otros signos), sino emociones y acciones-reacciones. Con ello, desarrolla las habilidades necesarias para la interpretación de representaciones visuales, así como subsidiar procesos de producción/creación, involucrando tanto el ámbito de análisis como la expresión del lenguaje visual.

Sobre la competencia mediática

Según Zabala y Arnau (2010), la enseñanza basada en competencias puede ser un medio eficaz para establecer principios pedagógicos que brinden una formación integral de los estudiantes. Según Zabala y Arnau (2010, p. 27), "la introducción del término 'competencia' en la docencia es consecuencia de la necesidad de utilizar un concepto que responda a las necesidades reales de intervención de la persona en todos los ámbitos de la vida". Los autores explican que la formación dirigida a la solución de los problemas de la vida se remonta a la antigua tradición de grupos de profesores que, durante el siglo XX, defendían la enseñanza para desarrollar habilidades para la vida, desde la Escuela Nueva. Los autores también mencionan que la lectura de textos de Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière, Freinet, Montessori, entre otros, permite comprobar que tales ideas se pusieron en práctica durante el siglo XX. Y sin embargo, se reafirman cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recomiendan que la escuela debe apuntar a la formación integral de la persona, haciéndola capaz de dar respuesta a los problemas que la vida le propone.

Considerando los diversos autores y organizaciones que se ocupan del término, desde una perspectiva educativa, Zabala y Arnau (2010) concluyen que las competencias involucran tres dominios: saber, ser y saber hacer, lo que implica que podemos mirar el aprendizaje desde tres perspectivas: conceptual (saber); procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).

Basándonos en Ferrés y Piscitelli (2015), destacamos que las habilidades mediáticas agregan el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con las siguientes dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. Todas las dimensiones requieren habilidades tanto de análisis como de expresión, la primera involucra las relaciones que los consumidores/productores establecen con los productos mediáticos y la segunda la forma en que se generan dichos productos. En el ámbito de este artículo vamos a priorizar el lenguaje, con la propuesta de un marco teórico – del que emergen estrategias de análisis – que nos permita englobar ambos planos, tanto el de análisis como el de expresión.

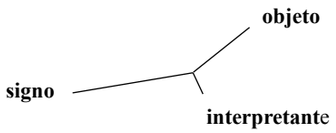
Las imágenes en evidencia y la semiótica de Peirce

Si la invención de los tipos móviles creó la necesidad de la "alfabetización verbal universal" o la capacidad de leer y escribir, la invención de la cámara también creó, según Dondis (2015), el imperativo de la "alfabetización visual universal". La fotografía, el cine, los medios de comunicación en general, que hacen uso de la imagen - ya sea fija o en movimiento - son extensiones del dibujo y del hacer que, históricamente, constituyen una capacidad natural de todo ser humano en sus formas de expresión y representación del mundo.

La semiótica peirceana a través de la gramática especulativa ofrece al lector un camino para adentrarse en la materialidad de la representación visual, como signo, y cosechar significados en cada etapa de su lectura. Ella muestra definiciones de signos y una taxonomía que no es una simple nominación, sino que esclarece cómo actúan los signos en la mente, de donde emergen estrategias de análisis. El signo "'representa' algo a la idea que provoca o modifica. Es decir, es un vehículo que comunica algo del exterior a la mente. Lo 'representado' es su objeto; la comunicación, el significado, la idea que suscita, su interpretante" (PEIRCE, 1931, CP 1.339). Esta definición se puede observar en el diagrama (Figura 1).

Traducido de manera pedagógica, su funcionamiento es el siguiente: el signo representa un objeto que está fuera del signo, en el mundo real (objeto dinámico). Este objeto es muy amplio, imposible abarcarlo en su totalidad, lo que da fe de la incompletud del signo. Por eso, el signo logra representar una faceta del objeto, y la forma en que lo hace, ya sea sugiriéndolo, o buscando ser fiel a él, o representándolo a partir de una convención o ley, caracteriza lo inmediato objeto, que está dentro del signo. Al representar el objeto, el signo es capaz de provocar efectos en una mente (o intérprete) no constituye una actividad subjetiva. "El signo es capaz de determinar el interpretante porque tiene el poder de generarlo, es decir, el interpretante es una propiedad objetiva que posee el signo en sí mismo, hay un acto interpretativo particular que la actualiza o no" (SANTAELLA, 1995, p. 85).

Figura 1 - Definición de signo en el diagrama



Fuente: Drigo e Souza (2021, p. 17)

Cada uno de estos elementos constitutivos del signo –signo, objeto, interpretante– implica nuevas tríadas. Con relación a sus fundamentos - la cualidad, el hecho de existir y la convención- el signo se clasifica en cualisigno, sinsigno y legisigno. La cualidad que es un signo se llama cualisigno; la existencia caracteriza al sinsigno (sin=singular); la generalidad, la convención, apoyada en la ley, constituyen el legisigno. En la relación con su objeto, el signo puede ser icono, cuando en la relación con el objeto prevalece el aspecto de semejanza; índice, cuando lo que prima es la referencia, la conexión; o símbolo, cuando lo que prevalece es un hábito, una representación. En relación con su interpretante, el signo puede ser rema, mediante asociaciones de semejanza que producen hipótesis como efecto; dicente, cuando la referencia hace que el interpretante confirme el objeto, es decir, es un enunciado; argumento, cuando los signos de la ley aseguran su validez.

Se puede generar una red de signos/interpretantes en un intento de dar cuenta, aunque sea parcialmente, del objeto del signo. La naturaleza triádica del signo –signo/objeto/interpretante–, como explica Santaella (2018, p. 5), permite que el análisis semiótico de todo lo que se convierte en signo involucre al signo "en sí mismo, en sus propiedades internas, o sea, en su poder de significar; en su referencia a lo que sugiere, refiere o representa; y los tipos de efectos que es capaz de producir" en sus intérpretes.

Significados de la portada de la revista TIME

Cuando nos colocamos en la posición de analistas, según Santaella (2018), nuestra mirada busca seguir el camino guiado por las categorías. Es este camino de la mirada el que funda la metodología aplicada, que será descrita en el próximo apartado, anticipando el análisis semiótico de la portada de la revista *Time*. Este último, en el caso de una imagen impresa, prevalece el sinsigno, pero cambia en las posibilidades de representación y producción de significados.

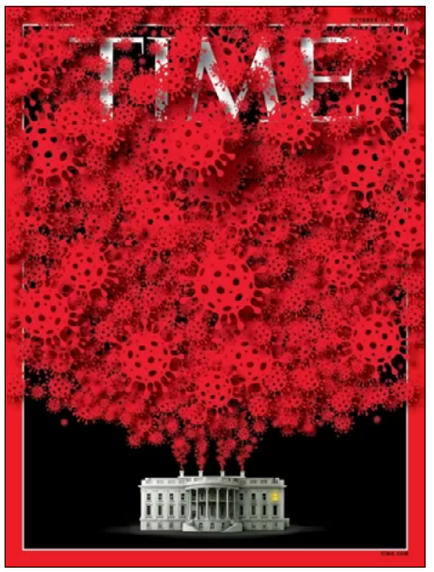
La aplicación de estrategias de análisis implica en la creencia de que el pensamiento de la mente humana, en particular, tiene lugar a través de signos, o incluso con y en lenguajes. Quien busca inventariar los posibles significados engendrados en el signo, como proponen Santaella (2018) y Drigo e Souza (2021), debe dotarse de tres tipos de perspectiva: contemplativa, observacional y generalizadora. Tales perspectivas, respectivamente, captan los aspectos cualitativos del signo/objeto, las referencias y las relativas a las leyes, reglas o normas compartidas en la cultura en la que se inserta el intérprete. La primera mirada permite captar los aspectos cualitativos que están ligados a colores, formas, líneas y texturas, así como la disposición de estos elementos. En la segunda mirada, es necesario buscar pistas que conduzcan el intérprete a las existentes, a aspectos de la realidad en los que se inscribe el objeto. La tercera mirada es la que recoge los simbolismos que impregnan el objeto y, en cierto modo, se vinculan al contexto cultural en el que el objeto se convierte en signo.

Con tales estrategias es posible desnudar las capas que cubren los signos; sin embargo, vale la pena recordar que estas formas de mirar constituyen esquemas generales de pensamiento y, como tales, no se abstienen de un conocimiento específico del lenguaje bajo análisis, ya sea sonoro, visual o verbal. Así, desde esta perspectiva, podemos analizar los procesos y productos mediáticos en general. Entonces veamos.

Los efectos generados...

En una primera mirada, en la que el analista mezcla la observación y la contemplación, la ilustración añade a la palabra "*Time*" (Figura 2) que está, en parte, cubierta por una maraña de formas esféricas, y engendra otra forma que semeja nubes de humo, lleva al intérprete a identificar la portada de *Time*, una de las más conocidos revistas de noticias del mundo, publicada semanalmente en Estados Unidos. En este breve intersticio de tiempo, la portada se convierte en un sinsigno indicial dicente. Sinsigno, por ser un existente, algo singular, y dicente indexical, por permitir al intérprete identificar tal objeto singular, generando interpretantes enérgicos, ligados a la acción-reacción. Sin embargo, la mirada contemplativa puede prevalecer en otros momentos, es decir, tal mirada puede establecerse cuando los aspectos cualitativos derivados del juego de colores, movimiento, formas y texturas – sensaciones ligadas a la extrañeza, la ligereza, la fluidez, la movilidad… – predominan y por lo tanto pueden generar interpretantes emocionales. La citada portada puede verse, en este momento, como un sinsigno indicial remático.

Figura 3 - Portada de la revista *Time* del 8 de octubre de 2020.

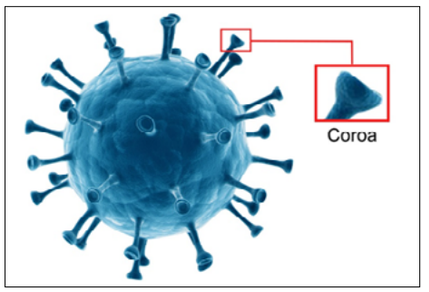


Fuente- UOL (2022).

Pero, aun prevaleciendo la mirada observacional, que persiste, en este caso por la fuerza del único objeto que se pone ante la mirada, lleva al intérprete a buscar otras pistas, a explorar el objeto del signo. Cabe señalar que esta portada fue ampliamente publicitada en las redes sociales. Muestra la Casa Blanca en una diminuta dimensión en relación con la nube roja, que crece infinitamente, cruzando los bordes o límites de la cubierta. La experiencia de la intérprete, en tiempos de la pandemia de la COVID-19, ayuda a identificar los pequeños objetos redondeados - formas figurativas de la COVID-19 (Figura 3) -, que conforman la gigante nube roja en movimiento.

Según Santaella (2001), las formas figurativas son réplicas de objetos visibles en el mundo exterior transpuestos al plano bidimensional o al plano tridimensional. Son formas referenciales que, con mayor o menor ambigüedad, apuntan, de alguna manera, a objetos o situaciones reconocibles fuera de la imagen. Ellas son miméticas, o sea, provocan la ilusión de que la imagen figurativa es igual o similar al objeto real. En este caso, las formas figurativas juegan un papel tan basado en convenciones, ya que la mimesis sigue reglas de imitación que también dependen del conocimiento de la naturaleza del objeto.

Figura 4 - El virus COVID-19



Fuente: Reyes (2021, p. 60).

Aún con respecto a que es la portada de la revista, la ilustración mantiene vínculos con algunas noticias que, en cierta medida, involucran a la pandemia y a la Casa Blanca, y ubican al partido en el poder - el Republicano, de Donald Trump, presidente de los Estados Unidos en esa época, - en peligro.

Pero, veamos qué aspectos vinculados a normas, reglas o leyes, culturalmente compartidos, permean los aspectos cualitativos y referenciales, y cuáles pueden contribuir a la generación de interpretantes emocionales o energéticos.

Se encuentran potencialmente en los colores, formas, texturas o arreglos de estos elementos, así como en las pistas que conducen al intérprete a las existentes. En la composición, en la disposición de los colores negro, blanco y rojo, predomina este último. Es la rojez - la cualidad del color rojo - la que predomina e invade la mirada del receptor en forma de humo, denso y poroso. Desde una perspectiva de diseño, según Barros (2011), los fondos oscuros hacen que los colores presentes en ellos sean más claros. En el caso de la figura, el fondo negro da mayor viveza al rojo y al blanco. El juego rojo/blanco – también es intensificado por el contraste de dimensiones y formas - realzando el peligro, llamando a una mayor atención del intérprete, esto porque el color rojo, simbólicamente, sobre todo cuando se esparce, según Chevalier y Gheerbrant (2008), significa la muerte, lo cual se ve reforzado por el hecho de que el blanco es el color del pasaje, lo que sugiere transformaciones. En palabras de Chevalier y Gheerbrant (2008, p. 141), el color blanco es un color de paso, “en el sentido al que nos referimos cuando hablamos de ritos de paso: y es precisamente el color privilegiado de estos ritos, a través de la

cual se producen las mutaciones del ser, según el esquema clásico de toda iniciación: muerte y renacimiento".

El humo, como explican Chevalier y Gheerbrant (2008), además de ser visto popularmente como un índice del fuego, es también una imagen de la relación entre la tierra y el cielo. Así, las rojeces en forma de humo, expulsadas por cuatro tubos que asemejan chimeneas, colocados simétricamente sobre la Casa Blanca, intensifican la ambigüedad: vida/muerte, cielo/tierra, poder divino/poder de la Casa Blanca. Peligro inminente.

Mencionamos el contraste de formas y dimensiones. El elemento de la forma marca la regularidad y el equilibrio del edificio neoclásico de la Casa Blanca y la efusión de la nube formada con formas figurativas del coronavirus. El elemento de la dimensión marca el espacio que ocupa la Casa Blanca - que parece pequeña - y el humo rojo, que rompe los bordes de la portada de la revista, sugiriendo que crece, se expande sin control y hasta el infinito.

En general, podemos decir que, en relación con las técnicas visuales, entre las propuestas por Dondis (2015), la portada destaca por su regularidad y actividad, lo que genera en el intérprete sensaciones ligadas a la tranquilidad al guiar la mirada a través del movimiento planteado por la figura. En cierta medida, esto favorece la mirada contemplativa, potencia el poder sugerente de la figura y contribuye a la generación de interpretantes emocionales.

Al vincular el coronavirus a la nube que emana de las chimeneas de la Casa Blanca, el intérprete - independientemente de ser lector de la revista - puede inferir que el poder de la Casa Blanca está en peligro y tal problema está ligado a la pandemia del COVID-19. Es una invitación, potencialmente impregnada en la imagen, que instiga al lector a identificarse, a buscar otra información sobre el peligro inminente, dentro de la misma. Sumando todos estos elementos y sus efectos, se puede decir que la portada de la revista, como signo de ley - un legisigno - constituye una réplica, que actualiza las normas y reglas acordadas en la comunidad de especialistas en este tipo de medios. Esto la hace ejercer con eficacia su función, que depende, por tanto, de las experiencias del intérprete situadas en un mismo tiempo y espacio.

La portada, aunque no muestra ninguna referencia al contenido de las páginas internas, tiene el poder de sugerir, de dar pistas al respecto. Esto, en cierto modo, es más atractivo para el lector, ya que el tejido cualitativo construido con los interpretantes emocionales entonces generados permanece, perdura y lo incita a buscar su continuidad, que luego puede actualizarse con las noticias. El artículo destaca que la enfermedad del entonces presidente Donald Trump mostró sus debilidades, en su vida personal y política, así como que, al ser diagnosticado con covid-19, también dejó hipnotizado a su partido ante el peligro político, desde que ellos -los republicanos- comenzaron a entender que ya no hay tiempo para cambiar las cosas respecto a la posible reelección de Trump. Así, hay dos peligros inminentes: la Casa Blanca tomada por la enfermedad y la posible derrota de Trump en las elecciones.

Consideraciones finales

En este artículo nos propusimos reflexionar sobre cómo la lectura de imágenes puede favorecer el desarrollo de habilidades mediáticas al generar interpretantes o efectos de significado, en la dimensión del lenguaje, entre los que propugnan Ferrés y Piscitelli en sus áreas de análisis y expresión. La capacidad de interpretar, analizar, comprender códigos, mensajes; evaluar desde la perspectiva de la producción de sentidos, de diferentes géneros y formatos; de establecer

relaciones entre textos, códigos e medias, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados están los indicadores básicos en el contexto del análisis del lenguaje, así como las capacidades en el contexto de la expresión para manifestarse a través de diferentes sistemas de representación y significados para elegir entre ellos; posibilidad de modificar productos existentes, dándoles un nuevo significado y valor.

El hecho de leer distintos tipos de lenguaje está ligado a la capacidad del ciudadano para vivir en sociedad, ya que necesita saber moverse en el "bosque de signos" que imponen los medios de comunicación y, para ello, aprender estrategias de análisis de imagen soportadas por el alcance teórico basado, a su vez, en la forma en que se desarrolla el proceso interpretativo, puede ser bienvenido.

Sin ceñirse a la nomenclatura clasificatoria, las tres perspectivas pueden utilizarse para escudriñar una representación visual. A través de una mirada contemplativa se recogen las cualidades materializadas en él: sus colores, formas, tamaño, la distribución de los elementos en la composición, la dirección que toman las líneas. A través de la mirada observacional o representativa se captan las referencias que conducen a lo existente y que plantean las siguientes preguntas: ¿Qué representa la imagen del signo en cuestión? ¿Cuál es la autoría, el contexto, en fin, qué lo caracteriza como tal? Finalmente, a través de la tercera mirada, la interpretativa, se reúnen todas estas portadas y se extraen de ellas significados inscritos en parámetros culturales y sociales.

Este juicioso y paciente ejercicio toma la manera discreta de ver la representación visual de un vistazo fuera del camino, como si eso fuera suficiente para aprehender toda su complejidad y su potencialidad de significado. Interpretar va más allá del reconocimiento, implica desarrollar habilidades para penetrar en las múltiples portadas - estéticas, sociales, antropológicas y tecnológicas - que constituyen la epidermis de la representación visual.

Referencias

BARROS, LRM El color en el proceso creativo: Un estudio sobre la Bauhaus y la teoría de Goethe. São Paulo: SENAC, 2011.

CITELLI, A. Comunicación y educación: Convergencias educomunicativas. Comunicación, Medios y Consumo. São Paulo, vs. 7, núm. 19 de julio 2010.

CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. Diccionario de Símbolos: Mitos, Sueños, Costumbres, Gestos, Formas, Figuras, Colores, Números. Río de Janeiro: J. Olympio, 2018.

DONDIS, DA Sintaxis del lenguaje visual. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DRIGO, MO; SOUZA. Clases LCP en Semiótica Peirceana. São Paulo: Annablume, 2021.

DURAND, G. Lo imaginario. Ensayo sobre las ciencias y filosofía de la imagen. Río de Janeiro: Difel, 2004.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Lumina, Juiz de Fora, v. 9, núm. 1 de junio de 2015.

PEIRCE, CS Documentos recopilados de Charles S. Peirce, Hartshorne, C; Weiss, P. (Eds.), v.1.Cambridge, Prensa de la Universidad de Harvard, 1931.

REIS, CE dos. Los significados potenciales de los productos videográficos en el noticiero "TEM Notícias" de TV TEM – Rede Globo/Sorocaba. 2021. Tesina (Maestría en Comunicación y Cultura). Programa de Posgrado en Comunicación y Cultura, Universidad de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

Santaella, L. La teoría general de los signos: cómo las lenguas significan las cosas. Sao Paulo: Ática, 1995.

SANTAELLA, L. Matrices de lenguaje y pensamiento: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. Semiótica Aplicada. São Paulo: Thomson Learning, 2018.

UOL. Con una portada llamativa, la revista dice que el covid-19 mostró la debilidad de Trump. 2022. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/10/08/com-capa-chamativa-revista-diz-que-covid-19-mostrou-fraqueza- de -trump.htm. Consultado el: 01 de abril de 2022.

ZABALA, A. & ARNAU, L. Cómo aprender y enseñar habilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

2 - PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo es la inserción de las representaciones visuales en las prácticas pedagógicas o educativas en los diferentes niveles educativos?

Diálogos con mi maestro, Roberto Aparici

Desirée Azorín Pinto
UNED. España.

Roberto Aparici
UNED. España.

Pilar Gómez Mondino
UNED. España.

Nuria San Millán Mauri
UNED. España.

Palabras clave:

Activismo; Universidad; Educomunicación; Metodología; Medios; Construcción de la realidad.

1- DESCRIPCIÓN

Este espacio, en el marco de este congreso, no es un espacio al uso. Una de las limitaciones de nuestra participación en escenarios digitales, tiene que ver con el reto de generar un auténtico proceso de diálogo, en el que dejemos de sentirnos espectadoras en un esquema de comunicación que, pese a los avances tecnológicos, continúa en muchos casos siendo jerárquico y unidireccional.

Incluso en este espacio, nuestra participación, nuestra forma de comunicarnos está siendo condicionada por el medio y por nuestro y vuestro nivel de alfabetización. ¿Podemos hablar ya de una cultura digital hegemónica? ¿Existe un modelo, una hegemonía en nuestros espacios de aprendizaje? Sugerimos que penséis en qué es para vosotros la educación a distancia, qué formas de participación son posibles en este entorno.

Estamos asociando las innovaciones tecnológicas con una renovación educativa y pedagógica. Sin embargo, si dedicamos un momento a la reflexión, a analizar el modelo educomunicativo que subyace, tomaremos consciencia de estar viviendo exactamente todo lo contrario: Una revolución tecnológica que sostiene una vieja concepción educativa.

Sugerimos que te remontes a hace unos años, ¿Qué trajo de nuevo el Power point? ¿Qué traen de nuevo las plataformas como Zoom, Teams o cualquier otra que media nuestros procesos de aprendizaje? Los nuevos escenarios, ¿traen consigo un retroceso educativo?

En síntesis, cambios tecnológicos que, se introducen en nuestras aulas para perpetuar sistemas basados en la reproducción. Donde se pone en evidencia la soledad en la que se encuentra cada participante en una celda invisible junto a sus compañeras. Juntas pero desconectadas.

Perfectamente este espacio podría ocuparlo Chat Gpt o Perplexity y, es probable que, con estos términos en los titulares, nuestra propuesta fuera mucho más visitada.

¿Por qué centramos este espacio de reflexión pedagógica en la labor de una persona concreta?¿Quién es Roberto Aparici?

Roberto Aparici es uno de los pioneros de la educomunicación. Desde los inicios de su carrera profesional, ha contribuido como divulgador, docente e investigador al desarrollo y expansión de nuestra disciplina, dentro y fuera de la universidad, desde el activismo. Nosotras somos educadoras sociales comprometidas con la transformación social.

En coherencia con nuestra forma de entender la educomunicación, os invitamos a poner en valor el factor humano y deconstruir la pedagogía inherente a escoger unas u otras prácticas en nuestra labor como educomunicadoras.

Desde un enfoque dialógico que parte de su contribución a la consolidación de esta disciplina, y de nuestra experiencia como alumnas de la educación a distancia, te proponemos abordar las claves de la educomunicación como postura frente al mundo, como filosofía y como práctica educativa, más allá de lo tecnológico e instrumental. ¿Qué realidad construida nos ofrece la educación a distancia? ¿Es posible otra educación mediática en el siglo XXI?

Esta propuesta es para ti. Es un reto. Nuestra expectativa es coconstruir este espacio. Transformarlo en un encuentro transmedia en el que cuestionemos, como educomunicadoras, qué tipo de participación se nos ofrece y se nos motiva a construir desde el discurso hegemónico de la educomunicación prosumer.

La presencia de las grandes tecnológicas se ha consolidado en la educación, su nuevo nicho de mercado. Te invitamos a pensar cuál es la contrapartida, qué educación para la comunicación estamos construyendo para el siglo XXI, entre plataformas, algoritmos e inteligencia artificial. Inmersos en una tormenta tecnológica perfecta.

La esencia de la educomunicación, más allá de herramientas, dispositivos, modelos de pantalla, elaboración y edición de productos mediáticos para enriquecer las prácticas educativas, debe abordar la deconstrucción de la realidad que los medios construyen y que, como pseudoparticipantes, construimos con nuestra práctica. Dialogaremos sobre la construcción de la realidad en y con los medios de comunicación del siglo XXI.

Para hablar de estas y otras cuestiones, os esperamos en nuestro espacio" Diálogos con nuestro maestro, Roberto Aparici", que nos acompañara durante el recorrido **¿Qué le preguntarías al profesor Aparici?**

2- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Dazorin

Otras participaciones del Profesor Aparici:

https://www.youtube.com/watch?v=fg38vO1lD74

Bibliografía

Aparici, R., & Martínez-Pérez, J. (2021). *El algoritmo de la incertidumbre*. GEDISA.

Aparici, R., & Marín, D. G. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene (2a ed.)*. GEDISA.

Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Competencias del profesorado en medios y TIC (COMPROMETIC): una propuesta global de formación docente en la era digital

Alfonso Gutiérrez Martín
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Cristina Gil Puente
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

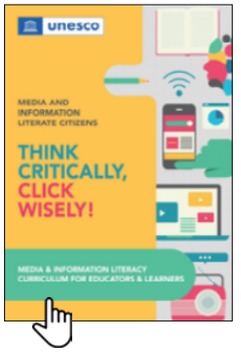
Formación del profesorado; Competencias TIC; Competencias AMI; Educomunicación.

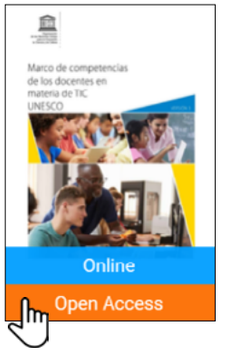
1.- DESCRIPCIÓN

Hasta ahora los modelos o marcos de competencia digital docente que consideran a los profesionales de la educación fundamentalmente enseñantes, han predominado sobre los modelos más cercanos a la educación mediática que priorizan la función educativa del profesorado sobre su labor didáctica. El más representativo es «Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores» de la Unesco (Wilson et al., 2011), actualizado en 2021 con el título "Media and information literate citizens: think critically, click wisely!" (Grizzle et al., 2021). Este marco de competencias en alfabetización mediática e informacional es presentado por la Unesco como complemento a su "Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3.0" (Unesco, 2019).

En este trabajo partimos de dichas publicaciones para analizar las percepciones de los docentes sobre sus competencias mediáticas y el uso de las TIC, así como la importancia que asignan a dichas competencias en la formación del profesorado. Se concluye con la necesidad de un cambio de paradigma hacia la convergencia en las políticas de formación del profesorado para la era digital, y se propone un modelo global de competencias del profesorado en medios y TIC (COMPROMETIC), basado en el pensamiento crítico, que integra las competencias en AMI con las de los docentes en TIC.







Los docentes sí se muestran conscientes de la creciente importancia de los medios y redes sociales en la educación de las nuevas generaciones, y también son conscientes de los riesgos asociados a su uso, pero no se sienten preparados para proporcionar la educación mediática requerida a los prosumidores del futuro. A las tres competencias TIC sobre la utilización de recursos digitales en la enseñanza, se unen en el top-10 otras siete más relacionados con aspectos de la educación mediática, el papel de los medios, la selección de la información o el uso crítico y responsable de las redes. El hecho de que se asigne mayor importancia a las competencias AMI (Alfabetización Mediática e Informacional) que a las competencias docentes en materia de TIC, pone de manifiesto un cambio de tendencia en la demanda de formación en TIC y medios: de la tecnología educativa se avanza hacia la educación mediática.



El trabajo ha sido publicado y
puede consultarse en la revista Comunicar

La propuesta
"COMPROMETIC" se aborda en este vídeo



2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

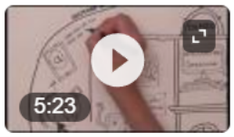


Formación en TIC y Medios

YouTube



Vídeo interactivo con numerosos enlaces a distintas fuentes sobre competencias del profesorado para la sociedad digital (20 m.)



Formación del Profesorado en TIC y Medios

YouTube



Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2018



Gutiérrez-Martín, Alfonso (2021). Competencias mediática y digital en la formación del profesorado: implicaciones curriculares de una inevitable convergencia. En "Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo post-covid". Editores: Ignacio Aguaded y M. Amor Pérez-Rodríguez. TIRANT LO BLANCH (pp. 103-122)



Cañas, M., Pinedo, R., & Palacios, A. (2022). Classroom practices to promote thinking critical skills in the uses of digital media. *Revista de Educación, 398(Octubre-Diciembre), 193–217. https://doi.org/https://doi.org/10.4438/1988*



De Vega Martín, A. L., Pinedo González, R., & Gutiérrez Martín, A. (2022). Alfabetización mediática e informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado. *EDMETIC, 11(2), 10. https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14978*

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Estamos centrándonos demasiado en una visión restrictiva de la "competencia digital" que se olvida de otras competencias inseparables y necesarias como la mediática, informacional, audiovisual, etc.? ¿Podemos considerar "digital" como término contenedor del resto?
- En las posibles relaciones entre educación y tecnologías digitales, ¿es su potencial didáctico lo que más debe preocupar a los educadores?



Formación del profesorado en los usos educativos de la inteligencia artificial: competencias críticas para surfear la nueva ola tecnológica

Roberto Feltrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Sara Osuna Acedo
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Leticia Acosta
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Leire Junguitu
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Palabras clave:

Inteligencia artificial; Educación; Formación del profesorado; Competencias digitales; Espíritu crítico.

1.- DESCRIPCIÓN

Se presentarán los resultados y las conclusiones de la primera edición de un curso de formación y actualización profesional y docente sobre "usos educativos de la inteligencia artificial" que se oferta en el programa de Formación Permanente de la UNED (http://iaeducacion.proyectoheliox.org/).

Como planteamiento del programa del curso, y también como conclusión de sus resultados y la retroalimentación de los estudiantes en su primera edición, se destacan tres líneas básicas en las que los profesores demandan formación para el desarrollo de sus competencias digitales y, sobre todo, su espíritu crítico, en lo que respecta a las disrupciones que suponen sobre los últimos desarrollos de Inteligencia Artificial para las tareas educativas. 1) línea teórica para comprender la configuración de estos sistemas como modelos de aprendizaje; 2) línea práctica, para comprender las aplicaciones actuales y los usos que hacen los estudiantes de la IA y cómo ya han incorporado estas herramientas como apoyo para sus labores; 3) línea educativa, para comprender las posibilidades de innovación metodológica que esas herramientas brindan a los profesores.

La revolución de las aplicaciones de IA en los últimos años viene de la mano de las técnicas específicas denominadas *machine learning*. Y aquellas aplicaciones educativas que nos van a resultar más inquietantes, muy probablemente son las que provienen de la rama denominada *deep learning.* Lo que podemos aprender de los modelos y técnicas de aprendizaje a este nivel neuronal de la IA es muy relevante desde el punto de vista pedagógico. Pero, a la vez, conocer mejor esos sistemas de IA y sus posibilidades de ajuste y configuración desde esa perspectiva de los modelos de aprendizaje, significa la capacidad de usar y aprovechar una herramienta de experimentación a nivel pedagógico nueva y de posibilidades inimaginables.

Desde el punto de vista del uso que los estudiantes pueden hacer de estas herramientas de nueva ola tecnológica, lo primero que se debe constatar es que, como ha sido una constante en las anteriores, los estudiantes llevan la delantera a sus profesores. Hay millones de usuarios registrados en ChatGPT (por hablar de la aplicación más popular) que introducen una y otra vez sus consultas y generan textos a partir de ellas. Entre los estudiantes es un servicio extremadamente popular y lo usan sistemáticamente para todas sus tareas educativas. Las implicaciones que esto tiene para la práctica educativa, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación, son enormes pues las aplicaciones de IA son capaces de producir textos originales sobre casi cualquier materia académica.

Pero si conocemos bien esas herramientas, podremos estimular aún más la creatividad y la exigencia de los procesos de evaluación de modo que ninguna tarea sea rutinaria, automatizable o transferible a un recurso tecnológico, por avanzado que este sea. Y eso será, a la vez, una oportunidad para la mejora. Este punto de vista, el de incorporar la IA para avanzar en la innovación metodológica, será presentado con innumerables ejemplos y casos que deben entrar, cuanto antes, en los programas de formación docente del profesorado de educación secundaria y educación superior. La IA llegó para quedarse y sólo se puede aprovechar verdaderamente en educación si la aprovechamos para el aumento del nivel educativo por parte de todos.

2.- DESARROLLO

La inteligencia artificial (IA) tiene la capacidad de hacer frente a algunos de los mayores desafíos que afronta, hoy en día, el ámbito de la educación, de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras y, finalmente, de acelerar el progreso en la consecución del ODS 4 (UNESCO, 2021). La revolución de las aplicaciones de IA en los últimos años viene de la mano de las técnicas específicas denominadas *Machine Learning (ML)* y aquellas aplicaciones educativas que nos van a resultar más inquietantes serán las que provienen del *Deep Learning (DL)*. Lo que podemos aprender de los modelos y técnicas de aprendizaje a este nivel neuronal de la IA es muy relevante desde un punto de vista pedagógico.

La inteligencia artificial permite personalizar el aprendizaje, analizando el desempeño y las preferencias individuales de los estudiantes para adaptar los contenidos a sus intereses y recomendar actividades acordes a sus necesidades. Puede diagnosticar y evaluar las diferentes habilidades de los estudiantes en tiempo real, identificando fortalezas y debilidades, proporcionando retroalimentación para mejorar los aprendizajes. Es una herramienta muy útil para atender a la diversidad y apoyar el desarrollo integral del alumnado de manera personalizada. Permite recoger, administrar y analizar grandes cantidades de datos de manera conjunta para tomar decisiones meditadas basadas en información real y mejorar la eficacia de los programas

de enseñanza. Los estudiantes pueden beneficiarse de una asistencia en tiempo real mediante tutores virtuales y chatbots, mejorando la accesibilidad y eficacia del apoyo educativo. Los profesores pueden utilizar inteligencia artificial para evaluar de manera más eficiente y objetiva el rendimiento de los estudiantes mediante tecnologías como el análisis de voz y reconocimiento de patrones.

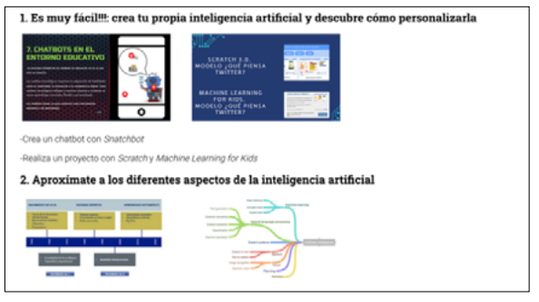
Hay tres usos de la inteligencia artificial aplicables a la educación. Uno de ellos, **aprender con IA**, consiste en utilizar adecuadamente herramientas de IA como asistentes, tanto por docentes como por alumnado. Estas herramientas van a apoyar a los usuarios en tareas ordinarias y rutinarias, así como en aquellas tareas que requieran de competencias que el alumnado y/o docentes tengan menos desarrolladas (traducción, creación de imágenes, redacción de textos, creación de videos, transcripciones, presentaciones, buscar información, elaborar preguntas, etc.) Por otro lado, un segundo uso de la inteligencia artificial supone **prepararse para IA**, permitiendo una personalización más profunda del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la creación y personalización de tutores virtuales, análisis semántico de datos y detección de mejoras del proceso educativo, entre otras. Supone educar a los docentes para que adquieran las competencias necesarias para poder entender y crear inteligencia artificial. Por último, **aprender sobre IA**, como tercer uso de la IA de carácter transversal siempre que se eduque con y para IA.

En el actual contexto de sociedad digital es necesario hacer referencia a la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) y del impacto que está teniendo en la sociedad, no solo por medio de herramientas con repercusión mediática como está siendo ChatGPT sino aquellas invisibles y cotidianas en nuestro día y día, (Internet de las cosas, Siri, Alexa, etc…). Teniendo en cuenta que el alumnado usa IA, es necesario enseñarles nuevas competencias de alfabetización mediática (ej.: comprender que las respuestas de la IA son creativas e imaginativas y, por tanto, no necesariamente verdaderas o fiables). Es necesario educar a los docentes y al alumnado para entender, reflexionar y crear desde estos nuevos lenguajes, preparando así a ciudadanos críticos que puedan defenderse de una nueva ola en la que los resultados de la IA sean tomados como base de evidencias para menoscabar derechos fundamentales. O, lo que es peor, estén detrás de la generación de noticias falsas, en audio, vídeo o imagen, por ejemplo. Es decir preparando a toda la e-ciudadanía para participar en igualdad de condiciones (Mateus, 2022), y que no sea interactuada por los algoritmos, sino interactuante con ellos.

Desde la UNED se ha llevado a cabo el curso Usos Educativos de la Inteligencia Artificial, planteado desde los objetivos de **Aprender para IA y Aprender sobre IA y cuyos contenidos está recogidos en esta página web.**

https://iaeducacion.proyectoheliox.org/

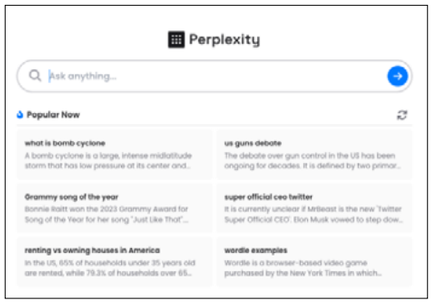




El curso se estructuró en cuatro unidades. La primera, de carácter teórico destinada a explicar y aclarar conceptos relacionados con el significado de la Inteligencia Artificial, elaboración de una definición, explicación de conceptos como redes neuronales, Machine Learning (ML) y Deep Learning (DL), reflexión sobre el uso responsable de la Inteligencia Artificial y las cuestiones éticas relacionadas. A partir de la segunda unidad nos adentramos en la elaboración de un proyecto personal de uso de la Inteligencia Artificial aplicada a la educación, para ello se analizan diferentes sistemas, aplicaciones y ámbitos de uso, como por ejemplo elaborar un chatbot educativo o alimentar una Inteligencia Artificial como proyecto educativo para aprender el funcionamiento de la IA.

3.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

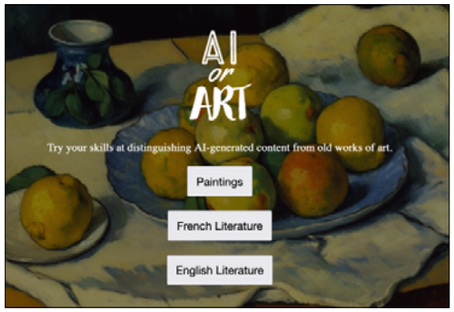
Aprender con IA: Herramientas de interés.



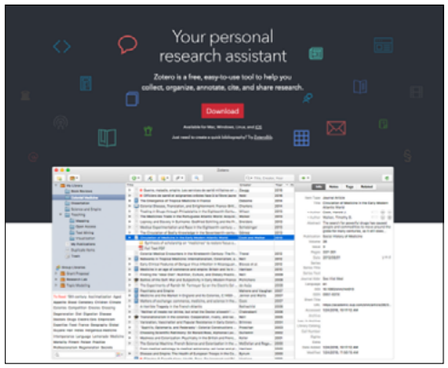
https://www.perplexity.ai/



Smodin



Ai or Art



[Bibliografía del curso en Zotero]



[Padlet del curso]

Prepararse para IA: Proyectos del curso “Usos Educativos de la IA”



[Introducción a Chatbot educativo con Snatchbot]



Inteligencia Artificial con Scratch y Machine Learning For Kids

Aprender sobre IA: Formación e información sobre Inteligencia Artificil

Texto introductorio de la UNESCO sobre IA aplicada a la Educación
https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial

Documento introductorio del BID (Banco Iberoamericano para el Desarrollo)
https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Usos-y-efectos-de-lainteligencia-artificial-en-educacion.pdf

Documento UNESCO sobre la ética de la IA y el diseño responsable de sus aplicaciones
https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence

Artículo que explica en que consiste la IA y porqué protagoniza noticias diariamente. https://retinatendencias.com/tecno-para-mortales/inteligencia-artificial-la-tecnologia-que-ha-puesto-el-mundo-patas-arriba/

Análisis de arquitecturas de redes neuronales profundas para el procesamiento del lenguaje natural, centrado en GPT-3. https://www.cienciacognitiva.org/?p=2159

ChatGPT, Chatbots e Inteligencia Artificial en educación. https://ditchthattextbook.com/ai/

4.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué sentido tiene que una universidad cree su propio desarrollo de inteligencia artificial ajustando los datos, los sesgos y los resultados a los estándares académicos?
- ¿Qué es necesario aprender sobre IA desde un punto de vista educativo?
- ¿Cómo pueden integrar los docentes la IA en sus actividades académicas para innovar y mejorar en sus estrategias educativas?
- ¿Cómo deben afrontar los profesores el hecho de que sus estudiantes se apoyen en todo tipo de herramientas de IA para la realización de sus actividades de evaluación?

Los entornos de aprendizaje en la enseñanza universitaria

Mario Viché González
Universitat de València

Palabras clave:
Entornos de aprendizaje; Enseñanza híbrida; Aprendizaje colaborativo; Educación superior.

1. INTRODUCCIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha generalizado el uso de entornos digitales para la gestión de la formación universitaria la mayoría de ellos basados o adaptados del sistema Moodle. Estas plataformas han permitido agilizar el acceso del alumnado a la información así como el feed-bakk en el proceso de enseñanza aprendizaje permitiendo un ahorro de esfuerzos por parte del profesorado y facilitando al alumnado el acceso a contenidos, dudas y un aprendizaje individualizado.

Con la epidemia del COVID-19 se generaliza el uso de la videoconferencia y se potencia el trabajo del alumnado desde su propio domicilio. En este momento se intenta aprovechar las experiencias y métodos de la Universidad a Distancia.

No obstante, a los déficits que ya se venían observando en la formación a distancia y que algunas universidades estaban intentando corregir: conexión entre teoría y práctica, trabajo colaborativo o la necesaria conexión entre formación e investigación, se ha unido la necesidad de encontrar un equilibrio adecuado entre presencialidad/virtualidad, trabajo individual/colaborativo o aprendizaje funcional/aplicado.

Ante el peligro de que el uso de las plataformas digitales y la videoconferencia contribuyan a reproducir la clase magistral y el aislamiento del aprendizaje individual es necesario prestar atención a aquellas prácticas formativas de éxito que están aprovechando los entornos digitales colaborativos para proponer un aprendizaje interactivo, deductivo y colaborativo que ponga el acento en la formación/investigación, en la argumentación interactiva y en la aplicación práctica de los aprendizajes adquiridos.

2. DESARROLLO

El Espacio Europeo de la Educación Superior (Bolonia 1999) se propone la homogeneización de la Educación Superior desde los principios de calidad educativa, adaptación el mercado de trabajo y movilidad en el seno de la Unión Europea.

Por otra parte, el desarrollo de la Sociedad Digital, los sistemas de inteligencia digital, el conectivismo (Siemens 2011), los métodos del aprendizaje expandido y la llamada sabiduría digital (Prensky 2011) han modificado radicalmente los métodos de acceso a la información, el procesamiento de los datos y la construcción del conocimiento.

Al mismo tiempo las aplicaciones de las tecnologías digitales de la comunicación, la interactividad, el trabajo colaborativo y la creación de redes y comunidades digitales de práctica y aprendizaje han puesto de manifiesto una nueva concepción del espacio tiempo en la formación universitaria. La sincronía y la asincronía, la desterritorialización, la presencialidad y la conectividad "on line" se conjugan estructurando nuevas fórmulas de trabajo y nuevas dinámicas de optimización de las variables espacio-temporales, dando así lugar a la llamada enseñanza híbrida.

Si en un primer momento la virtualidad en la enseñanza superior se entendió desde visiones funcionalistas como una extensión mediática de la clase magistral, a partir de textos académicos, la radio, el video o el podcast y la evaluación como un "feed-bakk" obtenido a partir de la repetición datos del alumnado a través de pruebas objetivas tipo test, surgiendo así el modelo MOOC, con el desarrollo posterior de las herramientas digitales, especialmente a partir de los entornos personales de aprendizaje, en su mayoría soportados desde la plataforma Moodle y sus variantes personalizadas según universidades, se ha visto la necesidad de desarrollar nuevas estrategias digitales y tareas capaces de transformar la formación escolástica y la lección magistral en un trabajo de investigación cooperativa y de creación del conocimiento más acorde con la argumentación académica y con la calidad que el sistema universitario requiere.

Si hasta ahora las carencias de las herramientas digitales y los lenguajes de programación junto con la falta de formación del profesorado habían sido la excusa para una infrautilización de las herramientas digitales, en este momento, con el desarrollo de las plataformas para la videoconferencia y el trabajo colaborativo en red estas argumentaciones iniciáticas han de dar paso a una profunda reflexión crítica aplicada que permita el máximo aprovechamiento de las potencialidades del algoritmo y la comunicación narrativa transmedia para estructurar una enseñanza universitaria de calidad capaz de establecer el adecuado equilibrio entre tiempos y espacios, entre la presencialidad y la virtualidad, entre la teoría y la práctica y entre la investigación y la argumentación académica.

Con la generalización de los Entornos personales de aprendizaje esta herramienta se convierte en el contexto idóneo para una formación académica de calidad que compagine criterios de eficiencia y eficacia aprovechando tanto las potencialidades de la presencialidad como de la virtualización del trabajo de alumnos y docentes.

Según (Adell y Castañeda, 2010, pág. 23) un Entorno personal de aprendizaje (PLE) se define como "…es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender"

Area, San Nicolás Santos, Sanabria (2018) plantean que todo entorno o aula virtual de aprendizaje en el ámbito universitario debe cumplir los siguientes requisitos:

- "…debieran facilitar procesos de aprendizaje basados en la actividad y construcción del conocimiento."
- "…deben incorporar materiales didácticos caracterizados por presentar el conocimiento mediante lenguajes y formatos variados como son los textos, las imágenes, los audiovisuales, las animaciones."

- "…deben ser escenarios de comunicación e interacción social ricos, variados y en permanente interacción entre los estudiantes y el docente."
- "La función docente principal, además del diseño del entorno, consiste en animar, tutorizar y evaluar las actividades de participación social y producción intelectual de los estudiantes."

En definitiva, se trata de aprovechar las potencialidades de la virtualización para el acceso a la información (big data), el análisis de datos (inteligencia artificial), la argumentación crítico dialógica y la producción colaborativa de conocimiento. En este sentido herramientas como la web semántica, la videoconferencia, las wikis colaborativas o las herramientas de análisis colaborativo de datos y producción de textos académicos se unen a las herramientas más tradicionales como el post-cast, el video, los foros y chats para estructurar dinámicas de investigación/aprendizaje, capaces de generar la necesaria conexión entre el marco teórico y la práctica que todo proceso de formación académico profesional requiere.

Es en este sentido que podemos presentar la práctica llevada a cabo en la Universidad de Valencia a través de la asignatura "Organización y dirección de las instituciones educativas" con el soporte de la plataforma Moodle y en la Pontificia Universidad del Perú (PUCP) a través de la asignatura "Taller de TICs aplicadas a procesos de Animación Sociocultural" desarrollada a través de la plataforma Paideia, adaptación del programario Moodle.

En ambos casos se ha buscado compaginar el trabajo individual de documentación y reflexión por parte del alumnado a partir de textos, imágenes y videos con un trabajo dialógico de intercambio argumental y reflexión crítica y un trabajo, en un primer momento individual y en un segundo estadio de forma colaborativa, de producción de un conocimiento aplicado a situaciones reales siguiendo, en todo momento, estructuras de expresión y aprendizaje narrativo como fórmula para la creación de conocimiento a partir de la creación de entornos narrativos transmedia (Viché 2020).

3. CONCLUSIONES

A partir del análisis de la experiencia constatamos que la virtualidad facilita un trabajo en profundidad por parte del alumnado, así como una tutorización más eficaz al combinar presencialidad con tutorización "on line"

Herramientas como la videoconferencia, el chat o las aplicaciones colaborativas permiten un trabajo desterritorializado, a distancia, y facilitan el análisis crítico y el trabajo colaborativo siempre que sean utilizados con esta finalidad.

Los procesos de producción narrativa de conocimiento aplicado, desarrollados aprovechando las potencialidades del big data y la web semántica permiten acceder a una sabiduría digital capaz de compaginar el aprendizaje teórico, con la reflexión crítica y la aplicación práctica.

Por último, resaltar que la optimización de los recursos digitales para poner en práctica un aprendizaje híbrido supone, más que un esfuerzo formativo, una aproximación cultural a las posibilidades, funciones y dinámicas que posibilitan un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos académicos.

4. REFERENCIAS

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013), Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red, Alcoy

Prensky, Marc (2011); Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduria digital; En Conectados en el Ciberespacio: Madrid; Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Setién Burgues, Ana, Nobre, Ana, Chenoll Mora, Antonio (2017), El proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos ubicuos y universitarios.Tres estudios de casos, Virtualidad, Educación y Ciencia, ISSN-e 1853-6530, Vol. 8, Nº. 14, págs. 123-135

Siemens, George (2011); Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital; En: Conectados en el Ciberespacio; Madrid; UNED

Viché González, M. (2020). Una cibereducación transmedia. Revue Internationale Animation,

Territoires Et Pratiques Socioculturelles, (17), 55–68.

https://doi.org/10.55765/atps.i17.644

5. PREGUNTAS A DEBATE

- ¿Hasta qué punto la educación hibrida no es una continuidad de la lección magistral volcada en un entorno digital?
- ¿Cómo desarrollar una formación científico-académica aplicada y cooperativa desde entornos digitales y aprovechando los espacios no presenciales y las aportaciones asincrónicas?
- ¿Qué tipo de formación o cultura digital necesita el profesorado universitario para adaptarse a la cultura, el aprendizaje y la inteligencia artificial en las dinámicas de la formación universitaria?

Diseño de una experiencia inmersiva didáctica para la divulgación cultural: el caso del V Centenario de Antonio de Nebrija en la BNE

Cristina Villalonga Gómez
Universidad Nebrija. España.

Elena Borau Boira
Universidad Nebrija. España.

Lorena Delgado Reverón
Universidad Nebrija. España.

Palabras clave:

Realidad virtual; Experiencia inmersiva; Metaverso; Escenarios educativos; Competencia digital ciudadana; Divulgación cultural.

1.- DESCRIPCIÓN

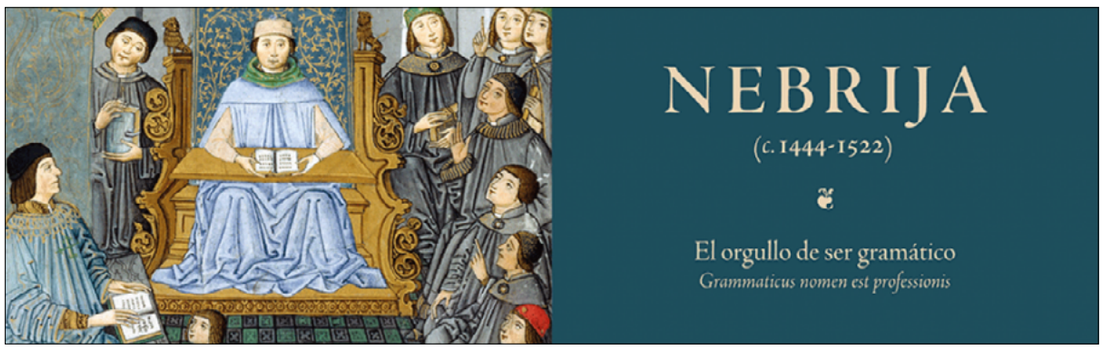
La palabra "metaverso" es un acrónimo compuesto por 'meta', que proviene del griego y significa "después" o "más allá", y 'verso', que hace referencia a "universo", por lo que hablamos de un universo que está más allá del que conocemos actualmente, un universo digital. El Metaverso es, sin duda, uno de estos avances tecnológicos que nos abren las puertas a nuevas posibilidades digitales y que, según Rodríguez (2021), constituye una nueva dimensión en Internet, con gran impacto en la educación del futuro. Este hecho nos lleva a valorar la relevancia que tiene la incorporación de estas nuevas realidades en el ámbito educativo y la divulgación cultural y del conocimiento, ya que, según afirma Ortega-Rodríguez (2022), la investigación sobre la realidad extendida ha aportado beneficios en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de dos conceptos clave: el grado de inmersión y la sensación de presencia. Para Kye et. al. (2021) existen cuatro tipos de metaverso en el ámbito educativo, en función de la tecnología que lo sustenta (aumento versus simulación), la gestión de la identidad e interacción y la relación con el entorno. Estos son: realidad aumentada, lifelogging, mundos espejo y realidad virtual.



Fuente: Universidad Nebrija

Por otra parte, y también de forma reciente, se ha producido un importante desarrollo de la organización de eventos y la gestión cultural que, a través de experiencias, nos llevan a la emoción, a la relación, al sentimiento, al pensamiento y a la actuación con las marcas, las empresas o sus productos. Las Comunicaciones Integradas de Marketing (IMC) tienen, por tanto, en la organización de eventos una herramienta capaz de aportar a partir de la relación experiencial (Galmés y Victoria, 2012). Y es que, como resume Velilla (2010), el mensaje unidireccional desaparece a favor de la experiencia. En este sentido, Choi y Kim (2017) resaltan la importancia de diseñar este tipo de experiencias en los museos, pero seleccionando y aplicando experiencias inmersivas en exhibiciones especiales y no en todos los espacios de la exposición, para proporcionar experiencias significativas desde el punto de vista educativo y divulgativo. Por tanto, según Bellido-Gant (2004) los museos se están constituyendo como auténticos paradigmas de contenidos hipermedia y de acercamiento transmedia a su público, siendo un espacio natural de comunicación usando nuevas tecnologías, aunque la mayoría de las veces de manera autogestionada por el visitante.

Por todo ello, y teniendo presentes las posibilidades que se abren tras este nuevo universo para el ámbito académico y cultural, esta comunicación presenta el diseño de una experiencia de realidad virtual inmersiva para la divulgación cultural y científica. El proyecto se enmarca en el conjunto de actividades del V Centenario del fallecimiento de Antonio de Nebrija, entre las que se encuentra la exposición "Nebrija (c. 1444-1522). El orgullo de ser gramático" en la Biblioteca Nacional de España (BNE).



Fuente: https://www.bne.es/es/agenda/exposicion-antonio-de-nebrija



Esta experiencia inmersiva, titulada “Nebrija: Estela de Letras”, tiene por objetivo acercar la figura del lingüista y gramático a todos los públicos, a partir de la recreación de tres escenas históricas de su vida. A nivel narrativo, la experiencia se basa en el punto de vista de uno de los personajes históricos que acompañan a la figura de Nebrija, y que se convierte en el eje conductor de la experiencia a través de su narración, tomando una mirada subjetiva para potenciar el grado de inmersión. Este aspecto se potencia, a su vez, con el acceso a los contenidos a través de gafas de realidad virtual Meta Quest 2, con lo que no se trabaja únicamente la inmersión de contenido sino también la inmersión espacial.



Fuente: Universidad Nebrija

Partiendo de la definición de las competencias culturales realizada por Webb (2012), en un contexto de alfabetización mediática, la experiencia basa su diseño en: (1) el juego y la capacidad para experimentar con el entorno (los espacios); (2) la simulación; (3) la exploración transmedia (seguimiento de la historia a través de múltiples medios, puesto que la experiencia se ubica en una exposición compuesta por múltiples materiales); y (4) la visualización (habilidad para interpretar información provista por modelos visuales). De esta manera, la experiencia ha contado con tres niveles de diseño. Por un lado, el diseño narrativo digital, en el que se ha definido el contenido de cada una de las pantallas, los diálogos de los personajes-avatares, etc. Por otro, el diseño de los espacios, que se basan en recreaciones históricas del siglo XV y que permiten la libertad de movimiento por parte de los participantes de la experiencia a través de las gafas de realidad virtual. Y, por último, el diseño didáctico, a trasvés del que se abordan los contenidos desde un punto de vista educomunicativo para facilitar la comprensión por parte de los participantes.



Fuente: Universidad Nebrija

Por tanto, la potencialidad educativa y comunicativa de esta experiencia radica en dos aspectos principales: por un lado, en la posibilidad de recrear un espacio virtual inmersivo en el que el participante se siente parte de la propia narrativa, lo que conllevará a una mayor vinculación emocional que repercutirá en su aprendizaje y, por otro, en la experiencia de aprendizaje más allá de la propia experiencia inmersiva, ya que la experiencia se ubica en un espacio transmedia en el que conviven múltiples formatos relacionados con la figura de Antonio de Nebrija.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Tráiler de la experiencia inmersiva “Nebrija. Estela de letras”
https://www.youtube.com/watch?v=CZaVxVAAANE

Referencias en la prensa:

https://www.republica.com/cultura/nebrija-el-humanista-que-sonaba-con-ser-gramatico-20221125-11521873789/

https://www.larazon.es/cultura/20221124/rrjz5lwhn5bbbeiqo5f7z6tuxm.html

https://www.bne.es/es/noticias/nebrija-c-1444-1522-orgullo-ser-gramatico-gran-exposicion-bne-culmina-v-centenario-antonio

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué impacto crees que tiene el metaverso en el ámbito educativo? ¿Es útil didácticamente en todas las áreas académicas o hay algunas que son más susceptibles de beneficiarse de estos escenarios inmersivos?
- ¿Crees que es posible la normalización en el uso de los dispositivos de realidad aumentada como actualmente es el uso del teléfono móvil para aprender o comunicarse?
- ¿Cómo se puede incluir a las personas con diversidad funcional en estos entornos?

Reflexiones del alumnado de Primaria frente a *clickbaits* y noticias falsas

Manuel Cañas Encinas
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Noticias falsas; Educación Primaria; Alfabetización Mediática e Informacional; Educación Mediática.

1.- DESCRIPCIÓN

Las *fake news* o noticias falsas son "noticias elaboradas deliberadamente para confundir o engañar a quien las lee" (Buckingham, 2019, p. 222). Aunque el fenómeno de las noticias falsas no es reciente, su crecimiento exponencial se produjo a partir de las elecciones estadounidenses de 2016 con la figura de Donald Trump y del Brexit (Parra & Oliveira, 2018). Especialmente a partir de este momento, "la escala y la velocidad que han adquirido las convierte en un importante estado de desorden informativo" (McDougall, 2019, p.209).

Por otro lado, un *clickbait* es un titular que llama la atención por la forma sensacionalista en la que está redactado, de ahí que sean anzuelos. Están redactados para atraer la atención del lector y hacer clic en ese enlace, incluso suelen incluir imágenes o contenido icónico (Sánchez-Carreño, 2020).

Los alumnos se enfrentan a los clickbaits y a las fake news en los usos que realizan de las TIC, de las RRSS y de Internet. Por ello, con vistas a conocer sus reflexiones, se ha enfrentado a dos grupos de 3.º de Educación Primaria a una serie de noticias falsas y anzuelos. En primer lugar, se han mostrado en la pizarra digital (PDI) en gran grupo para que comprobasen que esas noticias o anzuelos proceden de Internet. En segundo lugar, se ha entregado a cada estudiante una hoja impresa con el material de análisis. Además, se les ha facilitado unas preguntas para conducir sus reflexiones, tales como:

- ¿Qué observas?
- "Cuando leo estos titulares o noticias pienso que...".
- ¿Qué preguntas te surgen al leer estos titulares o noticias?

Como resultado, se ha recopilado un interesante número de reflexiones de los estudiantes de 3.º de Educación Primaria que sirven como diagnóstico de su comportamiento ante las *fake news* y los clickbaits, y reflejan la importancia de abordar la alfabetización mediática e informacional. Esto se debe a que la gran mayoría del alumnado considera fiable y realista la información de las noticias falsas, así como también los titulares captan con facilidad su atención.



España – Investigación

Gran descubrimiento:
¡comer media tableta de chocolate al día, mejora tu memoria!

Un estudio de la marca "Kinder" ha descubierto que comer media tableta de chocolate al día mejora la memoria de las personas. Para ello, han hecho un estudio con muchas personas de diferentes edades (niños, jóvenes, adultos, abuelos).

Han comprobado que todas las personas del estudio son capaces de recordar un mayor número de palabras, imágenes, acontecimientos e ideas gracias a la cantidad de chocolate que han comido.

Los investigadores recuerdan que la memoria es muy importante porque gracias a ella se puede aprender o pensar. Por ello, Kinder recomienda su producto.

Ejemplo de noticia falsa propuesta al alumnado

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales*

Classroom practices to promote thinking critical skills in the uses of digital media

Manuel Cañas Encinas

Ruth Pinedo González

Andrés Palacios Picos

Universidad de Valladolid

Resumen

Cañas, M., Pinedo, R., & Palacios, A. (2022). Classroom practices to promote thinking critical skills in the uses of digital media. *Revista de Educación, 398(Octubre-Diciembre), 193–217.* https://doi.org/https://doi.org/10.4438/1988

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Es esperable que las reflexiones del alumnado de 3.º de Educación Primaria consideren que la información es fiable y realista?
- ¿Existe una edad adecuada para desarrollar este tipo de prácticas?
- ¿Qué estrategias utilizar para desarrollar las competencias informacionales en el aula, en estudiantes de 8-9 años?

Proyecto de aprendizaje-servicio sobre Alfabetización Mediática e Informacional en la asignatura Cultura Audiovisual

M.J. Pérez Curiel
Universidad de Valladolid. España.

D. Martín Rivas
Universidad Internacional de La Rioja. España.

Palabras clave:

Alfabetización Mediática e Informacional; Aprendizaje-servicio; Cultura audiovisual; Situación de aprendizaje.

1.- DESCRIPCIÓN

El 95,8 % de los españoles considera que la desinformación es un problema en la sociedad actual; de hecho, siete de cada diez reconocen haber creído algún mensaje, bien sea en formato noticia o audiovisual, que resultó ser falso (Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2022). No se trata de un fenómeno novedoso, aunque los modernos canales de comunicación propician su rápida propagación, ni exclusivo de un segmento etario. Mientras la población de mayor edad gestiona los cambios tecnológicos de forma más difícil, los jóvenes se ven incapacitados a la hora de discriminar entre información y opinión (PISA in Focus, 2021).

Así, en las últimas décadas, un error frecuente entre los profesionales de la educación es asumir que los alumnos, por estar rodeados y en constante uso de estos medios, son nativos digitales. Si bien es cierto que presentan un mayor desarrollo en habilidades instrumentales referidas a aspectos lúdicos y sociales, lo es también que carecen de la "comprensión de su lenguaje e impacto" (Mesquita Romero, Fernández Morante y Cebreiro, 2022, p. 49). De hecho, algunos autores les llegan a considerar tan solo como expertos rutinarios ya que su pericia se limita al instrumento y procesamiento técnico y formal, al manejo de dispositivos y tecnologías de software (Torre, 2009).

En consecuencia, el sistema educativo, al descuidar su responsabilidad en la enseñanza mediática e informacional de los más jóvenes, les ha privado de poder

desarrollar un "análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana" (Marta-Lazo, 2018, p. 48). De hecho, las iniciativas en alfabetización mediática ejecutadas por Pérez-Escolar, Ordóñez-Olmedo y Alcaide-Pulido (2021) y Scheibenzuber, Hofer y Nistor (2021), durante la pandemia de la Covid-19, han demostrado que habilitar en técnicas de verificación, denominadas fact-checking, puede mejorar la capacidad de los individuos para hacer frente a la desinformación. En esta línea, Basol *et al.* (2021) determinaron que la formación en alfabetización mediática puede aumentar las actitudes críticas, incluida la capacidad de percibir información manipuladora, la confianza para detectar información errónea y la voluntad de compartir noticias falsas con otros.

En este contexto, la comunicación 'Proyecto de Aprendizaje-servicio sobre Alfabetización Mediática e Informacional en la asignatura Cultura Audiovisual', presenta una situación de aprendizaje para los alumnos de primer curso de Bachillerato a través de la cual puedan desarrollar una cultura digital como ciudadanos críticos (García-Galera y Valdivia, 2014) y, a su vez, transmitir esos conocimientos a las nuevas generaciones.

Esta intervención se llevará a cabo a través de la metodología activa ApS basada en la estrategia de aprender enseñando, un concepto íntimamente relacionado con la Pirámide de Aprendizaje de Cody Blair y su intersección con la Taxonomía de Bloom, con un formato de edades cruzadas. De esta forma, los estudiantes de primero de Bachillerato serán los encargados de enseñar a sus compañeros de 1º a 4º de ESO sobre AMI, dentro de los saberes básicos que aparecen en la materia de Cultura Audiovisual.

En definitiva, una propuesta que defiende que el sistema educativo debe promover oportunidades de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a desarrollar una mirada con perspectiva crítica y amplia sobre los medios de comunicación y el actual ecosistema digital porque aprender este nuevo lenguaje es un derecho y, por lo tanto, debería ser también una obligación de los centros educativos ofertarlo.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2.1.- Presentación de la propuesta

La asignatura Cultura Audiovisual, perteneciente a la etapa educativa de Bachillerato, "facilita al alumnado unas herramientas válidas para el procesamiento crítico de la información audiovisual que le llega desde múltiples vías" (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, p. 63). Se trata de una materia específica de modalidad en el Bachillerato de Artes, presente en las dos vías -Artes Plásticas, Imagen y Diseño; y Música y Artes Escénicas- que se imparte a lo largo de 87,5 horas anuales, es decir, 4 semanales.

Esta intervención se desarrollaría a lo largo del primer trimestre del curso en 14 sesiones ya que contempla la impartición de los saberes básicos, como se denomina al bloque de contenidos en la Lomloe, del 'Bloque A. Hitos y contemporaneidad de la fotografía y el audiovisual. Formatos audiovisuales'. En concreto, se recogen "contenidos relacionados con la historia de los medios audiovisuales y su situación actual, así como los diversos formatos que ha generado el medio audiovisual" (Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, p. 49700). De esta forma, la situación de aprendizaje correspondiente a la unidad didáctica 1 quedaría diseñada de la siguiente manera.

UNIDAD DIDÁCTICA 1. DE LA REVOLUCIÓN DE LA IMAGEN A LA ERA DIGITAL
1.1. Evolución de los medios y lenguajes audiovisuales 1.1.1. Formatos audiovisuales: ficción, formatos televisivos, videoclip, spot, redes sociales, etc.
1.2. Importancia de la comunicación audiovisual en nuestro tiempo 1.2.1. Medios de comunicación convencionales. La concentración de los grupos mediáticos 1.2.2. Internet y la socialización de la información. El uso responsable de la red
1.3. Imagen y realidad 1.3.1. El poder de la imagen 1.3.2. Publicidad, propaganda, información y seducción 1.3.3. Observación crítica de los mensajes
1.4. La transformación de la realidad: *fake news*, desinformación y redes sociales

Tabla 1. Contenidos de la Unidad Didáctica 1. De la revolución de la imagen a la era digital.
Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

2.2.- Objetivos y competencias

Los objetivos generales de esta situación de aprendizaje están concretados por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Por su parte, los objetivos generales del área se instituyen de acuerdo con el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. A tal efecto, los objetivos didácticos de aprendizaje diseñados para esta propuesta de intervención son:

- OE1-Comprender los aspectos esenciales de la evolución del lenguaje audiovisual y sus diferentes formatos, valorando los cambios que se han producido a lo largo de su historia.
- OE2-Entender el proceso de concentración mediática que ha sufrido el ecosistema audiovisual de comunicación y cómo este influye actualmente en la opinión pública.
- OE3-Evaluar el rigor ético con el que se usan las herramientas de creación audiovisual, identificando su posible manipulación y reflexionando sobre la necesidad de respeto de la propiedad intelectual y los derechos de autor.
- OE4-Analizar las vías de difusión de las producciones audiovisuales, teniendo en cuenta su propósito, valorando de manera crítica, si estas buscan transformar la realidad.

Por otra parte, la Lomloe establece dos tipos de competencias, las clave -imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo- y las específicas -aquellas que permiten a los estudiantes desplegar en las actividades los saberes básicos

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)	Los alumnos realizarán actividades que les permitan interpretar los mensajes, códigos audiovisuales y terminología propia, favoreciendo el intercambio comunicativo, la participación y el análisis. Asimismo, se potenciará que el estudiante sea capaz de expresarse correctamente en público y elaborar mensajes a través de los distintos lenguajes de la imagen y del sonido en diversos formatos, soportes, contextos y situaciones de comunicación.
PLURILINGÜE (CP)	Las tareas previstas en esta intervención necesitarán que el discente sepa buscar información en distintas lenguas, especialmente, en inglés.
DIGITAL (CD)	Los estudiantes harán uso de aplicaciones, recursos y programas informáticos para la creación y el tratamiento de imágenes de forma responsable en las actividades propuestas.
PERSONAL, SOCIAL Y APRENDER A APRENDER (CPSAA)	El alumnado trabajará en equipo en la elaboración de proyectos a través del pensamiento estratégico, la búsqueda de recursos y la aplicación de soluciones creativas.
CIUDADANA (CC)	Tareas relacionadas con el análisis crítico de los mensajes difundidos por los medios de comunicación.

Tabla 2. Competencias clave en Cultura Audiovisual.
Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 40/2022, de 29 de septiembre.

de cada materia- (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril). Los descriptores operativos de las competencias clave que se trabajar**ía**n en la situación de aprendizaje son: CCL1, CCL2, CD1, CD2, CD3, CE3, CCEC3.1, CPSAA3.1 y CCEC4.2.

2.3.- Metodología

Los métodos didácticos empleados en la impartición de esta propuesta de intervención serán flexibles, dependiendo de los diferentes ritmos de aprendizaje que presente el alumnado. De esta forma, se favorecerá un aprendizaje autónomo, pero también cooperativo. En todo caso, el docente explicará en qué consiste la metodología denominada Aprendizaje-servicio, donde se enmarca la intervención, y sus diferencias con otro tipo de metodologías activas o las clases expositivas. Asimismo, esta se combinará con otras tales como aprendizaje por descubrimiento, Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o colaborativo, siempre con recursos didácticos cercanos a la realidad cotidiana de los alumnos, como puede ser el uso de redes sociales.

En concreto, las actividades estarán secuenciadas de acuerdo con un orden lógico, serán atractivas, motivadoras, variadas en su estructura y de diferente tipología (Sánchez, 2008). De esta forma, siguiendo a Lozano (2008), se desarrollarán actividades iniciales o de activación; de desarrollo, y dentro de estas de investigación y de aplicación, de cierre o integración, recapi-

tulación y síntesis y de evaluación, que será el propio proyecto desarrollado por los alumnos dentro del Aprendizaje-servicio.

2.4.- Cronograma

El detonante de esta situación de aprendizaje se asocia a la necesidad abordar con el alumnado procesos básicos de gestión de información, de análisis profundo de los mensajes y los procesos de interacción segura con los medios y los contenidos que trasladan (Cabrera-Hernández, 2017). Para ello, se lanzarán al grupo-clase una serie de preguntas de enfoque:

- ¿Qué es un bulo? ¿Cuál puede ser su intención?
- ¿Quién puede estar detrás? ¿Por qué se difunden tan rápido?
- ¿Por qué medios de comunicación o vías te llegan los bulos?
- ¿Alguna vez has compartido alguno sabiendo qué es mentira? ¿Has dudado con alguno?
- ¿Cómo puedo luchar yo contra la desinformación en las redes sociales?
- ¿Cómo hablar con un amigo o familiar que difunde bulos?

Tras plantear estas cuestiones, el reto inicial propuesto al alumnado ser**ía** el siguiente: como nativos digitales que sois ¿ser**íais** capaces de ayudar y enseñar a otros compañeros a distinguir las noticias falsas? ¿Qué herramientas utilizaríais? ¿Por qué? Así, el resultado final de la situación de aprendizaje o el producto solicitado a los estudiantes es la creación de un taller denominado 'Tú también puedes prevenir las *fake news*'. A continuación, se muestra la temporalización y secuenciación de las actividades previstas en esta propuesta de intervención. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos.

El proyecto de ApS se divide en cuatro fases: detección de la necesidad social, diseño de la acción de servicio, ejecución de la acción de servicio y reflexión final sobre el proyecto ApS. Además, a lo largo de la propuesta se llevará a cabo la sistematización y difusión de la acción de servicio. De este modo, en la primera sesión se procede a la detección de la necesidad social cuya finalidad es tanto introducir el proyecto a los alumnos como la metodología de Aprendizaje-servicio.

Durante el diseño de la acción de servicio, se trabajar**ía**n los saberes básicos que abarcan desde el comienzo de los lenguajes audiovisuales hasta las redes sociales y cómo estas han propiciado la difusión de la desinformación. En este periodo, se desarrollar**ía**n diversas actividades que además de ayudar a consolidar los contenidos servirán de base para el taller que tienen que diseñar los alumnos de Bachillerato. La ejecución de la acción de servicio se desarrollar**ía** durante dos jornadas para terminar el proyecto con una reflexión de los alumnos y el docente a través de un cuestionario de satisfacción.

2.5.- Secuenciación de actividades

En la **primera sesión**, el alumnado detecta la necesidad social, reflexiona sobre sus limitaciones al respecto y se compromete en diseñar y ejecutar la acción de servicio. Para captar la atención de los estudiantes, sin darles información sobre lo que van a ver y escuchar, el profesor inicia

FASE APS	NOMBRE SESIÓN	NÚMERO SESIÓN													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Detección de la necesidad social															
Diseño de la acción de servicio	Medios y lenguajes audiovisuales														
	Concentración mediática														
	Periodismo y redes sociales														
	Tutoría intermedia taller alumnos														
	Introducción imagen y realidad														
	Imagen y realidad														
	Transformación de la realidad														
	Revisión talleres alumnos														
Ejecución de la acción de servicio															
Reflexión final sobre el proyecto ApS															
Sistematización y difusión de acción de servicio															

Tabla 3. Cronograma de la propuesta de intervención.
Fuente: elaboración propia.

su clase con la proyección de un vídeo del youtuber AuronPlay (AuronPlay, s.f.) denunciando que varias televisiones nacionales han informado de que ha trasladado su domicilio fiscal a Andorra, una noticia falsa. Tras anotar en la pizarra las principales conclusiones, el profesor les explica el proyecto que van a llevar a cabo a lo largo del primer trimestre.

La metodología de la **segunda sesión** se basará en el aprendizaje por descubrimiento. De esta forma, los estudiantes deberán comenzar a ejercitar tanto su competencia digital como su capacidad de trabajo en equipo. Los alumnos deberán buscan en Internet ejemplos de los distintos formatos audiovisuales que aparecen en el temario de la asignatura. Así, el grupo 1 indagará y expondrá los distintos modelos de ficción y los formatos televisivos; y el 2, sobre videoclips, redes sociales y spots publicitarios. Finalmente, el profesor explica la tarea: realizar una línea temporal con los hitos del lenguaje audiovisual a través de la aplicación gratuita Visme.

En la **tercera sesión**, el profesor junto con el alumnado dedicará un breve periodo de tiempo de la sesión a navegar por el Mapa de Medios 2021 (Ymedia Wink iProspect, s.f.) en su versión digital e interactiva. Esta herramienta online gratuita recoge la estructura y organización del sector mediático y de la comunicación, con datos actualizados, incorporando incluso compañías especializadas en eSports y podcast.

La **cuarta sesión** empleará una metodología de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y apren-

dizaje por descubrimiento. Los alumnos participaran de forma individual en el juego 'Quién es quién en el panorama audiovisual español?', realizado en Kahoot!. Posteriormente, se explicará la nueva actividad que tendrán que desarrollar: cada estudiante debe entregar un documento en el que analicen la misma noticia en tres medios de comunicación pertenecientes a la corporación A3Media y realizar un análisis crítico de estas.

La **quinta y la sexta sesión** se llevarán a cabo de forma conjunta al tratarse de una actividad que requiere de más tiempo. El docente recurrirá a un experto de reconocido prestigio para que ofrezca en el centro educativo una conferencia sobre los contenidos relacionados con el punto 1.2.2. Internet y la socialización de la información. El uso responsable de la red.

La **séptima sesión** marca un punto de inflexión en el proyecto de Aprendizaje-servicio ya que permitirá al docente comprobar el grado de ejecución del taller que tienen que crear los alumnos y solucionar las dudas que pudiesen tener hasta el momento.

Para captar la atención de los discentes, la **sesión ocho** comenzará con una actividad de juego, '¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?' (Giraldo, s.f.). Asimismo, propone a los alumnos grabar y editar en grupo con sus propios dispositivos (teléfono inteligente y ordenador portátil) y softwares gratuitos (Canva y Clipchamp) dos piezas publicitarias: un spot para TikTok y una publicación de un *influencer* publicitando ese mismo producto.

Las **sesiones 9 y 10** estarán dedicadas a profundizar en la desinformación y cómo está afectando a la opinión pública en la actualidad. Para ello, se recurrirá ejemplos cercanos a los estudiantes que se puedan encontrar en su vida diaria y cómo afrontarlos. La primera sesión comienza con una selección del vídeo 'Toda la verdad sobre la desinformación' (Jiménez, s.f.) de una TEDx Talks que ofreció en 2018 Clara Jiménez, fundadora de Maldita.es, una organización sin ánimo de lucro dedicada a la investigación periodística. Además, para que los alumnos comprueben lo fácil que resulta falsificar una información, la sesión termina con la actividad 'Creadores de desinformación'. Para ello, los estudiantes deberán escribir un bulo en forma de un pequeño texto en formato periodístico, respondiendo a las 5W del periodismo (quién, qué, cuándo, dónde y por qué) para presentar el suceso de manera sencilla y completa. El tema será libre, pero tiene que estar relacionado con un suceso real. Cuando lo tengan escrito, lo pasarán a la web The Fake News Generator que le dará la apariencia final de medio de comunicación.

Por su parte, la segunda sesión comenzará con la lectura en clase del artículo 'Cómo hablar con un ser querido que difunde bulos y teorías de la conspiración sobre la COVID-19' (Maldito Bulo, 2021) cuyas conclusiones tendrán que incorporar los alumnos al taller que están preparando para sus compañeros de ESO. Finalmente, la clase termina con el juego Eraser (Fundación FAD Juventud, s.f.), una aventura educativa gamificada, pensada para capacitar a los estudiantes para detectar intentos de desinformación y saber cómo manejar información en contextos digitales.

En la **sesión 11**, cada grupo tendrá 25 minutos para exponer las líneas generales de su taller y mostrar los productos creados para el mismo (infografías, vídeos, mapas conceptuales…), estos podrán ser las propias tareas o actividades propuestas por el profesor a lo largo de la situación de aprendizaje u otras que hayan elaborado los estudiantes. Tanto el docente como los compañeros del grupo que no está exponiendo su trabajo realizarán propuestas de mejora.

Por último, en las **sesiones 12 y 13** se producirá la ejecución de la acción de servicio. En dos jornadas, los dos grupos de alumnos de 1º de Bachillerato enseñarán a los estudiantes de 1º y

2º de ESO, por un lado; y 3º y 4º de Secundaria, por otro, lo que han aprendido sobre cómo los actuales formatos audiovisuales y su utilización en las redes sociales favorecen la propagación de las noticias falsas.

En la **sesión final (14)**, tras los dos talleres, cada alumno deberá reflexionar sobre el aprendizaje adquirido a través de su participación en el proyecto de ApS. Para ello, procederán a autoevaluarse y a coevaluar a sus compañeros grupo. El docente dará por finalizado el proyecto de ApS dando las gracias a los alumnos por haber participado ya que sin ellos no se hubiera podido llevar a cabo la iniciativa. Además, de cara a próximas ediciones, se les traslada un cuestionario anónimo para que puedan realizar propuestas de mejora.

2.6.- Evaluación

La evaluación será continua, puesto que se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y se centra más en describir e interpretar que en medir y clasificar; diferenciada, los instrumentos de evaluación serán variados y dotados de capacidad diagnóstica y de mejora; y formativa, ya que no estará centrada en medir las capacidades del alumnado, sino en la mejora del aprendizaje (Decreto 40/2022, de 29 de septiembre). Finalmente, en este contexto de evaluación competencial, es importante fomentar la autoevaluación y la coevaluación de los productos generados por el alumnado a partir de los aprendizajes de la materia, que garanticen la evaluación objetiva de los estudiantes.

Para la valoración de este proyecto, se han establecido una serie de porcentajes aplicados cada elemento evaluable del mismo. De esta forma, se otorga el mayor porcentaje a la ejecución del taller 'Tú también puedes prevenir las *fake news'* y a las actividades acorde a su dificultad. Asimismo, la observación docente recogerá aspectos como el trabajo en equipo, la puntualidad, la atención durante las sesiones, etc.

A través de esta propuesta de intervención, buscamos que el alumnado consiga un aprendizaje progresivo con una visión abierta y crítica hacia la situación actual.

2.7.- Conclusiones

La compleja sociedad actual demanda con urgencia la necesidad de trabajar en los centros educativos, a través del currículum, la competencia en Alfabetización Mediática e Informacional, una actuación respaldada por Europa, en consonancia con las advertencias de organismos internacionales, como la ONU. De esta forma, el presente ecosistema digital hace imprescindible que los docentes acompañen a los jóvenes para fomentar el pensamiento crítico en este contexto y desmitificar esa idea de que estos son nativos digitales y que aprenderán por ellos mismos.

En definitiva, la principal aportación que presenta este trabajo es, por un lado, otorgar a la AMI un espacio necesario en la programación didáctica de Bachillerato, siendo contenido evaluable para el alumnado. Por otro, se realiza una cuidada selección de recursos y materiales didácticos, ejecutado por el profesor, sin seguir un único programa establecido por organizaciones ajenas al sistema educativo.

ELEMENTOS EVALUABLES		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
Actividades	Línea temporal	Escala de valoración	10 %	**45 %**
	Spots para TikTok	Escala de valoración	20 %	
	Comparación noticias A3Media	Escala de valoración	10 %	
	Creadores de desinformación	Coevaluación	5 %	
Taller 'Tú también puedes prevenir las *fake news*'		Rúbrica	30 %	**50 %**
		Autoevaluación	5 %	
		Evaluación participantes taller	15%	
Observación docente				**5 %**
PUNTUACIÓN TOTAL				**100 %**

Tabla 4. Relación de los elementos evaluables con instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.
Fuente: elaboración propia.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Incorporar la educación mediática e información en el sistema educativo, ¿sigue siendo una opción voluntaria de centros y de profesores?
- ¿Reciben los profesionales de la educación, en su formación inicial, formación adecuada y relevante sobre la AMI?
- ¿Consideras que un proyecto de Aprendizaje-servicio sobre AMI podría confundirse con el voluntariado?
- ¿Podría esta propuesta de intervención transferirse a otras edades o a otro tipo de educación (informal o no formal)?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AuronPlay (s.f.). *Dicen que vivo en Andorra y que soy millonario* [Canal de YouTube]. YouTube. https://bit.ly/3iF00Ys

Basol, M.; Roozenbeek, J.; Berriche, M.; Uenal, F.; Mcclanahan, W.P.; y Linden, S. (2021). Towards psychological herd immunity: Cross-cultural evidence for two prebunking interventions against COVID-19 misinformation. *Big Data & Society, 8*(1), pp. 1-18. https://doi.org/10.1177/20539517211013868

Cabrera-Hernández, J.I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. *Revista de Estudios de Juventud, 117*, pp. 199-207. https://bit.ly/3Smd0iT

Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190,

de 30 de septiembre de 2022, 48191 a 48315, https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf

Fundación FAD Juventud (FAD). (s.f.). *Eraser* [juego online]. https://bit.ly/3DWOAGv

García-Galera, M.C.; y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. Comunicar, 43, pp. 10-13. https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2

Giraldo, C. (s.f.). *Y tú, ¿cuánto sabes de los medios publicitarios?* [juego online]. https://bit.ly/3sXYsdN

Jiménez, C. (s.f.). Toda la verdad sobre la desinformación [Canal de YouTube]. TEDxMadrid. https://bit.ly/3VMXSMn

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Lozano, L. (2018). *Cómo realizar la programación didáctica en formación profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Maldito Bulo (31 de diciembre de 2021). Cómo hablar con un familiar que difunda bulos y teorías de la conspiración en las comidas de Navidad. Maldita.es https://bit.ly/3gYQGhw

Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Fuente-Cobo, C.; García-Galera, M.C. y Camilli-Trujillo, C.R. (Eds.). La educación mediática en España. Artículos seleccionados. Madrid: Universitas.

Mesquita Romero, W.A.; Fernández Morante, M.C.; y Cebreiro, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar, 70* (30), pp. 47-57. https://doi.org/10.3916/C70-2022-04

Pérez-Escolar, M.; Ordóñez-Olmedo, E.; y Alcaide-Pulido, P. (2021). Fact-checking skills and project-based learning about infodemic and disinformation. *Thinking Skills and Creativity, 41*, p. 100887. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100887

PISA in Focus (Ed.) (2021). ¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación? Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://bit.ly/3bo9Vy5

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 6 de abril de 2022. www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con

Sádaba-Chalezquer, C.; y Salaverría-Aliaga, R. (2022). I Estudio sobre la desinformación en España. Unión de Televisiones Comerciales en Abierto (UTECA) y Universidad de Navarra. https://hdl.handle.net/10171/63643

Sánchez, J.C. (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: Editorial CCS.

Scheibenzuber, C.; Hofer, S.; y Nistor, N. (2021). Designing for fake news literacy training: A problem-based undergraduate online-course. *Computers in Human Behaviour, 121*, p. 106796. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106796

Torre, A. de la (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. Rusc, Universities and Knowledge Society Journal, 6(1). http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i1.24

Ymedia Wink iProspect (s.f.). Mapa de Medios 2021. *Dentsu company*. https://bit.ly/3OXAYj8

Uso crítico y responsable de las TIC en la competencia mediática del profesorado

Adrián Aguayo LLanos
Organización: Te pongo un reto: #RedesConCorazón

Fernando Domínguez Hernández
Organización: Te pongo un reto: #RedesConCorazón

Hernáiz Hernáiz Cereceda
Organización: Te pongo un reto: #RedesConCorazón

María Rubio Canelo
Organización: Te pongo un reto: #RedesConCorazón

Mercedes Valero Herranz
Organización: Te pongo un reto: #RedesConCorazón

Palabras clave:

Ciberacoso; Acoso; LOPIVI; Competencia digital y mediática; LOMLOE.

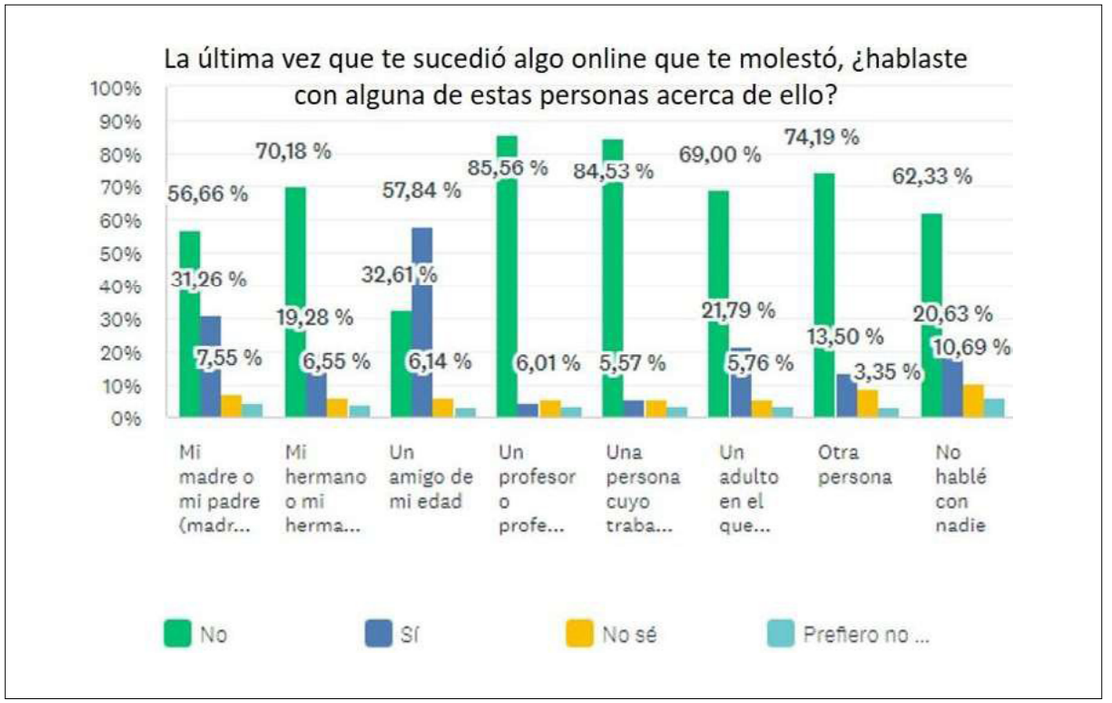
1.- DESCRIPCIÓN

La falta de formación docente en materia de acoso y ciberacoso ha sido objeto de diferentes estudios (Macaulay et al., 2018)[1]. En concreto, según Byers et al. (2011)[2], alrededor del 80% de los docentes afirman no haber obtenido ningún tipo de formación relacionada con el acoso y ciberacoso. Esta falta de formación también es puesta de manifiesto por algunos expertos como José Antonio Luengo Latorre:

> *... no es suficiente, tampoco, la formación que sobre estos contenidos se da en las Facultades de Formación del Profesorado. Es necesario insistir en formar adecuadamente, dar buenos instrumentos, para sensibilizar, primero. Y detectar. E intervenir. Pero, sobre todo, para prevenir. Y en esa asignatura tampoco aprobamos. Sin perjuicio de las responsabilidades inherentes al ejercicio inexcusable de la patria potestad de los progenitores, los centros educativos tienen que ser también, más que nunca, escuelas de convivencia. Y escuela de ciudadanos. Profundizando, por supuesto, en la ciudadanía digital* (Luengo Latorre, A. 2016[3]).

A menudo, desde el proyecto *Te pongo un reto: #RedesConCorazón* hemos podido comprobar como también el propio alumnado piensa que sus profesores/as son incapaces de manejar las situaciones de acoso y ciberacoso. Gran parte del alumnado manifiesta no querer contar sus problemas al profesorado por miedo,

vergüenza, desconfianza, creer que van a ser juzgados o sentir que nos les pueden ayudar. En concreto, según nuestro propio diagnóstico, el único grupo de personas mayoritario con el que hablaría más de la mitad del alumnado son sus amistades (57,84%), un 85.56% reconoce no acudir nunca al profesorado y el 56,66% reconoce no acudir tampoco nunca a sus padres o madres[4].



Fuente: Te pongo un reto: #RedesConCorazón(2022): Diagnóstico alumnado 2021.

La percepción generalizada del alumnado respecto a sus profesores/as es que no mantienen un papel activo en el fomento de un uso responsable de Internet y la prevención de riesgos online. En nuestro citado cuestionario diagnóstico, la mayor parte del alumnado marca las opciones de "nunca", "casi nunca", o "algunas veces" en los ítems como: han sugerido formas de usar Internet de manera segura, descubrir y aprender, haber establecido reglas sobre lo que se puede hacer en Internet, o han ayudado cuando hay problemas. Además, el 70% señala que el profesorado nunca ayudó en el pasado cuando algo les molestó en internet. Esto también va en la línea de los testimonios que hemos recogido en el vídeo de las entrevistas a adolescentes que compartimos en las jornadas de este año 2021[5] y donde indicaban principalmente que apenas recurrían a los adultos para pedir ayuda.

Según otro estudio elaborado por la plataforma *Educar es todo y Totto*[6], uno de cada cinco niñas/os afirma haber sufrido acoso escolar sin embargo, solo tres de cada diez declara haber recibido ayuda del colegio. El mismo estudio, también asegura que el 70% del profesorado cree que ni ellos ni los centros educativos están preparados para abordar el acoso escolar.



Fuente: Te pongo un reto: #RedesConCorazón (2022): Diagnóstico alumnado 2021.

Lo que a menudo nos transmite el alumnado es que creen que los adultos, en general, no saben cómo ayudarlos, tienen miedo a ser castigados si se enteran de que han actuado mal, o bien, sienten vergüenza de reconocer un problema y creen que van a ser juzgados.

Como se ha comentado, nos encontramos con una falta de habilidades para que el profesorado pueda realizar un acompañamiento educativo para fomentar un uso seguro, responsable y crítico de las TIC. La formación que recibe actualmente el profesorado no desarrolla las competencias necesarias para prevenir, detectar y actuar ante el acoso y el ciberacoso, así como para acompañar en un uso crítico, seguro y responsable de las TIC. Sin embargo, el ámbito escolar, sigue siendo el principal contexto en el que se llevan a cabo situaciones de acoso y ciberacoso, y se ha observado que es el lugar más habitual donde las víctimas y acosadores se suelen conocer. Por ello, desde los colegios e institutos, es necesario educar al alumnado en valores y actitudes como la empatía, el respeto, la resiliencia, la resolución de conflictos, la asertividad… y aprender a posicionarse activamente frente a las situaciones de violencia. En consecuencia, es necesario incorporar competencias digitales en los programas y planes formativos del profesorado destinadas a mejorar la convivencia online, favorecer la ciudadanía crítica y prevenir el uso problemático de las TIC en los planes y programas de formación del profesorado.

Destacamos dos ámbitos clave a incorporar en la formación del profesorado en las actuales propuestas de competencia mediática:

1) Capacitar al alumnado para prevenir, proteger y hacer frente a situaciones de violencia, así como hacer un uso seguro y crítico de las TIC.
2) Saber identificar riesgos y oportunidades online para desarrollar medidas preventivas y de apoyo situaciones de acoso y ciberacoso, así como otras formas de violencia online.

Además, en la normativa vigente (LOMLOE[7] y LOPIVI[8]) se exige la formación específica del profesorado para la mejora de la convivencia. En concreto, la LOMLOE establece en sus principios la Educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos (en especial en casos de acoso y ciberacoso). Por su parte, la LOPIVI crea la figura del coordinador de bienestar con una serie de funciones que requiere de unas competencias específicas relacionadas con: promover planes de formación sobre prevención y detección de violencia, impulsar métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos, crear e implementar planes de convivencia y protocolos de actuación... Además, el conjunto del profesorado tiene el deber de comunicación y de activación de protocolos ante situaciones de violencia y, por tanto, debe estar capacitado para detectar y saber actuar ante este tipo de situaciones.

Así pues, según la normativa vigente, el **profesorado debe incorporar a su labor docente habilidades y contenidos destinados a promover la mejora de la convivencia**. En concreto:

- **Educación orientada a asumir una vida responsable**, basada en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.
- **Tratamiento preventivo de las formas más frecuentes de violencia** por motivos de género, discapacidad, racismo, xenofobia, entre iguales.
- **Educación en el concepto de ciudadanía digital** que no se limite al conocimiento instrumental de las TIC y a las técnicas de autoprotección online, sino que se extienda a una concepción de civismo, respeto y solidaridad que se aplique al mundo virtual y a las relaciones que se mantienen en el mismo.

Desde *Te pongo un reto: #RedesConCorazón*, proyecto de prevención del ciberacoso y otros riesgos y violencias online, se pretende capacitar a toda la comunidad educativa para que sepa aprovechar las ventajas y oportunidades de Internet, sabiendo cómo actuar ante los posibles riesgos. Consideramos que para una mejora de la convivencia escolar se deben incorporar contenidos específicos relacionados con la prevención de la violencia online, así como el uso crítico y responsable de las TIC, en el desarrollo de competencias digitales y de una alfabetización digital crítica del profesorado.

Por eso, el proyecto, en la formación al profesorado y otros agentes educativos, incorpora una visión global de la competencia mediática que aborda procesos de socialización mediados por las TIC, investigación y análisis crítico de la información, ciberseguridad, salud y uso problemático, habilidades digitales y desarrollo de la creatividad, relación de las TIC con la política y la sociedad, ámbito legal específico y prevención de la violencia online.

En relación con el uso de las TIC en los centros escolares, hemos comprobado que la mayor inversión de esfuerzo, formación y recursos, se ha centrado en la propia tecnología (a través de la compra y uso de manera instrumental de dispositivos (a menudo infrautilizados). Sin embargo, la educación en un uso crítico y responsable y de las TIC, debe poner el foco en trabajar con las personas en el uso de la tecnología y en la educación en valores para una convivencia en posi-

tivo. Y, es ahí donde es posible que aún no se haya realizado una verdadera apuesta para formar a los profesionales en las habilidades necesarias para el acompañamiento en un uso creativo, responsable y crítico de las TIC.

Debido a una falta de figuras especializadas y/o de una formación específica en el ámbito de la prevención de riesgos en la Red, **la mayoría de centros limitan su actuación a ofrecer información de forma puntual a través de agentes externos**. De esta manera, se corre el riesgo de que:

- **El centro y los profesionales de referencia delegan su responsabilidad educativa a agentes externos**, por lo que la intervención no forma parte de una labor y organización sistemática del centro. De esta forma la comunidad educativa pierde la oportunidad de constituirse como referente para el alumnado en este ámbito, implicando a toda la comunidad educativa en Plan de Convivencia, los protocolos, los procesos de mediación y resolución de conflictos...
- **La intervención sea puntual y, por tanto, tenga un efecto igualmente puntual**. Aunque a veces se depositan muchas expectativas en este tipo de charlas y talleres, la mera posesión de información no garantiza un cambio de conducta si no hay una interiorización de valores (algo que se debe trabajar de manera permanente).

Desde *Te pongo un reto: #RedesConCorazón* pensamos que una mejora de la formación en este ámbito, no sólo debería modificar los planes de estudio y formación reglada relacionada con la educación, sino también en las propuestas formativas destinadas a la **formación permanente y el reciclaje profesional**. Por un lado, se deberían incorporar **competencias destinadas a mejorar la convivencia escolar y el fomento de valores y/o** actitudes como: una ciudadanía crítica, la tolerancia y el respeto, la solidaridad y el apoyo mutuo, condenar la violencia y cualquier forma de discriminación… Podemos destacar las aportaciones del Observatorio de la Infancia e Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE), en su *Guía de uso seguro y responsable de Internet para profesionales de servicios de protección a la infancia*[9], que describe cinco áreas de la **Competencia Digital Docente** que resumimos a continuación:

- Información y Alfabetización informacional. Capacidad de identificar, obtener, localizar, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia:
    - Navegación, búsqueda efectiva y filtrado de información, datos y contenido digital.
    - Evaluación y análisis crítico de información, datos y contenido digital.
    - Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.
- Comunicación y colaboración. Capacidad de comunicarse en entornos digitales, compartir recursos, colaborar, interaccionar y participar en comunidades. Uso de netiqueta.
- Creación de contenidos digitales. Saber elaborar contenidos digitales, derechos de autor y licencias.
- Protección de información, datos personales y la identidad digital.
- Resolución de problemas. Conocer herramientas digitales necesarias desde el punto de vista creativo, así como dar posibles soluciones técnicas.

Por otro lado, más directamente relacionado con el ciberacoso, **adquirir competencias relacionadas con saber identificar situaciones de acoso y ciberacoso**, desarrollar medidas y acciones para la prevención y contención cuando se detecten situaciones de acoso, así como medidas y acciones para ayudar emocionalmente a las personas que sufren violencia. En este sentido, podemos destacar las aportaciones de Oliver y Santos (2014) estableciendo las líneas que debería seguir la formación para la prevención y detección del ciberacoso: *a) cómo reconocer y detener el ciberacoso dentro y fuera de los centros; b) realización de acciones educativas que trabajen la socialización preventiva de la violencia de género en la red; e) aplicación de un modelo dialógico para la resolución de conflictos; d) formación en protocolos y legislación a toda la comunidad educativa; y e) evaluación para comprobar que se cumplen en las TIC las normas de seguridad establecidas.*

Todas estas capacidades se deben traducir en saber crear espacios seguros y actividades donde poder abordar las problemáticas individuales y grupales relacionadas con el ciberacoso, tales como:

- Actividades de educación en valores: en las tutorías, en asignaturas concretas, en proyectos transversales…
- Establecer normas de convivencia en el centro y dentro del aula, donde el alumnado también tenga un papel protagonista y se implique a toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, personal no docente).
- Fomentar programas donde el propio alumnado se forme y se implique en la resolución de conflictos y el apoyo a personas que sufren violencia: mediación entre iguales, prácticas restaurativas, aprendizaje servicio, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, entre otros.
- Conocer y contactar con personas y/o colectivos expertos para planificar acciones preventivas: charlas, talleres, asesorías, proyectos comunitarios, entre otros.
- Implementar metodologías que contribuyan a una mejora de la convivencia y un papel más activo por parte del alumnado, por ejemplo: asambleas de aula, círculos de diálogo, juegos de roles, entre otros.
- Elaborar, conocer e implementar estrategias y documentos como el plan de convivencia, el protocolo de actuación ante casos de acoso o el plan de acción tutorial en colaboración y coordinación con la comunidad educativa.
- Conocer y facilitar líneas de ayuda y denuncia (como las que se facilitan en este mismo manual) y, en caso necesario, saber derivar a otros profesionales y especialistas.

De forma complementaria al trabajo para una mejor convivencia, también se pueden abordar contenidos específicos relacionados con el **desarrollo de competencias digitales y de alfabetización digital crítica**. El objetivo principal es aprender a aprovechar las ventajas y oportunidades de Internet, sabiendo cómo evitar los posibles riesgos. Algunos **contenidos de aprendizaje** que creemos se podrían incorporar en el contexto educativo podrían tener que ver con:

- **Procesos personales y sociales mediados por las TIC**: análisis de la construcción de la identidad y la huella digital, intimidad y protección de datos, mejorar las habilidades comunicativas, análisis crítico de las relaciones sociales mediadas por las TIC, reconocer y hacer frente a los estereotipos y roles de sexo y género…

- **Investigación y análisis crítico de la información**: saber buscar de forma eficaz información de calidad, filtrar la información de utilidad, realizar curación de contenidos, prevenir la infoxicación, reconocer *fake news*, analizar críticamente la información encontrada, contrastar datos, detectar y conocer fuentes fiables, prevenir la burbuja de filtros, deconstruir los imaginarios colectivos…
- **Ciberseguridad**: aprender a navegar de forma segura, configuración correcta de cuentas y registros, establecer y gestionar contraseñas robustas, conocer herramientas antivirus y cortafuegos, prevención de estafas, evitar riesgos cibernéticos como el *phishing* o *doxing*…
- **Salud**: cuidados de la vista, ergonomía y postura corporal, tiempo y calidad en los usos de los dispositivos, prevención de ciberadicciones, planificar tiempos de desconexión digital…
- **Habilidades digitales**: conocimiento y uso de software específico (sistemas operativos, procesadores de texto, edición de imagen y video, realización de presentaciones multimedia…), programación, robótica, impresión 3d, diseño web, lenguaje audiovisual, creación y conocimiento de Apps…
- **Desarrollo de la creatividad**: usando las TIC para favorecer la libre expresión, realizar periodismo ciudadano, componer música, trabajar habilidades plásticas, construcción de nuevas narrativas transmedia y multimedia…
- **Tecnología, política y sociedad**: conocer las grandes empresas e intereses detrás de algunas plataformas y herramientas tecnológicas, descubrir el ciclo de vida completo de la tecnología, romper los mitos sobre la supuesta neutralidad tecnológica, relacionar las leyes y la actividad online (por ejemplo, con la normativa en materia de seguridad ciudadana o propiedad intelectual), saber elaborar campañas de contrapublicidad y ciberactivismo...

Otra posible clasificación de los contenidos que complementan los contenidos digitales antes mencionados podría ser la que nos ofrece la *InfollutionZero Foundation* para el *Foro Económico Mundial*, según la cual familias y personas educadoras pueden preparar a niñas y niños para la era digital trabajando conjuntamente la inteligencia digital:





Fuente: Las 8 habilidades digitales para la vida que niñas y niños necesitan aprender *(InfollutionZero Foundation)*[10].

En definitiva, se trata de **educar en una ética que tenga en cuenta los usos y las relaciones mediadas por la tecnología** mediante **espacios de análisis crítico** de la información, las interacciones, las oportunidades y los riesgos que lleve a un **uso creativo, responsable, solidario y crítico de la tecnología.** En definitiva, avanzar en un enfoque humanista en el desarrollo de las competencias mediáticas.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



[Portal web] www.tepongounreto.org.

Te pongo un reto: #RedesConCorazón, proyecto de prevención del ciberacoso y otros riegos y violencias online. En la web hay apartados específicos para familias, profesorado y adolescentes y tiene un blog con numerosos artículos prácticos con recursos, consejos, guías... que se va actualizando mensualmente.



[Vídeo]
Testimonios del alumnado del proyecto Te pongo un reto: #RedesConCorazón sobre el papel de las familias y el profesorado en la prevención del ciberacoso (elaborado para las jornadas 2021): https://youtu.be/bupqBq0KAS4?t=4478



[eBook gratuito]
Aguayo Llanos, A. (2021): *Prevención integral del ciberacoso y otros riesgos y violencias online*. Disponible en: https://pedernal.org/lacortinadehumo/prevencion-integral-del-ciberacoso-y-otros-riesgos-y- violencias-online/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Están los temas abordados incluidos en las actuales propuestas de competencias mediáticas del profesorado?
- ¿Existe una coherencia de lo que se exige en cuanto a capacitación profesional en la normativa actual y los planes de estudios oficiales de formación del profesorado?
- ¿Es viable la implementación de las capacidades expuestas en las normativas actuales? ¿Qué condiciones se tendrían que dar?

- ¿El personal de la escuela es consciente de las diferentes formas que puede tener el ciberacoso y de las características específicas del ciberbullying?
- ¿Cómo podemos integrar en la práctica educativa el desarrollo de las competencias digitales para una ciudadanía crítica y responsable en el uso de la tecnología?

NOTAS:

1. Peter J.R. Macaulay, Lucy R. Betts, James Stiller, Blerina Kellezi (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. Aggression and Violent Behavior (43).
2. Byers, D., Caltabiano, N., Caltabiano, M. (2011): Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*.
3. Luengo Latorre, A. (26 de enero de 2016). Acoso entre iguales (3): del acoso y sus características. Educación y desarrollo social. https://blogluengo.blogspot.com/2016/01/del-acoso-entre-iguales-no-escolar-y.html.
4. Aguayo Llanos, A (2021): Diagnóstico alumnado 2021. *Te pongo un reto: #RedesConCorazón*. https://www.tepongounreto.org/2022/01/diagnostico-alumnado-2021.
5. Te pongo un reto: #RedesConCorazón (2021): Vídeos de las Jornadas La voz de l@s jóvenes ante el ciberacoso 2021 #ExperienciasContraElCiberacoso: www.tepongounreto.org/2021/12/videos-de-las-jornadas-la-voz-de-ls-jovenes-ante-el-ciberacoso-2021-experienciascontraelciberacoso.
6. Totto y Educar es todo (2021): *Dilo todo contra el bullying: II estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*: https://dilotodocontraelbullying.es.
7. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.
8. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347.
9. Observatorio de la Infancia e Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) (2019): *Guía de uso seguro y responsable de Internet para profesionales de servicios de protección a la infancia*.
10. *8 digital skills we must teach our children* (2016): InfollutionZero Foundation en World Economic Forum. Consulta 16/05/2017: www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children

Utilización de los medios sociales por el colectivo de personas con discapacidad. Exploración sobre los peligros y beneficios

Sheila Parra Gómez
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana. España.

Palabras clave:
Discapacidad; Medios sociales; Peligros; Beneficios.

1.- DESCRIPCIÓN

La presente propuesta de comunicación ofrece las pesquisas obtenidas de una exploración, parte de una tesis doctoral, sobre los retos de la utilización de los medios sociales por parte del colectivo de personas con discapacidad. A este respecto, el objetivo del trabajo fue lograr una aproximación a los peligros y a los beneficios de la utilización de los medios sociales por el grupo antedicho. La metodología llevada a cabo ha sido interpretativa-comprensiva (Ortiz-Ocaña, 2015), fruto de "reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido" (Larrosa, 1995, p.259).

En lo referente al marco teórico, ha habido unos trabajos consultados sobre la utilización de los medios sociales por parte de la población general (Llamas y Pagador, 2014; Arriaga et al. 2016; Martínez y González, 2017; García-Ruiz et al., 2018; Gozálvez et al., 2021; Alarcón & Salas, 2022; Estévez, 2022; Zumárraga, 2022); y otros, concretamente, del mundo de la discapacidad (Goggin & Newell, 2003; Ellis & Kent, 2011; 2017; Tsatsou,2020; Hinojosa, 2021; Rugoho, 2021a; 2021b; Salej & Silva, 2022).

Poniendo el foco en el lado negativo, el escenario virtual supone riesgos para toda la población, tales como: filtración de datos personales, adicción, cámaras eco, e-bullying, sexting y demás tipos de delitos virtuales, etc. Las personas con discapacidad, además de ser incluso más vulnerables frente a esos peligros, se encuentran en los medios con unas barreras concretas: lenguaje y manejo complicados; sistemas de captcha o de LOPD no adaptados; el tecno-apartheid (no tener acceso a wifi ni a un ordenador o móvil). Asimismo, la perpetuación de valores hegemónicos sigue dificultando la apertura de cánones e inclusión de estéticas-otras. El uso de imágenes de personas con discapacidad, además,

sigue siendo denunciado con prácticas como el porno inspiracional (Young, 2012) o el llamado supercrip (Clogston, 1989; 1990, citado en Haller & Preston, 2017); estos fenómenos usan las fotografías de personas con discapacidad para clickbait, mofa, dar pena, etc.

En segundo término, a pesar de este abrumador lado negativo, los medios sociales suponen un mundo de posibilidades para el colectivo, casi en mayor medida que para el resto de la sociedad, ya que, por ejemplo, algunas de las discapacidades son frenadas gracias a algunas apps, como iSign, que permite comunicarse a estudiantes sordos, con docentes y otro alumnado que desconoce el lenguaje de signos; DisQwerty, que posibilita buscar una palabra o expresión con un solo botón, o DisTalk, que favorece que alguien hable usando solo imágenes (UNICEF, 2017). En síntesis, son tres las áreas en las que se orientan los beneficios:

- la *comunicación*, pues como a toda la sociedad es en lo que más han favorecido las redes sociales. En el caso de las personas con discapacidad los medios, además de abrir su campo de amistades (tradicionalmente, sus lazos se circunscribían al entorno familiar y a las relaciones de estos) (Senent-Ramos, 2017), en algunos casos, aunque implique vivir como cyborgs, permite a algunas personas gozar de un trabajo y de amistades sin limitaciones, como ejemplifica Ivan Bakaidov, pues, de no ser por los dispositivos tecnológicos, esos amigos en persona nunca le entenderían debido a su impedimento en el habla (UNICEF, 2017) (él ha sido el creados de las apps mencionadas en el párrafo anterior).
- la *protesta*, ya que, como se ha apuntado, permite llevar a cabo un fuerte activismo, tanto de lo negativo, como de lo positivo; aunque abunda lo primero, gracias, sobre todo, a la participación política que otorga el hecho de poder etiquetar a la institución o persona al cargo oportuna (Rugoho, 2021a; 2021b).
- el *aprendizaje*, que tiene lugar en todas las direcciones. El propio colectivo aprende – Tom Shakespeare (2008) dijo que la revolución es un acto pedagógico – sobre sus derechos, su identidad, etc. Ver a otras personas representadas con todo tipo de características amplía el "ADN cultural" (Calderón-Almendros, 2014). Y la sociedad abre los ojos hacia la empatía y sensibilidad hacia la discapacidad al ser espectador de múltiples realidades sobre las que no tenía constancia.

De este modo, siguiendo la línea de Livingstone y Third (2017), se enfatiza la necesidad de seguir recogiendo y analizando investigaciones, experiencias y políticas –educativas, sociales y de protección- para crear fórmulas, herramientas y espacios que fomenten la protección de las personas discapacitadas ante los riesgos del mundo digital y, al mismo tiempo, las empoderen para maximizar las oportunidades de la era digital.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Alarcón-Allaín, G.F. & Salas-Blas, E. (2022). Adicción a redes sociales e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior técnica. Health and addictions: salud y Drogas, 22 (1), 152-166. https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.640

Arriaga, A., Marcellán-Baraze, I., & González-Vida, M. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. Estudios sobre Educación, 30, 197-216. http://dx.doi.org/10.15581/004.30.197-216

Calderón-Almendros, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad. Madrid: CERMI, Cinca.

Ellis, K. & Kent, M. (2011). Disability and new media. New York: Routledge, Taylor & Frances Group.

Ellis, K. & Kent, M. (2017). Disability and new media. New York: Routledge, Taylor & Frances Group.

Estévez-Araujo, J. A. (2022). La algoritmización en el mundo del capitalismo de la vigilancia. Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política, (20), 1–37. https://doi.org/10.1344/oxi.2022.i20.38108

García-Ruiz, R., Tirado-Morueta, R. & Hernando-Gómez, Á. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. Aula Abierta, 47 (3), 291-298.

Goggin, G. & Newell, C. (2003). Digital Disability. The Social construction of Disability in New Media. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A. & González-Martín, M.R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. Estudios sobre educación, 42. https://doi.org/10.15581/004.42.002

Haller, B. & Preston, J. (2017). Confirming normalcy. 'Inspiration porn' and the construction of the disabled subject? En ELLIS, Katie & KENT, Mike. (2017). Disability and new media [pp.41-56]. New York: Routledge, Taylor & Frances Group.

Hinojosa, A. (2021, 12 de noviembre). 4 personas con discapacidad intelectual cuentan su experiencia con la tecnología. Plena Inclusión. http://planetafacil.plenainclusion.org/4-personas-con-discapacidad-intelectual-cuentan-su-experiencia-con-la-tecnologia/

Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, J. (Ed.) Escuela, poder y subjetivación (pp.257-329). Madrid: La Piqueta.

Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. New Media & Society, 19(5), 657–670. https://doi.org/10.1177/1461444816686318

Llamas Salguero, F. & Pagador Otero, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. Enseñanza & Teaching, 32 (1), 43-57.

Martínez Heredia, Nazaret., & González García, Erika. (2017). Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (13), 006-010. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2120

Ortiz-Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales. Bogotá: Ediciones de la U.

Rugoho, T. (2021a). Disability Representation in Digital Media in Zimbabwe en: Hoechsmann, M., Thésée, G., Carr, P. R., Chasi, C. (eds.). Education for democracy 2.0: changing frames of media literacy (pp.83-97). Ubuntu: innovation and decolonization in media and communication studies. Leiden: Brill Sense.

Rugoho, T. (2021b). Social Media Influences on Youth with Disabilities in the Global South en: Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M., & Poyntz. S. (Eds.). The Handbook of Media Education Research (pp.105-111). Hoboken, NJ: Wiley/IAMCR.

Salej-Higgins, S. & Silva, T. (2022). "La presentación del self en el mundo online: notas para una investigación interaccionista sobre el mundo digital", en: Liberal-Ormaechea, S. & Rodríguez-Hernández, M. (2022). Redes sociales en tiempo de la COVID-19: narrativas, bulos, algoritmos y marcos normativos (pp.373-388). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.

Senent-Ramos, M. (2017). Ana te presta su espejo: aspectos básicos sobre la diversidad funcional. Editorial ACEN.

Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad. ¿Un nuevo movimiento social? en BARTON, Len. (2008). Superar las barreras de la discapacidad (Comp.). (pp. 68-85). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Tsatsou, P. (2020). Is digital inclusion fighting disability stigma? Opportunities, barriers, and recommendations. Disability & Society, 36 (5), 702-729. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749563

UNICEF (2017). Children in a Digital World. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).

Young, S. (2012, 2 de Julio). "We're not here for your inspiration". ABC Ramp Up website. http://www.abc.net.au/news/2012–07–03/young-inspiration-porn/4107006

Zumárraga Espinosa, M. (2022). Uso político de redes sociales y su efecto sobre la participación política offline un análisis de mecanismos mediadores. Aposta: Revista de ciencias sociales, 92, 64-86. https://doi.org/10.5281/zenodo.5795152

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué estrategias se deben seguir para concienciar tanto a las empresas como a los/as usuarios/as de medios de comunicación de que se debe priorizar la accesibilidad en cuanto a portales de registro, vídeos subtitulados, descripción de imágenes, etc.?
- ¿Hasta qué punto el propio colectivo conoce el potencial que tienen los medios sociales para ellos? Está claro que los y las que usan redes sociales van aprendiendo colaborativamente, pero ¿cómo llegar a aquellas personas que aún no están en ellos?
- ¿Es consciente la sociedad de la posibilidad que ofrecen redes sociales, como Twitter, en cuanto a la participación política? ¿Se debe abordar este aspecto desde la alfabetización mediática iniciada en las escuelas?

La competencia de profesores para los medios y TIC en el ambiente virtual de aprendizaje AVA

Ana Carolina Rusca Correa Porto
Universidade de Sorocaba. Fatec Santana de Parnaíba e Athon Ensino Superior. Sorocaba/SP/Brasil.

Maria Alzira Ricardo Slavov y Pimenta
Universidade de Sorocaba. Fatec Santana de Parnaíba e Athon Ensino Superior. Sorocaba/SP/Brasil.

Palabras clave:

Competencia mediátia; Ambiente virtual de aprendizaje; Desarrollo profesional docente.

1.- DESCRIPCIÓN

El entorno digital y mediático ha traído consigo nuevos desafíos que exigen el desarrollo de competencias específicas para afrontarlos. Ante esto, el nuevo docente necesita fomentar el pensamiento crítico, además de estimular el aprendizaje y la creatividad encaminados a la capacidad de análisis de los diferentes contenidos, así como la producción. Los docentes son conscientes de la importancia del uso de la tecnología y las redes sociales en la educación de las nuevas generaciones y los riesgos asociados a su uso. Sin embargo, no se sienten preparados para proporcionar la educación midiática a los "prosumidores" del futuro.

En el ámbito de la expresión, la dimensión Ideología y Valores, propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012) destacanse, entre otras, la capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y contribuir a mejorar el entorno en el que vivimos, como actitud de socialización y compromiso cultural. El tema de la educación en valores aún recibe menos atención de la necesaria, probablemente por la dificultad de abordar, trabajar y evaluar valores y virtudes en todos los niveles educativos. Son escasos los documentos académicos y científicos que abordan este tema en la enseñanza presencial y, aún más escasos, los que lo abordan en la enseñanza a distancia.

Por su complejidad, insertar la educación en valores en la práctica pedagógica exige que el docente sea un líder. El liderazgo es la capacidad de influir a los compañeros y mejorar sus prácticas, de forma individual o colectiva.

Ante esto, nuestra propuesta es crear un programa de Desarrollo Profesional Docente-DPD basado en habilidades de liderazgo docente que permita a los

participantes estar mejor preparados para trabajar con la educación midiática, enfocado en la dimensión Ideología y Valores. Para desarrollar las competencias profesionales de los docentes elegimos seguir el modelo COMPROMETIC (Competencia de los docentes para los medios y las TIC) (Gutiérrez-Martín et al., 2022).

Dentro de las habilidades profesionales agrupadas en el modelo Comprometic, las habilidades axiológicas fueron catalogadas como de suma importancia. Desarrollar competencias relacionadas con este dominio significa poder trabajar y evaluar valores y virtudes en los estudiantes. Por lo tanto, las actividades propuestas, además de sensibilizar sobre los valores y fomentar el uso de la ética, también permitirán a los docentes identificar y analizar valores explícitos e implícitos en los recursos mediáticos utilizados.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

El diseño del DPD, en el Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA tendrá una perspectiva lúdica y participación activa de los docentes, visando incentivar el desarrollo del liderazgo. El AVA permite organizar clases y actividades *on line* utilizando diversos recursos en forma de objeto de aprendizaje. En esta propuesta, el elegido es Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning), siendo un software libre de plataforma *e-learning*, con el desarrollo realizado por comunidades virtuales.

Los objetos virtuales de aprendizaje-OVA, componentes instruccionales que pueden ser reutilizados en diferentes contextos y accedidos a través de Internet, serán productos mediáticos que podrán promover la reflexión, el análisis, la síntesis y la discusión. Estos, a su vez, tendrán la perspectiva de desarrollar, con los docentes, conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, competencia digital y mediática, para comprender los significados presentes y creados en y por la producción mediática; los intereses ideológicos, políticos o económicos y la producción audiovisual; se discutirán valores y se propondrán actividades de análisis y síntesis, casos, foros y la producción de nuevos productos midiáticos.

La relevancia de esta propuesta es que, además de desarrollar las habilidades mediáticas y TIC y las habilidades de liderazgo de los docentes, provee confianza para desenvolverse, como ciudadano y como mediador del aprendizaje de los estudiantes, en la sociedad de la información y los medios.

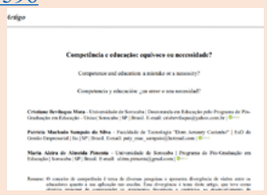
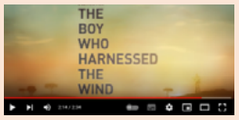
A continuación se muestra una descripción de cómo se vería el primer módulo DPD en el VLE.

Módulo 1 – Aclaración sobre el concepto de Competencia

Texto introductorio

El concepto de Competencia ha sido utilizado mucho y erróneamente por académicos y en documentos oficiales. Por ser un concepto importante cuando se piensa en la formación para la vida personal, social y empresarial, la confusión que lo rodea compromete los esfuerzos por desarrollar competencias. Pero, ¿qué es la competencia de todos modos?

Secuencia de actividades

Recursos y Actividades	Contenido y Objetivos
1. Texto: Competencia y educación: ¿concepto erróneo o necesidad? https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4914/4596 	Se trata del importante papel de la educación en el desarrollo de competencias; Qué es; y los elementos que la componen.
Actividad 1: elaboración de Mapa Conceptual a partir de la lectura, comprensión, análisis, identificación; Puede usar cualquier aplicación, guardar en pdf y publicar en Moodle.	Desarrollar conceptos: competencia, Teoría CHA; y habilidades: lectura, comprensión, análisis, identificación;
2.Pelicula: El niño que domó el viento https://www.youtube.com/watch?v=nPkr9HmglG0 	Basada en una historia real, demuestra cómo los elementos de competencia: Conocimientos, Habilidades y Actitudes se articulan en la resolución de problemas y la importancia de las Actitudes en este proceso.
Actividad 2: narración elaborada de la película comprender, identificar, aplicar, apreciar/evaluar Guardar en pdf y publicar en Moodle.	Desarrollar habilidades; reflexionar y concienciar sobre las actitudes
3. Vídeo: MORETTO, Vasco. Rendimiento escolar enfocado al desarrollo de habilidades y destrezas. YouTube, 03 de noviembre. 2013. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qUPwD8CL-seQ 	Aclara el error cometido al utilizar la expresión “habilidades y capacidades”; reflexiona sobre el significado y desarrollo de la competencia; Competencia docente;
Actividad 3: enumere las ideas principales presentadas en la conferencia: comprender, identificar, enumerar; Guardar en pdf y publicar en Moodle.	Desarrollar conceptos: competencia, habilidad, actitudes, situación compleja; y habilidades: reflexionar, aplicar concepto, dialogar;
4. Evaluación: 1 - Resuma en un texto cómo se muestra la competencia en los tres materiales: texto, película y Video y lo que entendió; 2 - identificar y apreciar el lenguaje y los recursos utilizados en cada uno de los materiales; 3 - ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué te llamó la atención? ¿Qué te disgustó? Guardar en pdf y publicar en Moodle.	

Para ver este módulo, acceda al curso en el AVA, como visitante, haciendo clic en el siguiente enlace:

http://ead.myava.com.br/moodle/course/view.php?id=9

Algunos ejemplos de temas y recursos a serem utilizados en otros módulos:

<table>
<tr><th colspan="2">Módulo 2 - Modelo Comprometic</th></tr>
<tr>
<td>Are you lost in the world like me?

https://www.youtube.com/watch?v=P48ZB1I-6QPc

La propuesta “COMPROMETIC” se aborda en este vídeo

https://www.youtube.com/watch?v=UG_fjDr-QXqc

 
</td>
<td>Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators.

Comunicar, 38, 75-82.
https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

 
</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Módulo 3 - Liderazgo docente - la importancia de construir una relación de confianza e inspiración</td></tr>
<tr><td>GALVÃO, L.H. El Papel de la Filosofía en la Educación Humana - Cómo los valores transforman el mundo. Nova Acrópole, YouTube online,

2015.

https://www.youtube.com/watch?v=eaS2XIoO-JiM

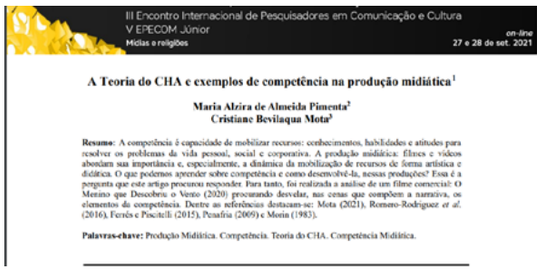
 
</td><td>PORTO, Ana C. R. C.; PIMENTA, Maria. A. Faculty leadership: development of an instrument of identification of faculty - leaders. In SciELO Preprints.

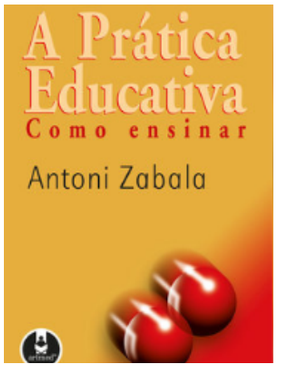
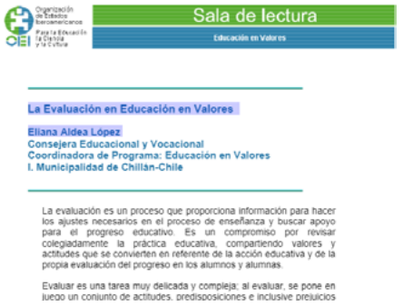
LIDERANÇA DOCENTE - SciELO https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3964/8318

 
SciELO Preprints
Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor
LIDERANÇA DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE DOCENTES-LÍDERES
Ana Carolina Rusca Correa Porto, Maria Alzira Pimenta
https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3964
Submetido em: 2022-06-23
Postado em: 2022-06-28 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Módulo 4 - Comprender los valores que se deben trabajar y la construcción de situaciones y desafíos para trabajar la educación en valores</td></tr>
<tr><td>Pelicula: Erin Brockovich – Una mujer de talento

https://www.youtube.com/watch?v=AMUgTlTbmG8

 
</td><td>PIMENTA, Maria A. A,, MOTA, C. B.A Teoria do CHA e exemplos de competência na produção midiática 2021.
https://epecom.uniso.br/wp-content/uploads/2022/02/GT-1.2-Maria-Alzira-de-Almeida-Pimenta-e-Cristiane-Bevilaqua-Mota.pdf

 
III Encontro Internacional de Pesquisadores em Comunicação e Cultura
V EPECOM Júnior
on-line
Mídias e religiões
27 e 28 de set. 2021
A Teoria do CHA e exemplos de competência na produção midiática[1]
Maria Alzira de Almeida Pimenta[2]
Cristiane Bevilaqua Mota[3]
Resumo: A competência é capacidade de mobilizar recursos: conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver os problemas da vida pessoal, social e corporativa. A produção midiática: filmes e vídeos abordam sua importância e, especialmente, a dinâmica da mobilização de recursos de forma artística e didática. O que podemos aprender sobre competência e como desenvolvê-la, nessas produções? Essa é a pergunta que este artigo procurou responder. Para tanto, foi realizada a análise de um filme comercial: O Menino que Descobriu o Vento (2020) procurando desvelar, nas cenas que compõem a narrativa, os elementos da competência. Dentre as referências destacam-se: Mota (2021), Romero-Rodriguez et al. (2016), Ferrés e Piscitelli (2015), Penafria (2009) e Morin (1983).
Palavras-chave: Produção Midiática. Competência. Teoria do CHA. Competência Midiática.</td></tr>
</table>

Módulo 5 – Evaluación y retroalimentación en la educación en valores.	
Texto: ZABALA, Antoni. La Práctica Educativa: Grupo A, 1998.  	López, E. A. La Evaluación en Educación en Valo- res https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/054_me/modulo1/contenidos/documentos/La_Evaluacion_en_Educacion_en_Valores.doc 

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- Comprender el concepto de competencia en educación y mirar los dominios cognitivo, psicomotor y afectivo, ¿ayuda en el proceso de desarrollo de competencias profesionales?
- ¿Cómo pueden las habilidades de un líder ayudar al proceso de desarrollo de habilidades profesionales?
- ¿Cuál es la relación entre liderazgo y valores, y cómo se puede utilizar esto en la educación?
- ¿El programa de desarrollo docente propuesto es capaz de estimular la práctica y la reflexión sobre la importancia de la educación en medios?
- Asumiendo que todos somos educadores, no solo para nuestros hijos, no solo en las escuelas, sino individualmente, todos los días y todo el tiempo en la sociedad, ¿sería posible trasladar este programa a otros formatos, como los MOOCS?
- ¿Cuáles son los principales valores a trabajar en la educación en medios?
- ¿El programa propuesto es adecuado para docentes de diferentes modalidades de enseñanza?

Empoderando a los *prosumers* universitarios a través del diseño crítico y responsable de *#EDUCLIPS*

Paula Renés Arellano
Universidad de Cantabria. España.

Mª José Hernández Serrano
Universidad de Salamanca. España.

Mariana Buenestado Fernández
Universidad de Cantabria. España.

José Antonio Hernanz Moral
Universidad de Cantabria. España.

Palabras clave:

YouTube; Estudiantes universitarios; Valores; Prosumidor.

1. Descripción.

La necesidad de renovar la escuela, de buscar nuevos modelos que la alejaran de las enseñanzas más tradicionales, supuso a finales del siglo XIX un cambio en las pedagogías y aspectos metodológicos en los centros escolares.

El debate sobre la escuela está abierto desde hace tiempo, surgiendo preguntas relativas a qué es la escuela, cuál es y cuál debería ser el papel de la institución educativa en la sociedad; cuáles son los objetivos de la educación; o qué métodos y contenidos son mejores o más eficaces. Este trabajo está enmarcado en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2022 de la Universidad de Cantabria, bajo el título: "Aprendizaje interactivo, investigación y reflexión colaborativa en estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria", realizando un acercamiento al alumnado de Magisterio de Educación Primaria de dos universidades, la UC (Universidad de Cantabria) y la USAL (Universidad de Salamanca), para conocer y adentrarse en las corrientes pedagógicas y autores representativos que marcaron un antes y un después en la historia educativa de los centros escolares.

El contenido sobre "Experiencias innovadoras en Educación Primaria en el desarrollo histórico de la Educación" se recoge en la guía de la asignatura deno-

minada “Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria, FTEP” del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UC. Asimismo, también se recoge en el Bloque 2 de Instituciones Educativas y Bloque 3. Innovación pedagógica y práctica profesional correspondiente a la asignatura titulada “Procesos e instituciones educativas, PEIE” del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la USAL. Ambas asignaturas son de 6 créditos ECTS y se desarrollan en el primer cuatrimestre de primero de los estudios de Magisterio de Educación Primaria.

En ambas asignaturas se ha buscado innovar metodológicamente, promoviendo el aprendizaje interactivo y dinámico, proporcionado actividades motivadoras que impulsen a los estudiantes para mantenerse activos y profundicen en los diferentes conocimientos, a través de la investigación y la reflexión colaborativa en torno a la temática sobre pedagogías innovadoras. Para ello, se ha planteado a los estudiantes un reto: realizar un trabajo de investigación en el que la metodología de aprendizaje cooperativo, las tutorías y la incorporación de apps o plataformas digitales como YouTube, favorecerán el pensamiento crítico, creativo y divergente, capaz de promover esa reflexión y autonomía que todo estudiante precisa y enfatizando aquellos modelos que hoy en día, todavía tienen su relevancia. Les invitaremos a convertirse en edutubers, personas expertas en un tema, en este caso sobre un pedagogo o pedagogía alternativa, que a través de YouTube comparten sus conocimientos con los demás.

2. Marco teórico/antecedentes.

La sociedad actual, caracterizada como una de la información y del conocimiento tiene como uno de sus elementos centrales el uso extensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hasta el punto de que a través de ella las personas se mueven en un ecosistema híbrido físico y virtual (Berrocal et al., 2014) (Sabes y Parra, 2021). Este carácter híbrido está presente en todos los aspectos de nuestra vida: trabajo, relaciones sociales, ocio, política, etc. Esto trae consigo un reto especialmente relevante en la educación, que tiene ante sí la doble tarea de formar en el uso las TIC y formar en la comprensión crítica de las TIC como parte de nuestro entorno cultural (Aguaed, 2012).

Tanto es así que buena parte de la actual oleada de innovación educativa se centra en la alfabetización crítica ante la tecnociencia en general y ante el uso de las TIC en particular, lo que supone pasar de entender las nuevas tecnología como una herramienta formativa a promover su apropiación individual y social críticas, pues de otro modo la sociedad y las personas se exponen a quedarse en meros consumidores de ellas: un consumidor de tecnología es aquel que simplemente adquiere y usa los productos tecnológicos, sin tener un conocimiento crítico sobre cómo funcionan o cómo se pueden modificar para satisfacer sus necesidades específicas, mientras que un prosumidor es consumidor avanzado que tiene un mayor conocimiento y habilidad para utilizar y modificar la tecnología, de modo que pueden utilizar la tecnología de la manera más eficiente y personalizada, generando competencia crítica para empoderarse mediante las tecnologías (Cullen, 2020) (Gozálvez, 2013).

Puesto que el prosumidor se hace -y por lo tanto, es un resultado deseable del proceso educativo, tanto en la fases de la educación obligatoria como en todo lo que supone la educación a lo largo de la vida- la educación juega un papel clave en la transformación de consumidores a prosumidores, dotando al alumnado de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que le

permite comprender y utilizar de manera efectiva, crítica y socialmente responsable la tecnología y la información en una sociedad de la información y del conocimiento (Cullen, 2020) (Lena et al., 2021) (Lucas, 2014).

De este modo, para que la educación suponga un proceso de empoderamiento de la tecnociencia, debe considerar al menos estos elementos clave: alfabetización digital; desarrollo de pensamiento crítico y creativo; construcción colaborativa (presencial y virtual) de conocimiento; aprendizaje autónomo a lo largo de la vida: responsabilidad digital (Sabes y Parra, 2014) (Gozálvez et al., 2014). Esto va ligado a la necesidad de contar con docentes competentes para impulsar ese proceso formativo, de modo que para formar a futuros prosumidores de tecnología, se debe contar con maestros prosumidores, cuyas competencias docentes deben incluir, como punto de partida, una alfabetización digital crítica, pero que también incluyen la integración de la tecnología en el aula, una sólida formación ética digital y el desarrollo de habilidades tecnológicas en el aula (Cullen, 2020) González et al., 2013) (Lena et al., 2018) (Robles et al., 2021).

Da la sensación de que actualmente estamos aún lejos de considerar integrados esos elementos en las competencias de nuestro futuro profesorado de primaria; es más, lo más frecuente es que el alumnado que ingresa en los estudios de profesorado de primaria -a pesar de que se puede considerar que está conformado por nativos digitales- tiene una formación en el uso de las TIC bastante frágil, de modo que difícilmente pueden considerarse más que consumidores, en pocos o casi ningún caso prosumidores (Gozálvez et al., 2014) Robles et al., 2021). De este modo, hay un reto de especial relevancia en la formación de formadores para la sociedad de la información y del conocimiento que consiste en desarrollar innovaciones tendentes a promover en ellos prosumidores que, a futuro y de manera consistente, impulsen competencias de prosumidores en el alumnado (Cullen, 2021) (González et al., 2013)..

En este orden de ideas se planteó esta propuesta de experiencia innovadora en educación primaria, que a través de la promoción de habilidades tecnológicas en el aula busca impulsar en nuestro alumnado la competencia en alfabetización digital crítica. Buscando la convergencia entre el empoderamiento de prosumidores universitarios con el contenido de la asignatura, se busca además que nuestro alumnado explore el impacto del rol del prosumidor en la educación en su potencialidad para el aprendizaje personalizado, la facilitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el cambio en el rol docente en la educación en y para la sociedad de la información y del conocimiento.

3. Objetivos

- Aprender a investigar y trabajar colaborativamente sobre pedagogías alternativas.
- Diseñar videos educativos sobre pedagogos innovadores de máximo 5 minutos.
- Analizar los conocimientos previos del alumnado sobre el diseño de videos educativos.

4. Metodología

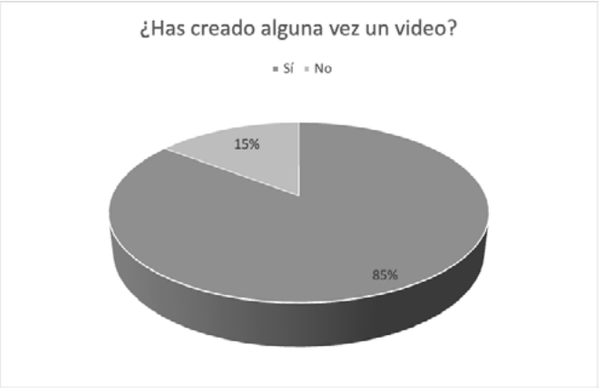
El proyecto de innovación docente plantea, entre sus ejes más relevantes, fomentar entre los estudiantes universitarios de primero de Magisterio de Educación Primaria de dos universidades, la UC (Universidad de Cantabria) y la USAL (Universidad de Salamanca), la investigación y

elaboración de videos educativos sobre corrientes pedagógicas y autores representativos que marcaron un antes y un después en la historia educativa de los centros escolares. Este estudio se sustenta en un diseño de investigación cuantitativo, concretamente sigue una estrategia analítica descriptiva para determinar qué conocimientos previos, sobre teorías pedagógicas tiene el alumnado y qué habilidades audiovisuales y digitales desarrolla. En este trabajo se muestran los resultados vinculados al análisis de la edición y uso de videos (educlips) entre los estudiantes de ambas universidades. El instrumento de investigación utilizado ha sido un cuestionario ad hoc que incluye ítems sobre variables demográficas, teorías pedagógicas y habilidades audiovisuales y digitales. El alumnado contestó al cuestionario de manera voluntaria y anónima antes de comenzar el Proyecto de Innovación Docente. El total de estudiantes que respondieron al cuestionario fueron 218, de los cuales el 67% son mujeres, el 31,7% hombres, el 0,5% no binarios y el 0,9% decidieron no responder, con edades comprendidas entre los 17 y 19 años la mayoría de ellos, todos ellos pertenecientes a las universidades de Cantabria y Salamanca.

5. Algunos resultados.

En relación con los resultados obtenidos de los estudiantes antes de iniciar la formación, se reflejan algunos datos porcentuales en la Figura 1 y Tabla 1. Se puede observar que el 85,3% de los estudiantes habían creado alguna vez un video, frente al 14,7%.

Figura 1. Creación de videos.



Asimismo, el 76% de ellos confirmó que sabía editar videos añadiendo imágenes y música, frente al 23,9% que indicó que no sabía hacerlo.

Atendiendo a los estudiantes que disponían de cuentas de YouTube, estos afirmaron que el 57,3% sí tenían una, frente al 42,7%. En este sentido, solamente el 22,9% ha subido un vídeo alguna vez a YouTube.

Sobre la interacción que establecen en Youtube, la mitad de ellos ha realizado alguna vez comentarios en videos de canales como YouTube (50,5%) y en menor medida en Twitch (28%).

En lo referente a la música libre de derechos, el 88,1% considera que sabe lo que es; y un 74,85% desconoce qué son las licencias CC.

Tabla 1. Datos porcentuales de los estudiantes antes de iniciar la formación.

Uso de imágenes y música en la edición de video		
Sí sé utilizarlos	76,10%	
No sé utilizarlos	23,90%	
Tengo cuenta de YouTube		
Sí	57,30%	
No	42,70%	
He subido alguna vez un video a YouTube		
Sí	22,90%	
No	77,10%	
Realización de comentarios en videos de canales	**YouTube**	**Twitch**
Sí	50.5%	28%
No	49,50%	31,70%
No uso	0	40,40%
Sé lo que es la música libre de derechos		
Sí	88,10%	
No	11,90%	
Sé lo que son licencias CC		
Sí	25,20%	
No	74,80%	

A modo de conclusión, durante los meses en los que los estudiantes han estado cursando las asignaturas en ambas universidades (UC y USAL), han podido ir adquiriendo competencias y habilidades vinculadas a la edición de videos, pero también a la responsabilidad de utilizar adecuadamente los recursos (imágenes libres derechos, licencias CC…) y aprendido a manejar YouTube mejor. En este momento estamos procediendo a recoger información sobre los resultados finales obtenidos, por lo que sería importante contrarrestar los conocimientos iniciales con los finales con la finalidad de mejorar en la práctica docente universitaria.

6. Preguntas para continuar el debate.

- Si usted es docente universitario, ¿ha incorporado en el aula la edición de videos y/o el uso de plataformas como YouTube?
- ¿Cree que es importante que futuros/as docentes aprendan lo que significa la música libre de derechos y las licencias CC?
- ¿Qué tipo de innovación realiza en su centro o institución educativa?

7. Referencias.

Aguaded, I. (2012), La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy, Aularia 3: 259-261

Berrocal Gonzalo, S., Campos Domínguez, E., & Redondo García, M. (2014). Prosumidores mediáticos en la comunicación política: El «politainment» en YouTube. Comunicar (Huelva, Spain), XXII(43), 65-72. https://doi.org/10.3916/C43-2014-06

Cullen, J. (2020). Prosumerism in Higher Education—Does It Meet the Disability Test?. In: Burgos, D. (eds) Radical Solutions and Open Science. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4276-3_7

González G. Karolina, Rincón C. Diego A. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. Sophia, Vol. (9), 79-94.

Gozálvez, V. (2013), La ciudadanía mediática. Una mirada educativa, Madrid: Dyckinson.

Gozálvez, V., González, N., & Caldeiro, M.C. (2014), La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación, Revista Electrónica de Investigación Educativa 16(3), 129-146. http://goo.gl/oM9Xnf.

Lena Acebo, F. J., Bonilla del Río, M., & Diego Mantecón, J. M. (2018). Estudiantes universitarios: Prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de internet. Aula Abierta, 47(3), 319-326. https://doi.org/10.17811/aula_abierta.47.3.2018.319

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? Computers and Education, 160, 104052. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052

Robles Moral, F. J., & Fernández Díaz, M. (2021). Future Primary School Teachers' Digital Competence in Teaching Science through the Use of Social Media. Sustainability, 13(5), 2816. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/su13052816

Sabes-Turmo, f. y Parra-Valcarce, D. (2014). Del consumidor al prosumidor: Responsabilidades legales de los informers. El Profesional De La Informacion, 23(5), 511-518. https://doi.org/10.3145/epi.2014.sep.08

El modelo de enseñanza bimodal desarrollado en la asignatura *Teoría de la Imagen* entre 2020 y 2022

Manuel Canga Sosa
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Competencia didáctica; Pensamiento crítico; Experiencia audiovisual; Enseñanza; Interacción; Pantalla.

1.- DESCRIPCIÓN

La expansión incontrolada del coronavirus durante el invierno de 2020 llevó a las autoridades académicas a tomar medidas excepcionales para velar por la salud de todos los miembros de la comunidad universitaria y mantener, en la medida de lo posible, el ritmo de las actividades cotidianas, lo cual obligó a diseñar sobre la marcha un sistema que permitiese impartir docencia para grupos de estudiantes virtuales confinados en su domicilio, en una situación de angustia e incertidumbre. Un sistema que exigió importantes inversiones económicas y el respaldo de un equipo técnico de la máxima cualificación, gracias al cual fue posible sortear los numerosos obstáculos que se presentaron durante el proceso.

Para el siguiente curso académico se propuso un sistema de docencia *bimodal* que respondía a la necesidad de mantener la distancia de seguridad obligada por las autoridades sanitarias y afectaba, especialmente, a los grupos con elevado número de estudiantes matriculados. La medida estaba determinada, además, por la necesidad de respetar la distribución de los grupos de docencia y evitar la contratación de profesores que pudieran ocuparse de dar clase a grupos más reducidos, dada la imposibilidad de ampliar los espacios físicos del Centro.

Para intervenir en este Congreso nos ha parecido oportuno compartir nuestra experiencia con ese modelo de docencia alternativo, gracias al cual tuvimos ocasión de apreciar el inmenso valor que la presencia del estudiante tiene a la hora de impartir una clase; su presencia real en el aula. Gracias al cual también pudimos comprobar que la acción pedagógica está determinada por la configuración física del espacio en el cual se desarrolla, repercutiendo directamente en la transmisión de esos conocimientos que tantas dificultades encuentra en situaciones de normalidad. En este punto, no está de más recordar que buena parte de esas dificultades proceden de la estructura misma de la enseñanza, de la tarea de enseñar, en el más amplio sentido de la palabra, ya señalada por autores de renombre en otros momentos.

Recuérdese, por ejemplo, que Freud llegó a especular con la posibilidad de que educar, gobernar y psicoanalizar fueran tres profesiones "imposibles", con respecto a las cuales "se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios" (*Análisis terminable e interminable, Obras Completas*, IX, Madrid, Biblioteca Nueva, 1987: 3361), y que Ortega advirtió de las dificultades que amenazan a la tarea misma de estudiar cuando no es sentida realmente por el estudiante, cuando el estudio no surge de una verdadera necesidad interior: "Mal puede nadie entender una respuesta cuando no ha sentido la pregunta a que ella responde" (*Sobre el estudiar y el estudiante. Obras Completas, V, Madrid, Taurus, 2006: 275).*

El esfuerzo de los profesores no se ve recompensado siempre con los resultados esperados, pues intervienen numerosos factores que perturban el proceso y generan no pocos malentendidos. Factores relacionados con la naturaleza del lenguaje, el nivel de conocimientos, la competencia pedagógica y el uso de los dispositivos auxiliares, que pueden contribuir a reforzar el valor de los contenidos, a lo cual podríamos agregar la credibilidad que el profesor sea capaz de generar entre sus estudiantes. Una credibilidad que depende sobre todo de la actitud y la enunciación, entendida como el acto que compromete al sujeto con su palabra: "La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. (…) Hay que atender a la condición específica de la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto" (Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general II,* Madrid, Siglo XXI, 1999: 83).

La manera de afrontar circunstancias adversas puede llegar a ser más importante para los estudiantes que la propia calidad o interés de los contenidos sobre los cuales diserta el profesor, haciendo que uno de los ingredientes más importantes de su tarea sea la actitud que en ella se manifiesta, pues no se debe olvidar que en pocos lugares se aprecia tan bien como en una clase el valor de la interacción social, donde las palabras valen su peso en oro; palabras que comprometen al locutor y ponen en juego la dimensión intersubjetiva del lenguaje. Decía Rudolf Arnheim: "Los estudiantes captan enseguida la actitud de su profesor hacia el arte –en realidad he llegado a pensar que lo que los estudiantes aprenden de sus profesores es mayormente la actitud que está detrás de lo que enseñan" (*Hacia una psicología del arte. Arte y entropía.* Madrid, Alianza, 1980: 23).

Intentaremos destacar las posibilidades y dificultades de un modelo de enseñanza directamente implicado en los contenidos de una materia integrada en el área de conocimientos de Comunicación Audiovisual y Publicidad, donde juegan un papel decisivo las tecnologías audiovisuales que la hacen posible. Nos referimos a la asignatura *Teoría de la Imagen,* impartida en el segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, así como en el Plan de Estudios Conjunto de Turismo y Publicidad.

El sistema bimodal ha otorgado una función decisiva a las imágenes, pudiendo decirse que éstas forman parte de la estructura misma de una acción pedagógica apoyada en un dispositivo cuya afinidad con el cine es innegable. Tres serían las ideas principales sobre las cuales debatir:

a) Se trata de un modelo que contribuye a reforzar el carácter escenográfico de la acción pedagógica, conjugando lo virtual con lo real de manera sincrónica. En el caso particular de nuestra asignatura, se requiere una disposición específica determinada por el uso continuado de proyecciones que obligan a mantener la oscuridad durante un tiempo prolongado, sin la cual no sería factible exponer los contenidos de manera adecuada. El dispositivo debe garantizar unas condiciones mínimas de organización ambiental para que la cosa funcione.

b) Se trata de un modelo que subraya la importancia de lo audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, confirmando la necesidad de potenciar el estudio de las imágenes en las titulaciones universitarias, la mirada y el sonido.

c) Se trata de un modelo que deberá ser perfeccionado para compensar la falta de esa interacción que constituye la base de una enseñanza eficaz y convincente, difícilmente alcanzable con sistemas de semi-presencialidad o virtualidad completa.

2.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- La implantación de las tecnologías digitales nos ha permitido acceder a fuentes de información que antes eran inaccesibles, ampliando nuestra capacidad de conocimiento, pero también puede llevar a una acumulación de datos que impida procesarlos adecuadamente, sobre todo teniendo en cuenta que el pensamiento crítico se cocina a fuego lento y requiere una maduración y una morosidad que se opone a la velocidad creciente del sistema cibernético. ¿De qué manera afecta este proceso a la formación de los estudiantes de Grado en las materias incluidas en el área de Comunicación Audiovisual y Publicidad?
- La implantación de las tecnologías digitales ha permitido organizar procedimientos de enseñanza alternativos, basados en la combinación de elementos virtuales y reales. ¿Hasta qué punto es positivo el uso de lo virtual en un proceso que aspira a la transmisión efectiva de unos conocimientos y en el que es necesario mantener ciertos niveles de interacción real entre profesores y estudiantes?
- En lo que respecta al modelo específico de la enseñanza bimodal, que intenta conjugar dos niveles de relación entre profesores y estudiantes, cabría preguntarse si contribuye realmente al progreso del conocimiento y permite enriquecer la acción pedagógica, sobre todo teniendo en cuenta que está condicionado por el uso de un dispositivo que podría verse como una adaptación muy sofisticada del mito de la caverna, donde el sujeto se hallaba expuesto a la influencia de las luces y las sombras, lo mismo que en el cine. La implantación de esas tecnologías podría llevar a potenciar el carácter espectacular de una acción pedagógica emparentada con las artes escénicas, donde lo ficticio se encuentra con lo verdadero. Acaso sirviera para demostrar el valor de aquel enunciado de un cineasta como Godard, que nos ayudaría a reflexionar sobre el sentido de la práctica educativa y el valor de la enseñanza: “el arte no es un reflejo de lo real, sino lo real del reflejo”.

Indicadores del nivel de competencia digital en el área de seguridad del docente del mañana

Marta Diego Simón
Universidad de Salamanca. España.

Juan Pablo Hernández Ramos
Universidad de Salamanca. España.

Palabras clave:

Ciberseguridad; Formación de profesorado; Competencia digital.

1- DESCRIPCIÓN.

La competencia digital es una destreza que utilizamos cada día más en nuestra vida cotidiana. Es necesario enseñar esta competencia desde la infancia, para así poder tener en un futuro a personas competentes digitalmente y con destrezas suficientes para utilizar las nuevas tecnologías de forma segura.

Según el marco de actuación común establecido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (INTEF) (2017) donde se especifican y delimitan las habilidades tecnológicas necesarias para considerar a los docentes como competentes para incorporar de manera efectiva las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las áreas de trabajo es la seguridad. Para ello, vinculado al desarrollo del proyecto *Análisis del desarrollo de la Competencia Digital Docente en la formación del profesorado* (C2-PIC2-2020-17) se ha realizado un estudio sobre la competencia digital de los alumnos del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Salamanca. Lo que se pretende comprobar es si los futuros maestros de Primaria tienen suficientes conocimientos sobre ciberseguridad y competencia digital en las aulas. Hoy en día es muy necesario que la sociedad sea digitalmente competente para tratar de protegerse al máximo de los peligros del mundo digital. Eso está claro, pero en un futuro esta formación será cada vez más importante puesto que cada vez estamos más en contacto del mundo digital.

Hay una alta necesidad en que los futuros maestros sean capaces de conocer el efecto de las acciones de uno en el ámbito digital. Los estudiantes del Grado de Educación Primaria deben adquirir unas destrezas digitales sobre seguridad

en la red. Para ello hemos decidido analizar los criterios con los que utilizan sus contraseñas. Mediante los resultados, pretendemos comprobar si las respuestas varían desde primero hasta cuarto de carrera; analizando por ende el efecto del desarrollo de la titulación en la citada competencia.

El estudio, bajo un diseño de investigación no experimental en el que no hemos manipulado ninguna de las variables, mediante un muestreo no probabilístico por bola de nieve, se ha obtenido una muestra total de 87 sujetos.

Al analizar los resultados hemos podido comprobar como el 81,6% de los alumnos que han respondido a la encuesta comparte la contraseña en diferentes cuentas y en el 14,9% los alumnos comparten su contraseña con aplicaciones del banco. Las contraseñas están formadas por datos personales en el 42,5% de los casos y el 23% de los alumnos no tiene problemas con compartir sus contraseñas con compañeros. Estos datos se consideran preocupantes puesto que comprobamos como los alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca no son competentes en términos de ciberseguridad.

Mediante este estudio, hemos sacado de conclusión que las competencias digitales no varían de primero a cuarto de carrera en el grado en el que se ha efectuado el estudio. Por lo que podríamos plantearnos que en la formación de los futuros maestros se trata la ciberseguridad de forma transversal y no directamente. Por lo que, para mejorar las habilidades en dicha competencia, se tendría que impartir cursos o una clase que trate estos temas. Si no formamos a profesores hábiles en competencias digitales, no podemos encontrar una evolución en nuestra sociedad puesto que no se enseñará a los alumnos a ser digitalmente aptos.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que las respuestas al cuestionario pueden haber estado movidas por cierta deseabilidad social. Pudiendo tener respuestas que la persona que las contesta sienta que pueden estar mejor aceptadas socialmente. Pero, a pesar de este factor, el nivel de competencia en el área de la ciberseguridad es medio, lo que nos hace pensar en la posibilidad de que el nivel real de la competencia digital en esta área, sea incluso menor del descrito en el estudio.

2- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

A continuación se van a mostrar algunas tablas que representan las respuestas a la encuesta.

TIPO DE CONTRASEÑA

	n	**%**
Números, letras o ambos	32	36.782
Números, letras, mayúsculas y minúscula	39	44.828
Números, letras, mayúsculas, minúsculas y símbolos	16	18.391
TOTAL	**87**	**100**

¿TIENES UNA CONTRASEÑA SÓLO PARA EL BANCO?

	n	%
SÍ	13	14.95
NO	74	85.06
TOTAL	**87**	**100**

¿EMPLEAS DATOS PERSONALES PÚBLICOS EN LA CONTRASEÑA?

	n	%
SÍ	37	42.53
NO	50	57.47
TOTAL	**87**	**100**

3- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Crees que los maestros están preparados para enseñar sobre seguridad digital?
- ¿Qué medidas su pueden tomar para hacer que los futuros maestros aprendan a utilizar las nuevas tecnologías de forma segura?
- ¿Se deben modificar los programas de los grados de educación para que vayan adaptándose a las nuevas necesidades digitales? ¿Cómo?

Reflexiones e implicaciones socioeducativas del discurso del odio en redes sociales

Abdellah Essalhi Rakrak
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Educación Mediática; Desinformación; Discurso de odio.

1.- DESCRIPCIÓN

El discurso de odio se puede definir como una forma de expresión que promueve, justifica y difunde abiertamente el menosprecio y la exclusión de determinados grupos sociales por razones de etnia, nacionalidad, religión, orientación sexual, género, discapacidad, etc. (Arcila-Calderón, et al., 2022). El objetivo de esta comunicación es reflexionar y analizar las implicaciones sociales y educativas que tiene el discurso del odio en las redes sociales.

En trabajos anteriores (Essalhi & Pinedo; 2022) se ha analizado el tratamiento que reciben los refugiados en las redes sociales, y se ha establecido una clasificación de 6 tipos de discursos de odio. Se trata en primer lugar (1) del discurso de odio contra la religión, que en este estudio se dirige contra las personas de creencia musulmana. A continuación, se encuentra (2) el odio hacia las instituciones como los responsables de los refugiados, así como también (3) el racismo, donde el odio se basa en insultos acerca del color de piel y origen. En cuarto lugar, se encuentra (4) el discurso por causas de seguridad, es decir, se relaciona a los refugiados como personas que suponen una amenaza para el bienestar de la sociedad. La (5) amenaza económica es otro discurso de odio que pretende relacionar al colectivo como personas que se apropian de los recursos económicos del país, tanto del estado como de otros individuos. En último lugar, (6) se encuentra la exaltación del nacionalismo como tipología de odio, donde se pretende defender el país ante la "amenaza" y llaman a defender aspectos como las fronteras, la identidad, cultura o religión cristiana. A pesar de que este estudio se ha elaborado acerca de una comparativa entre refugiados del sur y refugiados ucranianos, las tipologías discursivas si que son extrapolables para entender el fenómeno de los discursos de odio hacia otros colectivos.

En España, existe una creciente preocupación por el discurso de odio en las redes sociales. El Gobierno español ha tomado medidas para combatir este fenómeno, incluyendo la creación de una unidad especializada en el Ministerio del Interior para investigar y perseguir los casos de discurso de odio en redes (ONDOD, 2022). También se han presentado proyectos de ley para reforzar las sanciones contra el discurso de odio en los medios y para obligar a las plataformas de redes sociales a retirar el contenido que incumpla las normas. Sin embargo, todavía existe el desafío de la educación para la prevención de este fenómeno y pasa por una adecuada educación mediática de la ciudadanía.

Los discursos del odio tienen implicaciones sociales graves, ya que pueden fomentar la discriminación y la violencia contra grupos específicos de personas (Bayer & Bárd, 2020). En esta línea, autores como Müller & Schwartz (2020) afirman que los discursos de odio que va creciendo a nivel social conducen a la construcción de prejuicios que facilitan posteriormente la existencia de los delitos de odio. Todo ello, contribuye a la creación de un ambiente hostil para esas personas y socavar la confianza y la solidaridad en una sociedad. Además, los discursos del odio pueden deslegitimar a las instituciones democráticas y socavar la confianza en las instituciones encargadas de proteger los derechos humanos.

Este fenómeno de odio también puede tener implicaciones graves a nivel educativo. Pueden crear un ambiente de aprendizaje hostil e inseguro para ciertos estudiantes como consecuencia de la profunda crisis de valores que se vive en la actualidad, donde se han roto todos los consensos de convivencia y tolerancia. Este hecho, que ataca directamente a muchos niños y niñas que pertenecen a los colectivos víctimas del odio, supone un problema de gran envergadura, ya que hasta los más pequeños se ven influenciados y afectados por la crispación social, discriminación y odio social.

En esta línea, la educación mediática puede ayudar a prevenir el fenómeno de los discursos del odio en redes sociales al enseñar a las personas cómo analizar y evaluar críticamente el contenido. Por ello, es necesario hacer un énfasis en la perspectiva crítica y ética de la educación mediática frente a los discursos de odio que pretenden criminalizar a muchos colectivos, así como polarizar la sociedad. Como es lógico, el fenómeno del discurso del odio no es un hecho que solo se debe de abordar desde la educación mediática, pero plantear modelos de formación críticos tanto a nivel educativo como a la ciudadanía en general, supone trabajar sobre las raíces de los problemas que causan los discursos de odio, la desinformación y falta de ética en redes sociales y medios.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA


Evolución de los marcos visuales negativos de inmigrantes y refugiados en los medios del sur de Europa

Evolution of negative visual frames of immigrants and refugees in the news media of Southern Europe

Amores, J. J., Arcila-Calderón, C., & Blanco-Herrero, D. (2020). Evolución de los marcos visuales negativos de inmigrantes y refugiados en los medios del sur de Europa. *El Profesional de la Información*, *29*(6), 1–22.



Bayer, J. & Bárd, P. (2020). Hate speech and hate crime in the EU and the evaluation of online content regulation approaches. European Parliament: Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs Directorate-General for Internal Policies.



Essalhi, A. & Pinedo, R. (2022). Discurso del odio en Twitter #NoSonRefugiados. En Gajardo. En Gajardo,K & Cáceres,J (Eds.), Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva (1031-1043). Octaedro



Müller, K., & Schwarz, C. (2020). Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime. *Journal of the European Economic Association*, *19*(4), 2131–2167.



ONDOD (2022). II Plan de Acción de Lucha contra los delitos de odio. Ministerio del Interior

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué posibilidades existen dentro del sistema educativo actual que permitan o faciliten la lucha contra la desinformación, centrado en los discursos de odio?
- ¿Se es consciente de que los discursos de odio pueden tener un impacto muy grave en la convivencia de los centros educativos?
- ¿Qué es necesario en la sociedad actual, desde la ciudadanía hasta las dministraciones, para entender la gravedad de normalizar la discriminación y el odio? ¿Qué es necesario cambiar para visibilizar este fenómeno?



El *e-portfolio* como herramienta para la alfabetización mediática en la formación docente

Noelia Santamaría Cárdaba
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Formación del profesorado; E-portfolio; Alfabetización digital; Alfabetización mediática.

1.- DESCRIPCIÓN

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) cada vez están cobrando una mayor presencia en nuestra vida. Este imparable aumento del empleo de las TIC hace imprescindible el desarrollo de una ciudadanía alfabetizada mediáticamente y por ello, la formación del profesorado tiene un papel importante; en palabras de Gutiérrez et al. (2022, p.22): "la integración de las tecnologías en la educación formal, bien sea como recursos didácticos o como objeto de estudio de la educación mediática, exige una adecuada formación del profesorado".

Esta comunicación, se centra en la formación del profesorado en la cual se emplea como herramienta de aprendizaje el *e-portfolio* electrónico. Autores como Barberá et al. (2006) consideran que los *e-portfolios* permiten a los estudiantes "aprender a planificarse y a autogestionarse […], a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa" (p.57).

En este estudio, se analiza el empleo del *e-portfolio* durante la asignatura de TIC aplicadas a la educación con el alumnado del Grado en Educación Primaria; para ello, se realizó una encuesta con preguntas dicotómicas y abiertas con la que se valoró la experiencia de aprendizaje de los futuros docentes con este portfolio virtual que fue realizado en *Google Sites*. Se contó con un total de 54 respuestas proporcionadas por el alumnado que cursó la asignatura.

A modo de resultados, el alumnado considera que el *e-portfolio* les ayuda a llevar al día la asignatura y a reflexionar, tal y como se puede apreciar en los siguientes ejemplos de respuestas: "Una constancia a la hora de llevar la materia al día, y el interés sobre las noticias en las cuales había que reflexionar" o "me ha ayudado a comprender los temas y a ir más allá reflexionando lo que aprendía".

Cabe destacar que el estudiantado participante considera también que el empleo del *e-portfolio* les ha ayudado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y afir-

man que “es una buena manera de interiorizar la reflexión en los alumnos” y que “hace que los alumnos se den cuenta de las cosas más allá de una simple explicación”.

Del mismo modo, el alumnado considera que emplear el *e-portfolio* es motivador, tal y como muestran en respuestas como: “Me ha parecido una manera muy divertida, fácil e interesante, y creo que es muy útil” o “si, ya que tiene una metodología clara y motivadora”. No obstante, algunas respuestas señalan que realizar un *e-portfolio* en el que reflexionar sobre los contenidos teóricos vistos en el aula suponía una elevada carga de trabajo, como se puede apreciar en la siguiente respuesta “Quita mucho tiempo y se tarda mucho en realizarlo”.

En conclusión, los resultados revelan que el empleo del *e-portfolio* ayudó al alumnado a mejorar su proceso de aprendizaje, a desarrollar su pensamiento crítico y a reflexionar, aunque consideran que la carga de trabajo que supone realizar esta tarea es elevada.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

¿Qué es un *e-portfolio*? Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=641NWkWpRug

¿Qué es un *e-portfolio*? Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=28nq-PiwT2w

¿Qué es un *e-portfolio*? Parte 3: https://www.youtube.com/watch?v=S0FgAGbuXk0

¿Qué es un *e-portfolio*? Parte 4: https://www.youtube.com/watch?v=FoyIJ0Cc004

3.- BIBLIOGRAFÍA

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal, 3*(2), 55-66.

Gutiérrez, A., Pinedo, R., & Gil, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (70), 21-33.

4.- PREGUNTAS A DEBATE

- ¿El *e-portfolio* realmente es una buena herramienta para la alfabetización mediática en la formación del profesorado?
- ¿Qué herramientas podemos emplear para favorecer la alfabetización mediática de nuestro alumnado?

Referentes femeninos en la historia de la publicidad española: una propuesta didáctica

María Cruz Alvarado López
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España

Palabras clave:

Historia de la publicidad; Mujeres profesionales; Guía didáctica; Educación con enfoque de género; Educomunicación.

1.- DESCRIPCIÓN

A pesar de que la historia de la Publicidad es relativamente reciente (como lo es la actividad misma considerada como sistema, industria y profesión), se ha perpetuado en ella el problema de la exclusión de referentes femeninos ya constatado en materias más clásicas que forman parte de los currículos educativos de los distintos niveles académicos, como la Historia Universal, la de España, la de la ciencia o la de la literatura, como se evidencia de manera continuada en los libros de texto al uso (Díaz y Puig, 2022). Un problema que se da también en las Historias de la Comunicación, de las que forma parte el relato sobre el devenir publicitario.

Así, desde la docencia continuada de la materia de Historia de la Publicidad, se constata que tanto en los manuales de referencia internacional (mayoritariamente basados en la historia de la publicidad anglosajona), como en los de carácter nacional, hay una evidente escasez o una total ausencia de mujeres protagonistas, desde un punto de vista profesional. ¿Es que no han existido mujeres relevantes en la profesión publicitaria a lo largo de su historia? Y, si las hay… ¿Dónde están?

Para revertir este sesgo, se han puesto en marcha sobre todo en la última década iniciativas diversas que están tratando de aplicar el enfoque de género en el abordamiento de distintas disciplinas, para dar visibilidad a las mujeres que, a pesar de su relevancia, han sido olvidadas por una historia contada casi siempre desde la voz masculina. No cabe duda de que este camino, con clara utilidad en el ámbito de la educación, no tiene vuelta atrás, como evidencian exitosas experiencias entre las que destacamos aquí por su dimensión y relevancia en pri-

mer lugar el proyecto Womens Legacy que, en el ámbito europeo está trabajando con el fin de incluir a las mujeres protagonistas de la historia en los contenidos educativos. Otras iniciativas relevantes son, por un lado la plataforma www.herstoricas.com y, por otro, el proyecto transmedia "Las sinsombrero" (https://www.teatrofernangomez.es/actividades/las-sinsombrero), que ha sacado a la luz, a través de distintos formatos (publicaciones, documental, exposición, guía didáctica), a las mujeres que participaron en la modernización social y cultural de España en los años 20 y 30 desde campos como la literatura o el arte.

Como referente quizás más próximo a lo que aquí se presenta, cabe mencionar, el proyecto iniciado también en España de la mano de la profesora Leonarda García Jiménez de la Universidad de Murcia (García Jiménez y Herrero, 2022), que se ubica en el ámbito más amplio de la historia de la comunicación, donde es clara también la escasez de investigadoras reconocidas.

Tratamos aquí de enlazar con este reto, aplicándolo al caso de las mujeres publicitarias, cuyo legado tampoco ha sido suficientemente reconocido hasta el momento desde por historiografía del campo, lo que entendemos impide la transmisión de referentes femeninos a las sucesivas generaciones de profesionales de la publicidad.

De este modo, es urgente introducir un enfoque de género en la docencia de los grados en Publicidad y RR.PP., con la finalidad de corregir el sesgo que se produce por la ausencia ya señalada de mujeres en las historias de la publicidad hasta ahora escritas. Sesgo que por otro lado se da todavía en la realidad de la profesión, donde aún subsisten algunas desigualdades de género, como son, por ejemplo, determinados techos de cristal (Alvarado & Martín, 2020). Un fenómeno que es más evidente en el acceso a la dirección creativa de las agencias de publicidad, y que ha encabezado algunas reivindicaciones a nivel mundial (Movimiento3%). Lo que, sin duda ha contribuido a visibilizar el problema, y a buscar soluciones internas, tal como dan cuenta con cierta frecuencia la revistas del sector. Al respecto, desde un enfoque crítico, destaca especialmente la labor que está realizando la revista digital www.adherstising.com que es una publicación nacida ya con el enfoque de género que aquí se demanda y que registra sistemáticamente los avances que se dan en este asunto, dando voz a las mujeres que en la actualidad están alcanzando puestos relevantes y son referentes ineludibles de la industria publicitaria.

Es en este contexto y con la finalidad de equilibrar la balanza de los referentes que se dan a conocer en la docencia de la materia a los y las estudiantes de los grados en Publicidad y RR.PP., que, además son mayoritariamente mujeres, donde se ubica el proyecto *Mujeres profesionales en la historia de la publicidad española. Publicitarias españolas haciendo historia*. En una primera fase, se ha realizado un vaciado documental y una indagación entre profesionales de prestigio del sector, trabajando en colaboración con el Centro de Documentación Publicitaria (CDP). Ello ha permitido hasta el momento identificar más de 200 nombres de mujeres profesionales que fueron protagonistas de la actividad publicitaria durante el siglo XX (hasta 1990) y, además, entrevistar a 17 de ellas, recogiendo de manera directa su vivencia de la profesión. En paralelo, ya que no se ha dado por cerrada la primera fase, se están elaborando distintos materiales que permitan difundir estos hallazgos en la industria publicitaria española, pero también, de manera prioritaria entre los y las estudiantes de la materia. Para ello, entre otras acciones (como la puesta en marcha de un museo virtual de mujeres publicitarias) se ha elaborado una guía didáctica, que es la que aquí se presenta, con una propuesta de actividades que entendemos permiten, no sólo dar a conocer a estas mujeres, sino también desactivar los sesgos de género que aún subsisten tanto en la construcción del relato histórico, como en la profesión.

Esta guía, se suma a iniciativas que se están dando también en otras universidades españolas, en relación con la introducción del enfoque de género en la docencia de la Publicidad y las RR. PP. Entre ellas destacamos aquí dos, el interesante recurso docente elaborado por el equipo de profesores de la Universidad de Alicante Referentes femeninos en publicidad: recurso docente para la implementación de la docencia con perspectiva de género (Hernández, Papí, López, Ortiz, Mira, Baeza, 2021); y la exposición itinerante iniciada en noviembre de 2022 bajo el título "Mujeres de anuncio. Referentes femeninos de la creatividad publicitaria en España". Una iniciativa de las profesoras Marina Ramos de la Universidad de Sevilla y Blanca Miguélez de la Universidad del País Vasco, que da visibilidad a 9 Directoras Creativas, referentes esenciales de la publicidad española. que consideramos hay que difundir, extender y ampliar.

Sin duda estamos iniciando un camino en el que no hay vuelta atrás.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

En el texto del artículo se incluyen enlaces a los materiales complementarios relevantes al contenido de la propuesta que aquí se realiza.

Se incluye aquí el enlace a la Guía didáctica elaborada

https://drive.google.com/file/d/13UPBR2IZg0dysy3GiIV-f9Q3m7u3DJPrZ/view?usp=share_link

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Cómo transmitir la necesidad de introducir un enfoque de género en la docencia de la publicidad?
- ¿Qué manera tenemos de crear sinergias entre todas las universidades en las que se imparten grados de Publicidad y RR.PP para sumar esfuerzos en esta iniciativa?
- ¿Qué otros recursos crees que pueden ser útiles para educar con enfoque de género en las áreas de Publicidad, Periodismo y Comunicación Audiovisual?

Transferencia del Curriculum Alfamed en profesorado el Caribe

Rosa García Ruiz
Universidad de Cantabria. España.

Palabras clave:

Curriculum Alfamed; Alfabetización mediática; Formación docente.

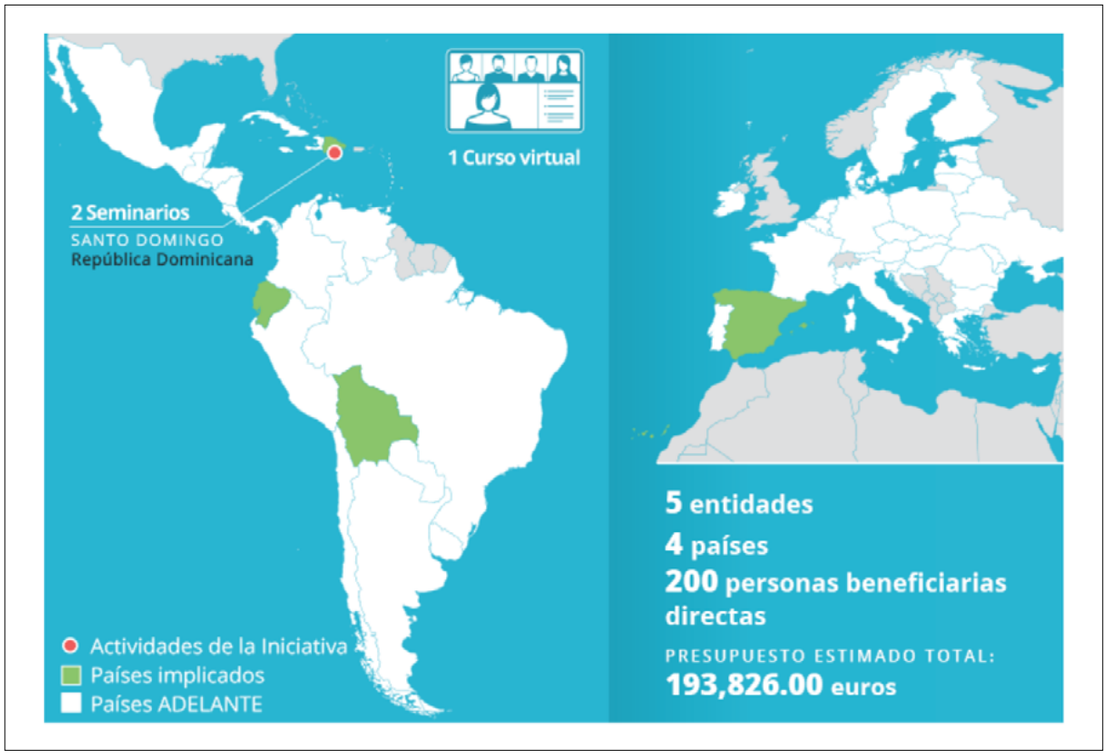
1.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En esta comunicación se presenta el resultado de un proyecto de transferencia del Curriculum Alfamed en República Dominicana a través de una Iniciativa de cooperación triangular cofinanciada por la Unión Europea y los 5 socios que forman la Alianza.

El Curriculum Alfamed es una actualización del Curriculum para profesores de la Unesco, publicado por un grupo de expertos en Alfabetización Mediática vinculados a la Red Alfamed. El documento se estructura en diez módulos didácticos que ofrecen actividades y estrategias de implementación en las aulas.

La Unión Europea a través de la convocatoria Adelante2 propone la formación de Alianzas de cooperación triangular entre socios de países europeos, latinoamericanos y caribeños, por lo que la Red Alfamed conforma la Alianza con la Universidad de Cantabria de España, la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) y la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación y el Ministerio de Educación de República Dominicana como socio beneficiario. En su web se ofrece la información más relevante: https://www.adelante2.eu/es/iniciativas/ict-385-22/55

El objetivo de la Iniciativa es diseñar e implementar un plan de formación que promueva conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la competencia mediática, caracterizado por una visión integral de la educación y orientado hacia el fomento de sociedades más equitativas. Se desarrollan 4 actividades a lo largo de seis meses, en los que se implican los socios



En este vídeo se pueden conocer más detalles del proyecto https://youtu.be/kplwbmRlbXY

Análisis de recursos audiovisuales generados en un PID. Tejiendo redes de innovación docente

Laura Escalona Rubio
Universidad de Valladolid. España.

Judith Cáceres Iglesias
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Educación inclusiva; Red de innovación docente; Recursos digitales; Blog; Píldoras audiovisuales.

1.- DESCRIPCIÓN

La educación inclusiva es un derecho universal (Echeita, 2016). Es una forma de vida, una actitud, un sistema de valores (Arnáiz, 1996) que nos permite "abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (UNESCO, 2005, p. 14). Sin embargo, actualmente, nos encontramos con una educación muy excluyente en forma de segregación, de fracaso escolar y de marginación de muchas alumnas y muchos alumnos a lo largo de su proceso educativo (Echeita, 2017). Este marco evidencia la necesidad de transformación educativa. Es necesario realizar cambios educativos que permitan respetar y comprender la diversidad como riqueza (Booth y Ainscow, 2011), para que todo el alumnado, sin distinciones, pueda acceder, participar y progresar en la escuela (Echeita et al., 2009).

De esta necesidad de transformación educativa se generó, en el año 2011, la primera convocatoria de Proyectos de Innovación Docente con la pretensión de fomentar y optimizar prácticas docentes y actividades innovadoras que promuevan la participación y la interrelación entre la comunidad universitaria y profesionales externos (Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital, 2020).

En este contexto se enmarca el Proyecto de Innovación Docente (PID, en adelante) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela» que se desarrolla en la Facultad de Educación

de Segovia. Se trata de un proyecto colectivo, mixto y multinivel que está conformado por diversos colectivos: alumnado universitario de Grados y Máster, profesorado universitario y docentes externos en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Su principal finalidad es la de fortalecer la red colaborativa docente que se ha establecido en él e impulsar la formación permanente de sus miembros con respecto a la educación inclusiva desde una perspectiva teórico-práctica (Arribas et al., 2021).

Con este objetivo en mente, en el curso académico 2020-2021, durante una de las reuniones del PID, se plantó la posibilidad de tejer redes de colaboración docente con otras personas que pudieran estar interesadas y que no formaran parte del PID. De ahí, surgió la idea de elaborar un blog y unas píldoras audiovisuales con los contenidos que se tratan en el Manual de Acción para la Inclusión y, posteriormente, compartirlo en las redes sociales.

El proceso de elaboración de dichos recursos digitales contó con la colaboración de todas las personas integrantes del PID y de niños y niñas de diversos colegios públicos de la provincia de Segovia.

Una de las integrantes del PID, alumna del doble Grado de Educación Infantil y Primaria, quiso visibilizar su experiencia en este proyecto a través de la investigación- acción. Así pues, esta alumna se convirtió en investigadora de su propia práctica y comenzó a analizar los recursos digitales que se habían elaborado: blog, píldoras y redes sociales.

Los principales hallazgos de este proceso de análisis reflejan que, los recursos audiovisuales fueron creados con el objetivo de formar una comunidad virtual de personas interesadas en transformar la educación con el fin de construir escuelas inclusivas. En ellos se informa de qué es el PID y de cuál es su finalidad, se presentan experiencias inclusivas, producción científica elaborada sobre el proyecto, ideas que se han obtenido de las reuniones que se realizan y, principalmente, se difunde su última creación: el Manual de Acción para la Inclusión. Se trata de un decálogo formado por catorce principios que los participantes entienden como elementos claves para lograr que la educación inclusiva sea una realidad.

Estos recursos muestran las ideas, implicaciones y concepciones que tienen los miembros del PID respecto a la educación inclusiva, así como la formación que han adquirido en este proyecto. Todas estas personas tienen un concepto abierto sobre la inclusión y están plenamente comprometidas con la educación. Asimismo, dichos recursos muestran como la red de innovación docente que se ha construido ha logrado visibilizar, compartir y difundir sus ideas sobre educación inclusiva para seguir aprendiendo y para contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



PID Educación inclusiva y formación en la práctica [PID Educación Inclusiva]. [YouTube].

https://www.youtube.com/channel/UC-uqYEl7SIwF2zHgj-jHl2_A



PID Educación inclusiva y formación en la práctica. Proyecto de Innovación Docente a través de la investigación-acción participativa [Entrada blog].

https://pideducacioninclusiva.wordpress.com/



PID Educación inclusiva y formación en la práctica [PID – Educación inclusiva - UVa]. [Facebook].

https://www.facebook.com/PID-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-U-Va-111243041053852/?ref=page_internal

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo pueden contribuir las redes sociales y otros recursos digitales a fomentar una educación más justa?
- ¿Las tecnologías digitales permiten desarrollar una educación inclusiva?
- ¿Cómo pueden favorecer los recursos digitales a la construcción de redes de innovación docente?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, *27*(2), 25-34.

Arribas, M. Cáceres-Iglesias, J. y Gajardo, K. (2021). La educación inclusiva desde la innovación: una experiencia de formación docente. En I. Aznar, C. Rodríguez, M. Ramos y G. Gómez (Eds.). *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (1538-1550). Dykinson

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ªed.). Manchester: CSIE.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*. (349), 153-178. http://hdl.handle.net/11162/74524

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital. (2020). *Convocatoria de proyectos de innovación docente de la Universidad de Valladolid*. Curso 2020-2021. Valladolid: Universidad de Valladolid.

La creación en futuros maestros: del collage al cortometraje

Inmaculada Sánchez Macías
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Creación; Expresión audiovisual; Stop Motion; Cortometraje.

1.- DESCRIPCIÓN

La imagen y la apariencia han adquirido una gran importancia en nuestra sociedad y han transformado la manera en que nos relacionamos y nos comunicamos. La visualidad y la cultura de lo visual han sido identificadas como elementos fundamentales en la formación y el aprendizaje de las personas (Hernández, 1995; Freedman, 2003). La educación artística tradicional, que antes se centraba en el estudio y aprendizaje de la imagen, se ha ampliado para incluir la **alfabetización visual** y la comprensión de la **cultura visual** (Jiménez, Aguirre, Pimentel, 2009). La comprensión y el análisis crítico de las imágenes se han convertido en una forma valiosa de conocimiento y han sido incluidas en la educación formal como una herramienta para comprender el mundo que nos rodea (Mittchel, 1994; Mirzoeff, 1999).

No cabe duda de que la **educación artística** ha evolucionado y se ha ampliado a lo largo de los años, y que su importancia como herramienta formativa ha sido reconocida por muchos expertos. Sin embargo, la legislación actual en muchos países, incluyendo España, no refleja esta evolución y la educación artística sigue siendo considerada como una materia secundaria o extra curricular. Esto ha llevado a una falta de inversión en la formación de los docentes y en el desarrollo curricular en esta área, lo que a su vez ha llevado a una falta de reconocimiento y valoración por parte de la sociedad en general. La falta de especialización en la formación de los docentes de artes en la universidad también es un factor importante que contribuye a esta situación (hay dos especialidades, faltaría una). Es necesario que la legislación evolucione y refleje la importancia y el valor de la educación artística en la formación integral de las personas.

El **arte visual** es un término amplio que se refiere a todas las formas de expresión visual, incluyendo la pintura, la escultura, el dibujo, la fotografía, la animación, el cine, entre otros. En este sentido, la formación visual se enfoca en desarrollar habilidades y conocimientos en el ámbito de la percepción, la producción y el análisis de la obra artística.

Por otro lado, **la expresión visual** se refiere a la capacidad de comunicar ideas, emociones y conceptos a través de imágenes y formas visuales. En la educación infantil, la expresión visual es un medio para fomentar la creatividad y la autoexpresión de los niños, así como para desarrollar habilidades cognitivas como la observación, la memoria y la resolución de problemas.

La **cultura visual**, por su parte, se refiere a las prácticas visuales y simbólicas que se encuentran en una sociedad o cultura determinada. Incluye la producción y consumo de obras de arte, la representación de la realidad a través de imágenes, la utilización de la tecnología visual y la influencia de los medios de comunicación en la cultura y la sociedad.

Por tanto, la formación visual abarca un amplio espectro de temas y enfoques, desde la producción y percepción de obras de arte, hasta la expresión personal y el análisis de la cultura visual. La **formación visual** es fundamental en la educación infantil (Bruner, 2002, p.121), ya que contribuye al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, y les brinda herramientas para comprender y participar en la sociedad a través de la percepción y producción de imágenes.

Además, cabe destacar que las artes visuales son un campo diverso y cambiante, que abarca una **amplia gama de lenguajes visuales y tecnologías**. La incorporación de estos nuevos medios y técnicas en la enseñanza requiere una formación específica y actualización constante por parte del docente.

Además, cada uno de estos lenguajes visuales posee sus propias características, estéticas y técnicas, lo que requiere una comprensión profunda por parte del docente para poder transmitirlas a los niños. Por ejemplo, la fotografía y el vídeo requieren un conocimiento en técnicas de captura de imágenes y edición, mientras que el arte digital y el *net.art* requieren un conocimiento en tecnología y programación.

Sin embargo, estos nuevos medios y técnicas también brindan nuevas posibilidades para la expresión y la creatividad de los niños. Por ejemplo, el arte digital les permite trabajar con imágenes en tres dimensiones y crear obras de arte que no son posibles de realizar con técnicas tradicionales. De igual manera, el cine y el cómic les brindan la oportunidad de contar historias y comunicar ideas de una manera visual y narrativa.

En conclusión, la educación en cultura visual es un campo dinámico y en constante evolución que requiere una formación y actualización constante por parte del docente. Sin embargo, también brinda una amplia gama de recursos y posibilidades para el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión de los niños.

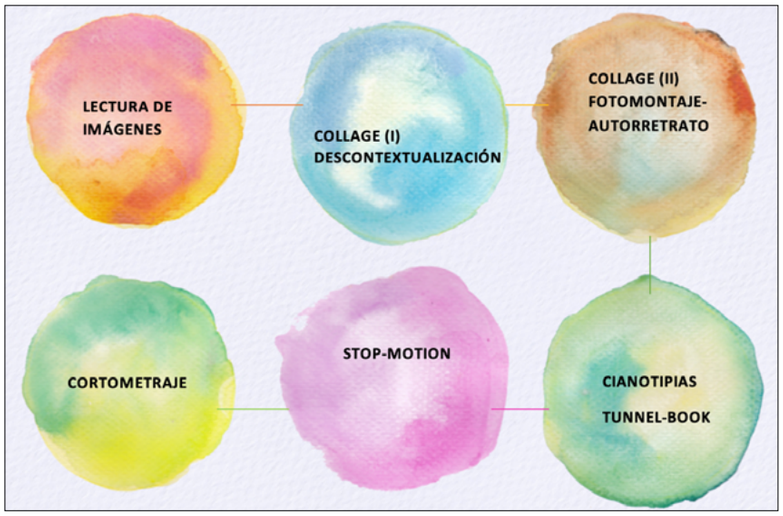
El objetivo de este trabajo es destacar la importancia de la formación docente de futuros maestros en materia de cultura visual y expresión artística.

En la asignatura de 4º curso Expresión y Comunicación Plástica y Audiovisual, materia Optativa de la Mención Expresión y Comunicación Artística y Motricidad del Grado en Educación Infantil, se presentan trabajos como resultado de marcar unos objetivos, como son:

1. Profundización en el conocimiento y elaboración de la imagen fija y en movimiento.
2. Desarrollo y análisis de las capacidades perceptivas en el proceso de recepción de las creaciones artísticas.
3. Análisis de la capacidad comunicativa y didáctica de los medios de expresión plástica y audiovisual.

4. Elaboración de diseños y materiales didácticos para el desarrollo sensible y creativo de la expresión artística.
5. Conocimiento y análisis de producciones plásticas y visuales en diferentes ámbitos de actuación.
6. Diseño y secuenciación de propuestas didácticas para estimular la creatividad en la expresión plástica y audiovisual.

Para ello se ha diseñado una secuencia de trabajos que irán proporcionando los recursos necesarios para la creación de un buen audiovisual en formato de cortometraje. Se pasa de la imagen fija a la imagen en movimiento con todos los elementos necesarios en la alfabetización de las mismas. La secuencia es la siguiente:



Los resultados de aprendizaje en estas actividades propuestas han sido de gran interés. De ellos, destacar que el alumnado ha asimilado la importancia de las imágenes desde edades muy tempranas de las personas, competencia que se ha adquirido y desarrollado a través de varios aprendizajes:

- ✓ aprendieron a leer imágenes desde el lenguaje plástico y visual,
- ✓ a componer obras como el collage,
- ✓ a realizar autorretratos a través del fotomontaje analógico,
- ✓ han aprendido el esqueleto de la fotografía y el cine,
- ✓ las técnicas de revelado manual,
- ✓ a redactar guiones literarios y técnicos,
- ✓ producir, dirigir y desarrollar un cortometraje Stop-Motion y
- ✓ un audiovisual de 3 a 5 minutos.

REFERENCIAS

Bruner, J. (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. L. Linaza (Comp.), Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Freedman, K. (2003). Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art. New York: Teachers College Press and Reston: National Art Education Association.

Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24.

Jiménez, L., Aguirre, A., Pimentel, L. G., (2009). Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Metas educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). Madrid: Fundación Santillana.

Mirzoeff, N. (1999). An introduction to visual culture. Londres: Routledge.

Mitchell, W.J.T. (1994). Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: U of Chicago P.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Para complementar se adjunta bibliografía utilizada durante el curso:



1.- Karbaum Padilla, G., & Torres Ravello, C. (2020). *Alfabetización Visual y Mediática*. Universidad San Ignacio de Loyola.



2.- Calaf Masach, M. D. R., & Fontal Merillas, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis, 2010.

3.- 2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Creative processes and childhood-oriented cultural discourses.

4.- Gomes Franco e Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver

5.- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Literacy to see: the importance of learning to read, understand and analyze images Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, *18*(3), 48-58.

6.- Pariente Villar, N., & Sobrá Hidalgo, S. A. (2022). Didáctica de la Educación Plástica y Visual.

7.- Villena García, A. (2020). Un maestro del arte en la escuela. Aprendiendo desde la práctica artística y la experiencia estética. Una llamada de atención sobre la importancia que tiene la EPVA en la escuela del S. XXI.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

¿Cómo podemos educar en la percepción y la inteligencia visual sin especialidad? ¿cómo educar en arte contemporáneo sin entender ni conocer lo contemporáneo del arte? ¿cómo educar en el patrimonio material e inmaterial sin especializarnos, o al menos, hacer proyectos relacionados? ¿cómo desarrollar la inteligencia y la sensibilidad estética sin saber qué aspectos formativos abarca o en qué contextos se da? ¿cómo aprender a expresar o traducir emociones, ideas, pensamientos, vivencias si antes nosotros no hemos experimentado, practicado, descubierto, investigado técnicas, procesos, herramientas? ¿cómo relacionar la didáctica con el arte? ¿cómo diseñar curricularmente cuando no sabemos qué articular, de dónde partir, en qué objetivos de aprendizaje situarnos o desde qué contenidos programar? ¿el profesorado enseña a leer imágenes en el aula?

La presencia de la Alfabetización Mediática en los estudios de Grado de la Facultad de Educación

Alexandra Anel San Miguel
Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. España.

Alba Torrego González
Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

Alfabetización Mediática; Marco competencial; Análisis de los medios; Competencia digital docente; Formación del profesorado.

1.- DESCRIPCIÓN.

Desde una perspectiva en la Educación para los medios, la alfabetización mediática y la competencia digital, se analiza un tema de especial relevancia en la Era de la Información en la que vivimos. La relación que existe entre educación y medios en la sociedad actual. El papel que le corresponde a la educación formal tanto en la integración curricular de los medios, como en la alfabetización digital necesaria para el siglo XXI.

La evolución de la educación no ha sido capaz de adaptarse al ritmo vertiginoso del modelo cultural y social contemporáneo. Entre las principales características de la sociedad global de comienzos del siglo XXI podríamos destacar: la multiculturalidad, la digitalización de la información y la importancia de las redes sociales; aspectos que no se abordan lo suficiente desde las aulas. La omnipresencia de los medios y la virtualización de muchas de nuestras tareas cotidianas, el internet de las cosas implica una correlación y una necesidad de formación en TIC y medios para el desarrollo de una ciudadanía crítica. Un cambio de paradigma económico, social y cultural incompatible con la evolución de las instituciones educativas en el ámbito de la digitalización y la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, modificaron notablemente los medios y la relación del usuario con la misma.

La pandemia del Covid-19 ha traído consigo un mayor uso de los medios, las redes sociales y con ello, una sobreinformación y sobreabundancia de información reafirmando así, la obligatoriedad de la educación mediática, los nuevos roles parentales y la formación del profesorado en competencias tanto tecnológicas como de alfabetización mediática e informacional.

Para abordar las necesidades de formación del profesorado en la era de la digitalización es imprescindible adoptar un enfoque holístico donde la tecnología no sea un ejercicio meramente instrumental y la escuela como único escenario educativo, sino donde se aúne una educación "con y sobre" medios; que se integre la tecnología educativa y mediática tanto en educación presencial como en formatos virtuales e híbridos. Un enfoque integrador de todas las competencias relacionados con medios, las TIC, la educación mediática y la alfabetización digital (AMI); el modelo COMPROMETIC (https://www.youtube.com/watch?v=UG_fjDrQXqc).

Escuela & Sociedad, dos mundos paralelos donde los niños y jóvenes tienen que aprender a desarrollar sus facetas educativas y tecnológicas…Existe un gran desfase en la educación formal con respecto a la sociedad, y no es por el uso o no de la cantidad de aparatos digitales en el modus vivendi de los jóvenes que no solo no han llegado a las aulas, sino que están prohibidos en los centros educativos. Pero lo más preocupante sería que la escolaridad obligatoria no cumpliese con la función básica de "*alfabetizar*", entendiéndose ésta como la preparación para la vida en la sociedad digital. Una alfabetización crítica, dignificante, liberadora, multimodal y funcional. No confundiendo esta capacidad tecnológica con la necesaria alfabetización mediática y digital, donde la educación formal es imprescindible para nuestra sociedad.

Por ello se pretende que: la educación mediática o la alfabetización digital no sea un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología y mucho menos, depender de los intereses comerciales de la industria en cada momento. Sino que el principal objetivo de la alfabetización mediática sea que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada, crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen (Ministerio de Educación de Ontario; Canadá). Es decir, cómo funcionan los medios, cómo se crea significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad haciendo un uso crítico de TIC (dispositivos móviles de todo tipo, Internet, videojuegos, redes sociales, WebTV, pantallas digitales interactivas, comunidades virtuales, etc.)

Según Tyner, 1998; Guitiérrez 2003 planteaban la alfabetización digital o mediática como preparación básica en la Era de la Información, entendiéndose en los últimos años como la educación para los medios, alfabetización mediática, informacional, competencia digital, etc.

Concretemos aún más entre dos conceptos que son tan efímeros que se pueden confundir: la *educación mediática* como el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios; la *alfabetización mediática* como el resultado del conocimiento y las destrezas que los alumnos adquieren (Buckingham, 2003:4). Esta preparación técnica de los usuarios de medios también ha sido denominada por algunos autores como *alfabetización digital.*

"La educomunicación o comunicación mediática como: formación del sentido crítico, inteligente frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad" (Aparici, 2010: 9), ha ido buscando espacios en los currículo escolares pero, no es hasta los años 80 cuando empieza a coger fuerza este concepto. Algo necesario pero no suficiente para combatir la desinformación y la manipulación (Lee, 2018; McDougall, 2019).

Debemos centrarnos en un enfoque más generalista sobre la "alfabetización mediática e informacional" dada por la UNESCO (2008: 6): la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Se centran en cinco posibles competencias que todo individuo debe desarrollar; comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y

ciudadanía. Destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de la vida, así lo contempla España a través de la Ley Orgánica de Educación.

"La Unesco, desde su creación en 1945 para contribuir a la consolidación de paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información, ha considerado la capacitación del profesorado como imprescindible para llevar a cabo sus fines" (Martín, A. G., González, R. P., & Puente, C. G. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (70), 21-33). Donde el objetivo prioritario sea garantizar una educación inclusiva, crítica, de calidad, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida del individuo.

Por tanto, la alfabetización para el siglo XXI habrá de ser necesariamente "mediática"; dada la importancia de los medios hoy en día, "digital"; ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada, y "multimodal"; por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo y animación. Más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios, para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital. No nos dejemos llevar por el gran desarrollo de las TIC, la fascinación de su uso e integración como solución a nuestros problemas, y donde nuestra sociedad neoliberal convierta la educación para los medios en una captación para generar riqueza consumiendo y produciendo información, no cayendo en manos de las industrias mediáticas para la comercialización de las herramientas tecnológicas a su antojo.

- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 19(38), 31-39.
- Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (70), 21-33).

El objeto del presente trabajo de investigación es conocer cómo está implementada la formación en nuevas tecnologías y, en concreto, la alfabetización mediática, en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Educación de la UCM, dentro de los nuevos diseños de los planes de estudio a partir de la entrada en vigor del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la posterior actualización Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

De este objetivo general se derivan una serie de objetivos específicos:

- Descubrir qué enfoque de las TIC se aborda en las materias sobre TIC en losGrados Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Educación de la UCM. Indagar bajo qué modalidad (optativa/obligatoria) se presentan las asignaturas relacionadas con la tecnología dentro del plan de estudios.
- Analizar qué competencias relacionadas con lo digital se abordan en las asignaturas estudiadas en los diferentes Grados de la Facultad de Educación y qué áreas son las analizadas.
- Interpretar y evaluar críticamente la información y el contenido digital en los diferentes planes académicos.

- Articular y determinar las necesidades mediáticas de los propios alumnos en relación con los diferentes planes académicos.

En cuanto a metodología se realiza un análisis de las guías académicas de las asignaturas de contenidos digitales, en los diferentes grados en Educación de las Universidades públicas de la Comunidad de Madrid: Facultad de Educación de la UCM, La Universidad Autónoma, La Universidad de Alcalá, La Universidad Carlos III y la Universidad Rey Juan Carlos. Y privadas dedicadas al ámbito de la Educación para poder realizar una comparativa. Con ello, se pretende llegar a conclusiones más rigurosas sobre la alfabetización digital en los planes académicos de las Facultades en Educación y de los propios docentes.

También, se realizará un Focus Group de expertos sobre la materia que quieran participar en el Congreso. Obtendríamos una valiosa información sobre las tendencias pioneras, para así investigar más exhaustivamente sobre la opinión de los expertos.

Los primeros análisis realizados en esta investigación muestran que las materias relacionadas con las TIC en la formación del profesorado son optativas en muchas de las titulaciones analizadas. Además, los resultados muestran una presencia predominante de términos como "informática educativa" que hacen referencia a un uso instrumental de las TIC, por encima de otras como la mediática o la informacional, que son consideradas clave por organismos como la UNESCO o la Comisión Europea.

Concluimos con la necesidad de abordar las multialfabetizaciones para el desarrollo de la competencia digital en la formación del profesorado, no están familiarizados con las innovaciones tecnológicas más relevantes, que se recogen en la última versión del Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la Unesco, que no puede quedarse relegada a la capacidad de usar un recurso. Esta debe tener como meta, la acción social transformadora y la capacitación de la participación ciudadana para una mayor justicia social, a través de la educación como medio para superar desigualdades y conseguir que las innovaciones tecnológicas contribuyan a la calidad educativa y al progreso social.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

- *https://www.youtube.com/watch?v=WGFJZqymBR4*
- *https://www.youtube.com/watch?v=nuqhv2XWJoA*
- *https://www.youtube.com/watch?v=LY-NirWUMuk*
- *https://www.jblasgarcia.com/2018/06/informe-odite-tendencias-educativas.html*

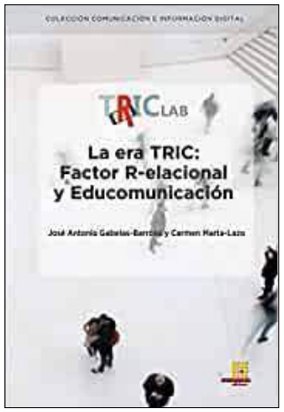


- *Revista Mediterránea de Comunicación:*



- *Libros interesantes:*





3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué piensa sobre el uso actual de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza?
- ¿Cuál cree que es la razón principal del uso de las herramientas tecnológicas en la enseñanza?
- ¿Cuál piensa que es la tendencia en un futuro en relación al uso de las herramientas tecnológicas educativas?
- ¿Piensa qué en un futuro las herramientas tecnológicas pueden llegar a sustituir a la enseñanza tradicional?

Desarrollo de competencias mediáticas e informacionales en profesores de Escuelas de Secundaria Obligatoria a través de un programa de formación continuada

Gemma Carolina Contreras Calderón

Palabras clave:

Alfabetización AMI; Competencias mediáticas; Competencias informacionales; Competencias digitales; Formación de profesorado.

1.- DESCRIPCIÓN

Problema

La pandemia del COVID–19 transformó el sistema educativo y tanto los docentes como los estudiantes se adaptaron a las nuevas dinámicas sin contar con los recursos tecnológicos y las competencias digitales necesarias para desarrollar eficazmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la virtualidad. En España, de acuerdo con el informe del Consejo Escolar del Estado (2021), sobre *la Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*, la modalidad de la educación en línea acentuó dos carencias relacionadas con el profesorado, por un lado, la necesidad de fortalecer las competencias digitales para mejorar la educación telemática, y, por otro, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos y plataformas virtuales de aprendizaje.

Según el informe, el 33% de los docentes opinaron que no tenían una buena formación digital y un 60% afirmó no haber recibido formación sobre plataformas virtuales. En consonancia, el 49,2% de los docentes eligió como aspecto principal para poder iniciar el nuevo curso escolar después de la pandemia, la formación para el uso de tecnología y aplicaciones web. Finalmente, resaltó el incremento de tres brechas ya existentes, por un lado, el uso y acceso a los recursos tecnológicos, y, por otro, la brecha referida a las habilidades del profesorado, donde se afirmó que a 2018 solo el 50% del profesorado disponía de conocimiento y capacidad para integrar de forma eficaz las tecnologías en los procesos pedagógicos y solo un 44.5% de los centros disponían de un Entorno Virtual de Aprendizaje.

En este contexto, garantizar el acceso a los dispositivos tecnológicos y plataformas virtuales por parte de los centros y las comunidades no es suficiente para disminuir dichas brechas, ya que se requiere de una formación previa en el conocimiento, uso y apropiación pedagógica de las herramientas digitales para que cobren un sentido y significado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no sólo es importante formar al profesorado en competencias digitales, sino también en competencias mediáticas e informacionales ya que de forma holística promueven el desarrollo de habilidades que los ciudadanos necesitan para interactuar de forma significativa y crítica con la información, sus proveedores y mediadores, que en últimas, es el propósito central de una pedagogía encaminada a formar estudiantes capaces de seleccionar, valorar y producir contenido de forma eficaz en cualquier tipo de formato y utilizando las diversas tecnologías de la información y comunicación.

De acuerdo con la UNESCO (2021), la Alfabetización Mediática e Informacional, AMI o MIL (por sus siglas en inglés: Media and Information Literacy) reúne tres áreas: (1) la alfabetización mediática, (2) la alfabetización informacional y (3) la alfabetización digital. **La alfabetización digital** radica en la capacidad de conocer y utilizar la tecnología digital y las herramientas o redes de comunicación para seleccionar, evaluar, usar, crear y compartir contenido, por otro lado, **la alfabetización informacional** se centra en el acceso a la información, en desarrollar la capacidad para valorar cuándo es necesaria, cómo localizarla, evaluar si es adecuada o no, cómo usarla y cómo compartir la información de forma efectiva en sus diferentes formatos. Por último, **la alfabetización mediática** se refiere a la habilidad para comprender y usar la información mediática de forma eficaz, que implica un conocimiento crítico y bien fundamentado sobre las instituciones que la proporcionan, su función normativa y actual y los efectos de su contenido, además se refiere a la capacidad de leer, analizar, evaluar y comunicar información en diferentes formatos mediáticos como el audiovisual, escrito, gráfico, juegos interactivos entre otros.

Esta perspectiva teórica holística es fundamental ya que los estudiantes están inmersos en una globalización cultural e informacional que exige el desarrollo de las habilidades suficientes para que puedan interactuar de forma crítica y significativa en los diferentes ámbitos de la sociedad. E implica, según Amat et al. (2022), el desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales del profesorado como punto de partida para que la inserción del mundo digital dentro de las aulas no sea solo de tipo instrumental y adquiera un propósito acorde con la realidad.

Es así como en la siguiente propuesta investigativa se plantea la necesidad del diseño de un programa de formación continua para el profesorado en competencias informacionales y mediáticas, teniendo en cuenta las necesidades e intereses formativos tanto de los docentes como de los estudiantes, sus contextos particulares, los recursos tecnológicos disponibles en los centros y sus conocimientos previos.

Objetivo general

Analizar el diseño, implementación y evaluación de un programa de formación continua en competencias mediáticas e informacionales para el profesorado de algunos centros de educación secundaria con el objetivo de integrarlas en los procesos pedagógicos de forma eficaz y mejorar su aprendizaje por parte de los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Diseñar un programa de formación para el profesorado de centros de enseñanza secundaria orientado al desarrollo de competencias mediáticas e informacionales, teniendo en cuenta

las características y necesidades tanto de los centros como de sus docentes.

2. Implementar el programa de formación del profesorado, orientado a la comprensión, apropiación y aplicación de aspectos tanto teóricos como metodológicos de competencias mediáticas e informacionales para que ayuden a mejorar las competencias en sus estudiantes.
3. Evaluar la implementación del programa de formación en docentes y estudiantes.

Metodología

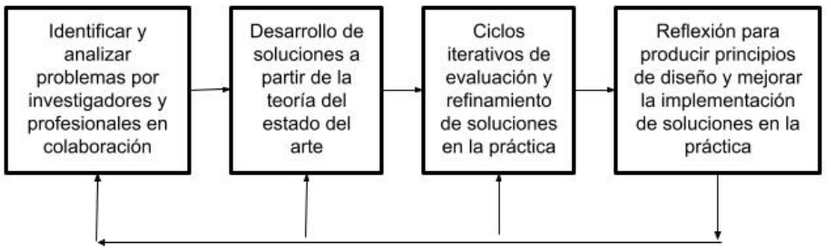
Para lograr los objetivos, la siguiente propuesta de investigación se plantea desde un enfoque metodológico fundamentado en la investigación basada en el diseño definida por Van den Akker et al. (2010) como el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas, tales como programas, estrategias, modelos, materiales de enseñanza y aprendizaje, productos, sistemas, entre otros, con el objetivo de resolver un problema educativo complejo para lograr un conocimiento sobre las intervenciones y los procesos que se llevan a cabo en su diseño y desarrollo.

El enfoque se caracteriza por ser pragmático ya que su objetivo es generar conocimiento y soluciones útiles como respuestas a problemas prácticos, está fundamentado en la teoría y en los hallazgos empíricos para guiar el desarrollo del trabajo y es de carácter intervencionista porque su propósito es generar un cambio en un contexto educativo particular. Por otro lado, es adaptativo porque tanto el diseño de la intervención como el de la investigación misma se transforman a partir de los conocimientos que emergen en el proceso. Por último, el proceso de investigación es iterativo y colaborativo porque se desarrolla por medio de ciclos de diseño, desarrollo, evaluación y reflexión, en donde participan activamente los investigadores, expertos y educadores (Mckenney & Reeves, 2013). Además, es sistemático y cíclico, de tal forma que las actividades de análisis, diseño, desarrollo y evaluación se repiten hasta lograr la mejora del método, proceso o artefacto, objeto de intervención (Van den Akker et al., 2010).

En cuanto a las fases y estructura metodológica de la investigación, los procesos de investigación no están bien definidos, sin embargo el proceso se organiza a través de tres etapas comunes: análisis y definición del problema, diseño e implementación, y evaluación y reflexión. Además utiliza y produce un conocimiento científico y empírico, cuyos resultados y principios son reutilizables para futuras intervenciones (de Benito & Ibáñez, 2016; Mckenney & Reeves, 2013).

Entre las diversas estructuras de investigación existentes, la propuesta por Reeves (2006) es la más representativa, cuyo proceso consta de cuatro fases: (1) análisis y definición colaborativo del problema por parte de los investigadores y participantes, (2) desarrollo de soluciones objeto de intervención, (3) ciclos iterativos de evaluación y refinamiento y (4) la reflexión y mejora de la implementación de la solución (Figura 1.).

Figura 1.



Refinamiento de problemas, soluciones y métodos (Reeves, 2006)

Siguiendo el esquema de Reeves (2006), presentado en la Figura 1., se propone llevar a cabo la siguiente investigación estructurada en diferentes fases representadas en la Figura 2 que se describe a continuación.

FASES	ELEMENTOS
Fase 1: Identificar y analizar problemas por investigadores y profesionales en colaboración	Revisión de la literatura Declaración del problema Preguntas de investigación Consulta con los investigadores y los profesionales
Fase 2: Desarrollo de soluciones a partir de la teoría del estado del arte	Marco Teórico Desarrollo del diseño del programa de formación, objeto de intervención Diseño y validación de instrumentos de recolección de datos Descripción de la intervención propuesta
Fase 3: Ciclos iterativos de evaluación y refinamiento de soluciones en la práctica	- Implementación de la intervención (Primera iteración) Participantes Recolección de datos Análisis de los datos - Implementación de la interveción (Segunda y futuras intervenciones) Participantes Recolección de datos Análisis de los datos
Fase 4: Reflexión para producir principios de diseño y mejorar la implementación de soluciones en la práctica	Principios de diseño del programa de formación Mejora del programa Desarrollo profesional de la comunidad

2.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿La alfabetización mediática e informacional del profesorado debería centrarse en la formación inicial o en la formación continuada?
- Teniendo en cuenta que la Alfabetización Mediática e Informacional, AMI, reúne tres áreas: (1) la alfabetización mediática, (2) la alfabetización informacional y (3) la alfabetización digital, ¿cuál(es) competencia(s) se debería(n) priorizar en un programa de formación continua del profesorado?
- ¿En cuáles áreas curriculares debería centrarse un programa de formación de profesorado en alfabetización AMI?



Enseñar modelado 3D en Joyería: el video-tutorial como apoyo pedagógico

Nardy Getiva De la Hoz
Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Bogotá. Colombia.

Palabras clave:

Modelado 3D; Videotutoriales; Joyería y modelado 3D; Formación Profesional en Colombia.

1.- DESCRIPCIÓN

El sector productivo se enfrenta a una transformación digital constante y apresurada en la que las empresas y los trabajadores deben adaptarse para dar respuesta a las necesidades del mercado, a nivel de producción y comunicación. La cuarta revolución industrial es parte del presente y ha modificado desde nuestra forma de comunicarnos hasta la manera en que se comercia y se produce, en consecuencia, la inserción de las tecnologías se hace evidente ya que se encuentra ligada a la competitividad de todo tipo de industrias y sectores. En el área de joyería, un oficio tradicionalmente artesanal, se han integrado avances de otros sectores que han producido cambios significativos en el diseño y la fabricación misma de la joya. El modelado 3D es solo uno de esos avances revolucionarios del sistema productivo en el que el impacto del diseño computacional sumado a la fabricación aditiva sustituye la mano de obra afectando directamente el mercado laboral con la demanda de nuevas calificaciones y competencias, dado que, "los productos y servicios físicos ahora se pueden mejorar con capacidades digitales que aumentan su valor" (Schwab, 2020 p. 8).

En este escenario, la formación profesional como brazo del estado diseñado para capacitar y promover las competencias laborales de los ciudadanos, se ve obligada a adaptar los currículos, las practicas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje, con el objetivo de dar respuesta a la demanda de la formación y de la industria en pro de una conexión pertinente entre trabajadores, empleadores y mercado laboral. En Colombia, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA ha asumido el desafío de la revolución 4.0, y en consecuencia con su misión institucional, en la especialidad de joyería, entre otras áreas, ha implementado las estrategias necesarias para dar respuesta a los requerimientos de nuestro tiempo, articulando instructores y centros de formación, equipos de diseño y desarrollo curricular, con la implementación de equipos y ambientes especializados.

Este trabajo reúne una serie de materiales pedagógicos en formato audio visual, diseñados para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de modelado 3D con el uso del software Rhinoceros en programas titulados y complementarios del área de joyería o de modelado 3D. Se han desarrollado 10 video-tutoriales que se proponen como material de apoyo tanto para aprendices como para instructores; por un lado, el aprendiz puede avanzar en su proceso de manera autónoma y organizada y por otro lado, dependiendo del método didáctico o la estrategia pedagógica, el instructor puede maximizar el tiempo de clase, realizando apoyo particular en el uso del software y promover, a partir del manejo de la herramienta, procesos creativos enfocados al diseño de producto.

El video-tutorial como guía en la que se presenta paso a paso la realización de una actividad concreta, es una estrategia útil para apoyar el aprendizaje, dado que permite ser revisado y seguido cuantas veces sea necesario para desarrollar dicha actividad. Sin embargo, su uso meramente repetitivo, no produce mas que la memorización de pasos; en este sentido el papel del docente o instructor es fundamental en la consolidación del aprendizaje, ya que es el encargado de motivar y propiciar en el alumno o aprendiz la comprensión del material, su apropiación e integración con conocimientos técnicos y la aplicación de lo aprendido en el desarrollo de nuevos productos o procesos.

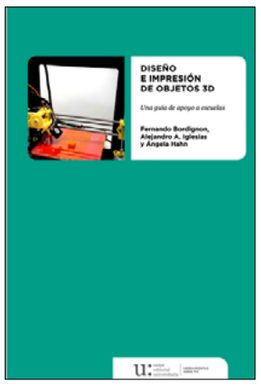


El trabajo audiovisual se encuentra verificado por el comité de evaluación de los productos técnico-pedagógicos según acta 003 del 6 abril de 2021 y esta en tramite para consulta desde el repositorio SENA

La síntesis del material puede consultarse en
Ficha técnica de Tutoriales

El documento completo y los tutoriales pueden consultarse en Tutoriales de joyería y Modelado 3D con Rhinoceros

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Bordignon, F., Iglesias, A. A., & Hahn, Á. (2018).
Diseño e impresión de objetos 3D: una guía de apoyo a escuelas.

URL
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415080542/diseno-e-impresion-de-objetos-3D.pdf



Alarte Garví, A. (2014). Diseño e impresión 3D. Aplicaciones a la docencia.

URL
https://core.ac.uk/reader/32320040



Velarde Alvarado, A., Dehesa Martínez, J. M., López Pineda, E., & Márquez Juárez, J. (2020). Los vídeo tutoriales como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas en el diseño instruccional. *EDUCATECONCIENCIA*, *14*(15), 67–86.

Recuperado a partir de https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/160



Shen, N., & Caballero-Rodríguez, F. (2022). Diseño, fabricación digital y prototipado maker low cost de joyería. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (171). https://doi.org/10.18682/cdc.vi171.7117

URL
https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/7117/11341

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- En un momento donde las tecnologías tienen tanta relevancia, ¿puede el artesano soportar la presión que implican los nuevos medios manteniendo sus practicas y estableciendo sostenibilidad en sus procesos productivos?
- ¿Esta el sistema productivo condicionado por la tecnología? ¿Que papel juega la educación en esto?
- ¿Vale la pena conservar los sistemas de fabricación artesanal en un medio dominado por los procesos tecnológicos?

La formación del profesorado de Educación Secundaria en medios y en TIC: evaluación de una propuesta transversal

Pablo Palomero Fernández
Universidad de Zaragoza. España.

Palabras clave:

Formación del profesorado; Máster de Profesorado; Educación Secundaria; Competencias TIC; Competencias mediáticas.

1.- DESCRIPCIÓN

1.1.- Resumen

El resumen de este trabajo se presenta en el siguiente video.

En el texto encontrarás información más amplia y detallada.

1.2. Introducción

En una sociedad atravesada por las tecnologías de la información en todos los ámbitos existenciales resulta inevitable plantearse cuál debe ser el papel de los medios en los procesos educativos, así como preguntarse por el tipo de relación que tanto el docente como el discente deberían establecer con ellos. A los tradicionales medios de comunicación de masas que monopolizaban el flujo de información durante el siglo pasado, se han añadido muchos otros gracias al auge y expansión de las nuevas tecnologías. Redes sociales, aplicaciones de mensajería, blogs, canales de televisión en streaming e innumerables aplicaciones especializadas que permiten a las personas interactuar en torno a todo tipo de intereses y aficiones. De ser meros receptores de información, hemos pasado a ser creadores; de observadores a protagonistas y narradores de nuevas historias que se pueden compartir fácilmente con personas que se encuentran en espacios muy lejanos al nuestro. Desde esta multiplicidad de roles, las posibilidades de interacción se multiplican mucho más allá de lo que podíamos imaginar tan solo hace algunas décadas. El nuevo escenario ofrece innumerables posibilidades de cambio y transformación y, por supuesto, plantea numerosos riesgos asociados a un uso malintencionado de los medios.

Los docentes viven inmersos en la nueva cultura mediática y, al mismo tiempo, desbordados por la enorme velocidad a la que surgen, se expanden y decaen los nuevos medios interactivos. Como recuerdan González et al. (2015), en este nuevo escenario el rol del profesorado es muy diferente al tradicional. No se









trata ya de transmitir información, ni tampoco de transmitir esa información haciendo uso de las TIC, sino de gestionar y facilitar el desarrollo de la competencia mediática.

Apoyándonos en la propuesta "Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores" de la UNESCO (Wilson et al., 2011), podemos distinguir dos grandes grupos de competencias en las que debería formarse al profesorado. Por un lado, estarían las competencias de tipo tecnológico, que permitirían un adecuado dominio de recursos y dispositivos tecnológicos y, por otro lado, las competencias pedagógicas, que incluirían los conocimientos y habilidades necesarias para aplicar con éxito dichos recursos en el aula (Suárez et al., 2013).

En este contexto surge la pregunta acerca del nivel competencial del propio profesorado. Un profesorado que mayoritariamente ha sido socializado en un modelo de formación analógico y, a su vez, basado en la transmisión unidireccional de información.

En este sentido, algunos estudios han identificado ciertas necesidades del profesorado en relación con la competencia mediática. Tirado y Aguared (2014) encontraron que el profesorado no se veía suficientemente capacitado para utilizar las TIC y proporcionar una adecuada alfabetización mediática. González et al. (2015), por su parte, encontraron niveles competenciales adecuados, aunque con ciertas debilidades en ámbitos como la formación e implicación en proyectos de innovación. Más recientemente, Gutiérrez et al. (2022) hallaron una baja competencia mediatica e informacional, así como de competencia TIC, entre el profesorado de educación secundaria. En una línea similar, Espejo et al. (2022) encontraron que la formación del profesorado español en competencias digitales muestra importantes deficiencias en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento crítico. Predomina una orientación de la formación hacia el conocimiento formal de las TIC, en lugar de hacia la descodificación de la gramática digital.

Frente a esta situación, se plantea la necesidad de definir un modelo competencial de carácter íntegro que aúne las competencias tecnológicas con las competencias referidas la recepción, interpretación, análisis crítico y producción de mensajes a través de los medios. Así, la formación del profesorado debería incluir tanto el conocimiento de las TIC como la valoración de los aspectos éticos, cívicos y estéticos (respecto a los propios medios y a los mensajes que circulan a través suyo). En esta misma línea, Gutiérrez et al. (2022) proponen integrar ambos tipos de competencias en la formación del profesorado en su modelo COMPROMETIC, atendiendo simultáneamente al uso de las TIC como recurso didáctico y a la reflexión sobre su trascendencia ética y social. Este modelo pone de relieve que lo importante no sería tanto el desarrollo de la competencia digital docente de un modo aislado, como de alcanzar una competencia docente holística para educar en un mundo digital (Esteve et al., 2018).

En último término, se trataría de formar un profesorado comprometido con el desarrollo de la competencia ciudadanía de su alumnado (Gonzálvez y Aguared, 2012)


Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula[1]

The influence of teachers' beliefs on the use of technology in the classroom

González et al. (2015) facilitan una serie de propuestas específicas para la formación del profesorado, como partir de sus intereses en relación con los medios e interactuar con ellos en su zona de desarrollo próximo. Para ello, se apuesta por trascender los modelos instructivos de carácter puramente formal, técnico e instrumental. Por el contrario, proponen desarrollar un aprendizaje de tipo informal a partir de actividades significativas que se inspiren en casos reales o utilicen metodologías lúdicas, como la gamificación. Se trata, en último término de favorecer la motivación, la creatividad y un aprendizaje profundo que sea aplicable en la realidad cotidiana del docente.

1.3. Propuesta de actividad


63201 - Procesos y contextos educativos

En el marco de la asignatura "Procesos y contextos educativos", los estudiantes del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación profesional (Universidad de Zaragoza) se enfrentan a una gran cantidad de leyes, conceptos y teorías educativas que les resultan novedosos. La asignatura pretende, además, proporcionar un conocimiento general de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque reflexivo y crítico. Por último, se pretende que los futuros docentes sean capaces de incorporar metodologías innovadoras que favorezcan la motivación y la inclusión del alumnado, y que integren las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con esta finalidad, una de las actividades de evaluación de la asignatura consiste en la elaboración, por escrito, de una programación didáctica para una asignatura de ESO, Bachillerato o Formación Profesional. Adicionalmente, se propuso al alumnado desarrollar durante una de las clases de la asignatura una de las actividades que habían programado, adaptándola a los intereses y nivel de sus compañeros de Master. Los resultados de esta propuesta concreta que fue desarrollada por el alumnado en el aula son los que se evalúan en el presente trabajo.

El planteamiento de la propuesta se inspiró en las sugerencias de González et al. (2015). Se trataba de despertar el interés por una de las labores que menos interés suele suscitar a los estudiantes del Master de Formación del Profesorado, la programación, permitiendo que comprobasen, a través de su propia experiencia, cuál es el valor de esta tarea. El rol del formador, en este caso, fue facilitar el proceso de elaboración de la propuesta didáctica a partir de los objetivos, competencias, saberes y decisiones metodológicas de los propios estudiantes, poniendo especial cuidado en estimular la reflexión crítica de los futuros docentes.

1.4. Método

Preguntas de investigación

1. ¿Utilizaron los futuros docentes las TIC en la actividad que programaron y desarrollaron?
2. ¿Estimularon la reflexión crítica acerca de las TIC o acerca de los saberes presentados mediante las TIC?

Participantes

32 estudiantes del MFPS matriculados en la asignatura Procesos y Contextos Educativos (18 mujeres y 14 hombres) pertenecientes a diversas especialidades y agrupados en seis equipos de trabajo interdisciplinares.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido de las actividades planteadas por los equipos de estudiantes en el documento escrito que presentaron, con el fin de responder a las dos preguntas de investigación planteadas. El análisis de los datos se llevó a cabo a partir de tres categorías previamente definidas: planteamientos metodológicos utilizados, medios tecnológicos utilizados y estrategias didácticas para estimular la reflexión crítica.

1.5. Resultados

Las metodologías utilizadas por los seis equipos tuvieron un componente claramente activo, planteando situaciones que obligaron a los participantes a realizar un aprendizaje vivencial (bien a través de la interacción cara a cara, bien a través de una interacción tecnológicamente mediada), obligándoles a poner en juego y a desarrollar sus competencias. Aunque inicialmente las actividades se habían programado para ser desarrolladas en ESO, Bachillerato o FP, los equipos las adaptaron para que tuvieran sentido en el marco de la formación inicial del profesorado.

Por lo que se refiere a la primera pregunta de investigación planteada, se encontró que todos los grupos utilizaron las TIC para el desarrollo de sus actividades, aunque éstas tuvieron un protagonismo desigual en función de los objetivos que se había planteado conseguir cada grupo y del diseño metodológico que consideraron más oportuno (tabla 1). Tres equipos se decantaron por hacer un uso más profundo de los medios, mientras que, en otros tres casos, los medios tuvieron un lugar secundario, cediendo protagonismo a otras metodologías activas que privilegian la interacción cara a cara.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, todos los grupos estimularon la reflexión crítica acerca de los saberes que se trataron en las actividades que habían programado, utilizando como principal recurso pedagógico la pregunta. Las preguntas fueron formuladas al inicio, durante y después de las actividades y se vincularon de un modo adecuado al proceso de evaluación de la actividad. Se realizaron por cauces muy variados, en unos casos apoyándose en recursos TIC y, en otros casos de manera verbal. No obstante, solo uno de los grupos estimuló una reflexión explícita de carácter ético acerca de los riesgos que entrañan los medios.

Tabla 1. Resumen de resultados

	Medios tecnológicos	Reflexión crítica
Grupo 1	Powerpoint Youtube Kahoot	Presentación de datos y personajes "fake" y su posterior desenmascaramiento. Fomentando la investigación por parte del propio alumnado. Mediante preguntas.
Grupo 2	Powerpoint Plickers	A través de metodología manipulativa y experiencial. Mediante preguntas.
Grupo 3	Powerpoint	A través de metodología experiencial (role playing). Mediante preguntas y debate grupal.
Grupo 4	Powerpoint Kahoot Openshot	A través de metodología manipulativa y experiencial. Mediante preguntas.
Grupo 5	Powerpoint Role playing Youtube	A través de metodología experiencial (role playing). Mediante preguntas y debate grupal.
Grupo 6	Powerpoint	A través de metodología experiencial (dinámica grupal). Mediante preguntas y debate grupal.

1.6. Discusión

Los resultados obtenidos sugieren que los participantes pudieron desarrollar adecuadamente sus competencias en TIC y en medios en el marco de la asignatura, aunque con mayor atención a la reflexión sobre aspectos didácticos y científicos que sobre los de carácter ético, lo que resulta congruente con los hallazgos de Espejo et al. (2022). Ello invita a pensar que sería necesario incidir con mayor profundidad sobre la importancia del rol docente en la educación mediática en próximos cursos, y viene a confirmar las carencias en cuanto a una formación específica en didáctica de la formación mediática señaladas por Gutiérrez (2021).

Los futuros docentes fueron capaces de seleccionar los planteamientos didácticos más adecuados para desarrollar las competencias que previamente habían elegido. En unos casos las TIC quedaron en un segundo plano (como un mero apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje),

dando prioridad a la interacción cara a cara, como sucedió en aquellos equipos que optaron por llevar a cabo role playing u otras técnicas grupales. En otros casos, los equipos dieron un mayor protagonismo a las TIC como, por ejemplo, utilizando videos de elaboración propia o de Youtube para visualizar realidades que no serían fácilmente accesibles si no contásemos con medios audiovisuales. Todos los grupos estimularon la reflexión durante la actividad, y también debatieron acerca de las ventajas y desventajas que entrañaría su planteamiento en el contexto de un IES. Todo ello indica que utilizaron los medios de un modo reflexivo, evaluando y tomando decisiones sobre sobre su conveniencia en cada caso.

En cualquier caso, el formador no facilitó a los futuros docentes información técnica sobre el uso de las distintas aplicaciones y medios que ellos mismos seleccionaron (Powerpoint, Kahoot, Plickers, Youtube, Openshot, etc.). El alumnado investigó estos aspectos por su propia cuenta, tomando ideas de recursos utilizados y/o vistos en otras asignaturas o en otros momentos de su vida académica. Ello viene a remarcar la gran importancia de que los estudiantes del Master de formación del profesorado tengan experiencia directa con distintos medios a lo largo de su formación inicial. El formador, por su parte, se centró en facilitar ayudas durante el proceso de programación de la actividad, estimulando la reflexión acerca de que propuestas, de entre las debatidas por cada equipo, serían más adecuadas para conseguir los objetivos didácticos que se habían planteado.

Todo lo anterior sugiere que buena parte de la formación en TIC se podría hacer de mediante un acompañamiento guiado con fuerte componente autodidacta. La experiencia directa con el medio o aplicación concreta, elaborando actividades y o recursos didácticos propios, parece jugar un papel fundamental en la formación de los futuros docentes, a consecuencia de su elevado grado de significatividad y del estímulo motivacional que suponen. De esta manera, los formadores podrían dedicar más esfuerzos a estimular la reflexión ética y estética acerca de los medios, así como la pedagógica, identificando los recursos que son más adecuados en función de los objetivos y de las competencias que se pretende desarrollar en una determinada actividad. Todo ello vendría a recalcar el cambio de tendencia hacia una educación mediática identificado por (Gutiérrez et al., 2022).

La mayor debilidad de este trabajo tiene que ver con el tamaño muestral y con el hecho de estar circunscrito a una experiencia de aula concreta, por lo que los resultados deben interpretarse con suma cautela. En cualquier caso, se requieren más estudios y con muestras más amplias para conocer el grado en que los estudiantes del Master de Formación del Profesorado están pudiendo profundizar en el desarrollo de competencias TIC y en medios a lo largo de su formación inicial.

Con todo, los resultados de la experiencia tienen una importante validez ecológica, permitiendo captar de un modo directo las decisiones metodológicas que toman los futuros docentes, así como su capacidad para poner en juego competencias TIC y en medios cuando se tienen que enfrentar a situaciones similares a las que tendrán encontrarán en su futuro profesional.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Espejo, L. B., Lázaro, L., & Álvarez López , G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, *11*(1), 15-30. https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.812

Esteve, F., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32*(1), 105-116. https://bit.ly/2R6IRci

González, N., Gonzálvez, V., & Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, *367*, 117-146. https://doi.org/DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-284

Gonzálvez, V., & Aguaded, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi, 45*, 1-14. http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/258159/345465

Gutiérrez Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, *XXX*(70), 21-33. https://doi.org/10.3916/C70-2022-02

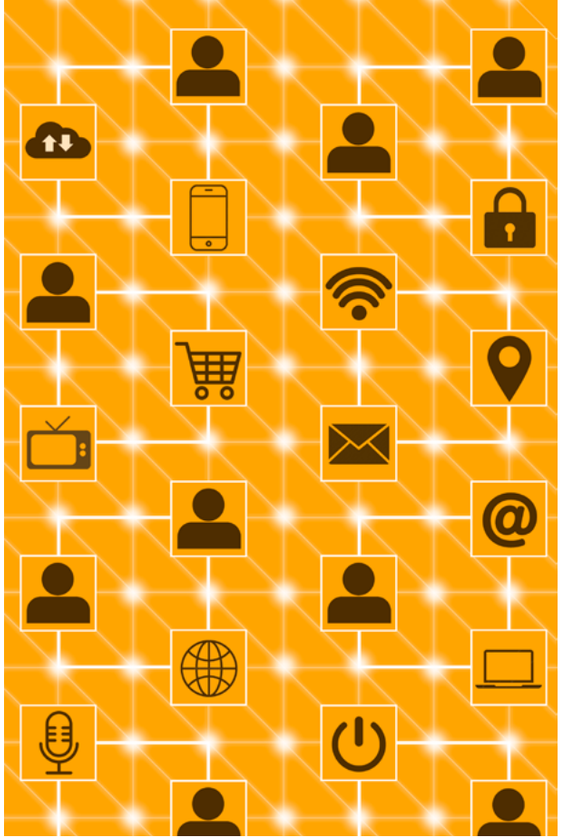
Santiago del Pino, M., Goenechea Permisan, C., & Romero Oliva, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, *30*(4), 1045-1066. https://dx.doi.org/10.5209/rced.60000

Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. & Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1, 16*(1), 39-62. https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716

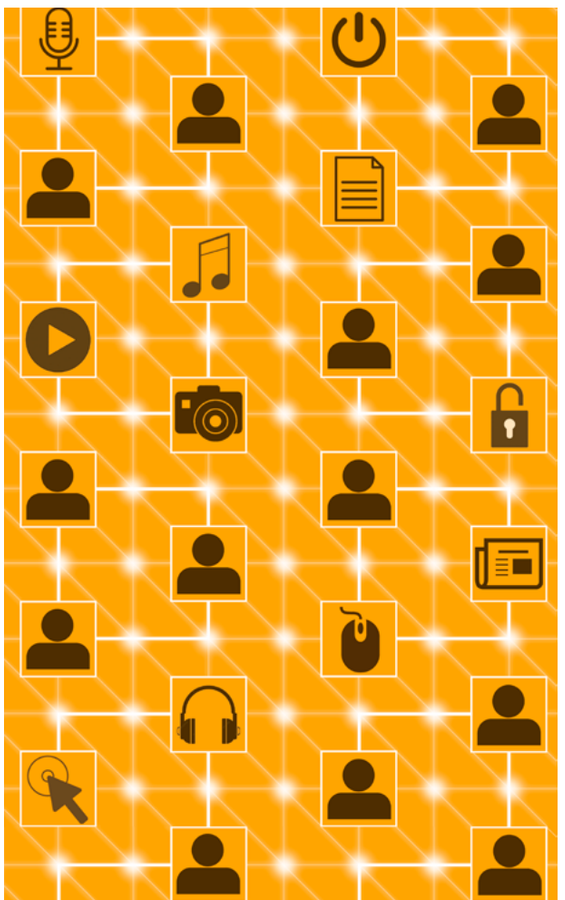
Tirado, R. & Aguaded, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, *363*(10), 230-255. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Qué ventajas y desventajas tiene investigar las competencias TIC y en medios mediante métodos cuantitativos y métodos cualitativos?
- ¿Qué tipo de metodologías y actividades podríamos considerar como más adecuadas para desarrollar las competencias TIC y en medios durante la formación inicial del profesorado?
- ¿Cuál debe ser el rol de los futuros docentes en la construcción de sus competencias en TIC y en medios?



Educación Mediática y Competencia Digital en la formación de profesionales de la comunicación



Viernes de podcast: diversión y educación a partes iguales

Ana Lucía de Vega Martín
Escuela Superior de Imagen y Sonico ACEIMAR. Valladolid. España

Palabras clave:

Podcast; Educación Mediática; Competencia digital; Comunicación; Información.

1.- DESCRIPCIÓN

La radio dentro del ámbito escolar no es ninguna novedad a día de hoy. Muchos son los centros que disponen de ella, tanto público como privados, y que han comenzado a utilizarla para sus propios fines educativos. Sin embargo, no deja de estar relegada al uso opcional del profesorado para la impartición de sus asignaturas, y no como un método de trabajo continuo y con sentido dentro de las programaciones didácticas de los docentes.

Durante las últimas décadas, diferentes organismos tanto nacionales como internacionales, han reflejado de manera continua la importancia de la formación relacionada con los medios de comunicación dentro de la formación en los centros escolares y fuera de ellos a lo largo de toda la vida del ciudadano. Se considera por tanto esta educación en medios como parte del desarrollo integral del alumnado. No obstante, y a pesar de todos los documentos y recomendaciones publicados al respecto para su inclusión en el aula, la competencia mediática en educación ha sido ampliamente avalada a través de la teoría, pero no tan ampliamente abordada desde la práctica real. Su aprendizaje por parte del alumnado debe continuar avanzando de la mano de los medios de comunicación dentro del aula, y un ejemplo de ello es el uso de la radio y los *podcasts* como métodos de adquisición de competencias digitales y mediáticas.

La necesidad de auto-expresión se convierte en una de los principales motivos que llevó a los primeros *podcasters* a iniciarse en este tipo de comunicación. En palabras de Sebas Oliva, fundador y presidente de la Asociación Podcast, "igual que ya existían los blogs y la gente escribía en ellos, el *podcasting* era otra manera de contar cosas que podía ser utilizada por aquellos que teníamos algo que decir".

Es en este punto de encuentro entre las necesidades educativas de competencia mediática y digital, y las necesidades de autoexpresión del alumnado**,** donde

nace el proyecto "Viernes de podcast". ¿Por qué no usar esta necesidad de comunicación con fines educativos? ¿No sería una forma divertida de desarrollar en nuestro alumnado competencias digitales y mediáticas?

Desde la Escuela Superior de Imagen y Sonido ACEIMAR de Valladolid, dedicada íntegramente a la Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido, formamos a los futuros técnicos de imagen de los medios de comunicación: sonidistas, locutores y técnicos de radio, realizadores de televisión, productores, cámaras… Es por ello que consideramos que el desarrollo de ambas competencias, la mediática y la digital, dentro de sus estudios es un punto fundamental para un buen trabajo crítico y reflexivo en su futuro dentro de los medios de información y comunicación.

El proyecto "Viernes de podcast" nos permite como docentes acercar a nuestro alumnado el medio de comunicación de la radio, convirtiendo el último día de la semana en un momento de reflexión respecto a la influencia de los medios, los temas sociales que afectan a su educación, o los peligros y ventajas existentes en las redes sociales. Además, a través de la puesta en práctica de este proyecto no solo se ha logrado un mayor entendimiento por parte de los alumnos de estos conceptos mediáticos, sino que ha aumentado su nivel de socialización, capacidad de expresión oral frente a un micrófono y la presión del grupo, empatía y trabajo en equipo.

Estos *podcasts*, son creados en su totalidad por el alumnado, con la guía de diferentes docentes del centro que trabajan en distintos módulos y ciclos: Planificación de Proyectos de Radio, Sonido para Audiovisuales, Medios Técnicos Audiovisuales y Gestión de Proyectos de Televisión y Radio. Las temáticas a elegir también son propuestas del propio alumnado, siempre relacionados con alguno de los temas generales planteados por el grupo docente al inicio del curso: influencia de las redes sociales (beneficios y problemáticas), miedos adolescentes en Internet, el futuro de lo digital, la visión de género en los *realities* de televisión… Partiendo de la introducción realizada por un presentador (docente del centro), se da paso dentro del programa a un debate de unos cinco o seis alumnos que plantean sus propios puntos de vista al respecto y reflexionan sobre diferentes aspectos, siempre guiados por el docente. Estos podcasts son publicados de forma interna en la plataforma del centro y enviados a las familias del alumnado con el fin de promover el debate fuera del aula, aumentando así la posibilidad de reflexión y calado.

De esta forma, desde nuestro centro intentamos poner nuestro granito de arena en el desarrollo de competencias mediáticas y digitales de nuestros alumnos. Por un lado, a través de la reflexión crítica con y sobre los medios, y por otro, a través del trabajo técnico que los propios alumnos realizan en el uso de la radio. Tratamos así en todo comento de mantener dentro en una misma línea de trabajo a los medios de comunicación, la escuela y la familia, con el fin de trabajar todos en una dirección semejante hacia la reflexión y análisis crítico de los medios.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Los podcasts creados por el alumnado son para uso interno del centro, por lo que no puedo subirlos y compartirlos con vosotros al no disponer de los permisos necesarios para ello. Pero sí que os enlazo la grabación del programa especial de Navidad realizado por los alumnos de Grado Medio y Grado Superior de FP de Imagen y Sonido, para que os podáis hacer una idea del desarrollo de competencia digital y mediática que se realiza dentro del aula en la grabación de estos podcasts (en este caso al ser un programa especial navideño, no hay referencias con-

cretas a la competencia mediática en su temática).

https://www.youtube.com/watch?v=yp8_1y-21t8



3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Debe ser la educación mediática una parte fundamental de los currículos educativos de todos los niveles formativos existentes de los profesionales de la comunicación? ¿Cómo podemos incluirla en el caso de que no sea así?
- ¿Qué prácticas se pueden plantear para el alumnado que les permitan desarrollar su competencia digital y mediática, a un mismo tiempo o por separado?

Debates mediático sobre educación sexual en España: el pin parental como estrategia política actualizada

Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo. España.

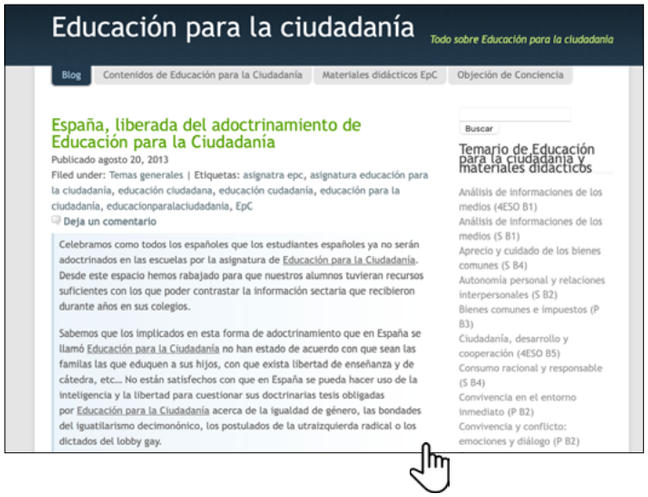
Palabras clave:

Educación sexual; Ideario colectivo; Discurso mediático; Redes sociales; Género.

1.- DESCRIPCIÓN

El foco de esta investigación es conocer como ha ido evolucionando el discurso contrario a la incorporación de la educación sexual en el currículum educativo español partiendo de un evento histórico clave, como fue la objeción de conciencia a la asignatura de Educación para la Ciudadanía. La manera en que la asignatura propuso cuestiones sobre familia, violencia de género o relaciones diversas fueron algunos de los puntos rojos que organizaciones como el Foro de la Familia o la Confederación Nacional Católica de Padres y Alumnos (CONCAPA) denunciaron de manera formal, llevando a cabo diferentes acciones a favor de una "objeción de conciencia". Dicha "objeción de conciencia" consistía en una negación a cursar la asignatura por parte de padres, madres o alumnado, pretendiendo también que el resultado de la misma no computase a efectos de media académica. Este movimiento fue especialmente complejo debido a que dicha asignatura era obligatoria. La objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía fue un movimiento relevante que llevó a los Tribunales su lucha. El 28 de enero de 2009 el Tribunal Supremo unificó doctrina dictaminando en contra de la objeción a la asignatura por una amplia mayoría de 22 votos a favor y 7 en contra. Las entidades pro objeción, tras la sentencia, acudieron al Tribunal Constitucional, pero dicha sentencia aún está pendiente debido a, entre otros motivos, la desaparición de la asignatura con la LOMCE. Durante varios años el movimiento pro objeción de conciencia estuvo "en pausa" coincidiendo con la ejecución plena de la LOMCE (2012 – 2018) y el momento político derivado.

A partir del 2018-2019 las instrucciones de inicio de curso en Murcia empiezan a plantear medidas que podrían ser catalogadas de "pin parental encubierto". Esto coincide con el triunfo de VOX en las elecciones andaluzas, su irrupción en las instituciones, y la incorporación del concepto "PIN PARENTAL" en





su programa, el cual se convierte en medida clave.

Algunos de los argumentos utilizados por las organizaciones pro objeción de conciencia para discutir en aquel momento la pertinencia o no de la asignatura son repetidos en la actualidad para cuestionar la incorporación de contenidos generales relacionados con la educación sexual o la coeducación; y configuran la base de un nuevo ideario sociomediático en torno a la educación sexual y la libertad educativa. Esto sucede en plena transformación de la legislación, con el desarrollo y posterior aplicación de la LOMLOE

En esta contribución se ofrece una revisión de la narrativa argumental planteada, así como un abordaje profundo de la línea de foco central del movimiento que defiende que deben ser las familias quienes traten la educación sexual en casa ya que el Estado no tiene la capacidad moral para poder involucrarse en esta labor, reivindicando el derecho de los padres a proporcionar una "educación (hetero)sexual" a sus hijos e hijas.

Los objetivos de esta investigación son:

- Conocer las líneas argumentales definitorias que generan argumentario a favor o en contra de determinadas políticas educativas en España vinculadas a la educación sexual
- Abordar la evolución del discurso contrario a la incorporación de la educación sexual en el curriculum educativo español partiendo de un evento histórico clave - Educación para la Ciudadanía
- Acercarnos a las actuales representaciones de dicho argumentario centrándonos en el ideario sociomediático que configura la defensa del llamado Pin Parental
- Conocer las estrategias de difusión del contenido, los agentes de influencia social significativa y sus narrativas textuales y audiovisuales

2. - METODOLOGÍA



3. - RESULTADOS PRELIMINARES



4.- ALGUNAS CONCLUSIONES EMERGENTES

Tras el fracaso de los intentos por la vía judicial de convertir la objeción de conciencia en un derecho, las familias se convierten en los núcleos de la presión y los profesionales externos, equipos docentes y los centros se convierten en la representación del enemigo. El Pin Parental es la medida a través de la cual actualmente se trata de ejercer presión política. Se justifica le-

galmente aludiendo a que aquellos centros que se nieguen a aceptar cualquier tipo de documento presentado por unos padres pudieran estar incurriendo en un delito de prevaricación administrativa según la ley Procedimiento Administrativo 39/2015 art.13 y el art. 404 del C. PENAL.

Los datos se orientarán a reconocer los obstáculos derivados de este debate político para el desarrollo normativo de la legislación educativa y, por tanto, de proyectos curriculares o extracurriculares que incluyan la educación sexual en el marco formal.

IMPORTANTE - comprender la radicalización del discurso de odio LGTBIQ+fóbico y SEXISTA

5.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI,* 39(1), 281–304. https://doi.org/10.6018/educatio.469281

6.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cuáles son los intereses políticos que se sitúan detrás del Pin Parental?
- ¿Qué cabida tiene en el marco de la legislación educativa actual?
- ¿Cómo desactivar el discurso en el marco de la comunidad educativa?

Del “Connecting people” al “Yo no soy tonto”: Cuartas Jornadas “Con·suma conciencia” sobre tecnología y publicidad

Pilar San Pablo Moreno
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

María Begoña Sánchez Galán
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Aprendizaje basado en Proyectos (AbP); Big Data; Comunicación publicitaria; Consumo responsable; Desinformación; Estudiantes Publicidad y RR.PP.; Innovación docente; Tecnología; Salud.

1.- DESCRIPCIÓN

La educación mediática y la competencia digital, en su concepto transformador, se desarrollan sobre la base de un pensamiento ético que orienta todas sus acciones. Educar en el uso de nuevas tecnologías, en las aulas y fuera de ellas, supone reflexionar acerca del contacto que los individuos mantenemos a diario con las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las distintas esferas de nuestras vidas. El objetivo de la Educomunicación es formar ciudadanos competentes en el manejo de las mismas, siempre desde una perspectiva que capacite a las personas para ser críticas, libres y responsables en la sociedad digital. No en vano, la formación ética es uno de los aspectos que analiza “Internética”, grupo de investigación en el que se adscribe la iniciativa que presentamos en este texto.

Despertar esa mirada analítica y provocar el pensamiento crítico son los principales objetivos de la experiencia docente *ConSuma Conciencia*, proyecto que invita a los estudiantes a revisar su relación con el entorno y a reflexionar sobre sus propios actos: a parar para observar, de manera consciente, su nivel de conocimiento y compromiso con los retos a los que se enfrenta la sociedad post-pandémica.

Instalados ya en la tercera década del siglo XXI, convivimos con tres esferas muy distintas que condicionan nuestra vida. La primera está edificada sobre las nuevas tecnologías, una industria en continuo desarrollo, que ha transformado

todos los ámbitos de las sociedades contemporáneas y cuyo crecimiento se basa en la obsolescencia, la renovación constante y la sobreexplotación de los recursos.

La segunda esfera es la de la sostenibilidad, concepto cada vez más presente en los discursos sociales y llamada urgente a un cambio de sistema que asegure la supervivencia del planeta. Ante la imparable pérdida de calidad de unos recursos naturales cada vez más escasos y contaminados, el mundo grita y pide una remodelación urgente que frene el abuso del hiperconsumo y equilibre los ciclos industriales con el desarrollo natural de nuestro medio ambiente.

La tercera esfera aúna la relación que el ser humano establece entre su mundo exterior y su mundo interior y podría ser entendida como salud integral. Para ahondar en ello podemos apelar al concepto hegeliano de Zeitgeist o espíritu de una época que penetra la actividad y el contexto en el que la vida social y cultural tienen lugar. A ese espíritu del tiempo algunos lo han llamado modernidad líquida (Bauman, 2003), otros sociedad del cansancio (Byung-Chul Han, 2012) y otros, el siglo de la soledad (Hertz, 2020).

¿Puede existir un desarrollo tecnológico constante en un entorno sostenible y que no dañe la calidad de la vida? Queremos entender cómo afecta el uso de la tecnología a nuestra salud y a la salud del planeta para saber cómo vivir de la mejor manera el espíritu de nuestro tiempo. Esta comunicación es una reflexión que nace del proyecto que ahora compartimos con los participantes en el IV Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital.

El proyecto ConSuma Conciencia nació en el curso 2018/2019 desde la asignatura Ética y Deontología Publicitaria, habida cuenta del carácter insostenible y sobredimensionado del actual modo de consumo (Chávez, 2016, 2019; Conde-Lobato, 2012; Galí, 2012; Marcas con Valores, 2022 y 2020) orientada a la sensibilización del alumnado sobre consumo sostenible, publicidad y comunicación para afianzarse después en consonancia con las actividades del Laboratorio de Transiciones Responsables, Transitio, en el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid (San Pablo y Sánchez, 2022).

Este gran desafío nos afecta a todos y, específicamente a los/as docentes pues somos conscientes de que no fuimos educados ni formados para enseñar en el mundo que vivimos. La docencia en Comunicación debe actualizarse constantemente para implementar nuevas herramientas y diseñar contenidos de reflexión y análisis emergentes que sirvan para soñar, proponer y crear nuevos modelos con nuestros/as estudiantes, muy especialmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y específicamente en el campo de la Publicidad y las Relaciones Públicas.

El proyecto está coordinado por un equipo docente de la Universidad de Valladolid y busca mantener una mirada transversal y transdisciplinar hacia el ecosistema comunicativo y publicitario en el que se educan los estudiantes del mencionado Grado. Los resultados se han medido entre las personas participantes con diversas técnicas cualitativas (encuestas, pre y post-test) y arrojan resultados muy esperanzadores pues se detectan cambios en el conocimiento, actitud y prácticas relativas al consumo tras las intervenciones educativas implementadas.

Hasta la fecha se han desarrollado tres ediciones con intervenciones formativas en el marco del proyecto ConSuma Conciencia. Cada año se ha trabajado sobre una temática diferente: la primera edición (2018/19) fue una reflexión general sobre el papel de la ética en la comunicación publicitaria; la segunda (2020/21) se centró en el impacto del consumo alimentario y en curso académico 2021/22 la temática se enfocó en consumo, jóvenes y moda. Para el presente curso









se ha elegido analizar el uso de aparatos tecnológicos y el impacto de la tecnología en nuestras sociedades y nuestras vidas.

Sobre esta premisa, en el mes de marzo de 2023 tendrán lugar en el Campus María Zambrano las IV Jornadas ConSuma Conciencia, dedicadas a la Publicidad y la Tecnología con el propósito de reflexionar un año más sobre la gran transformación que vive este planeta ante la grave amenaza climática, los estertores de una pandemia mundial y el claro final de un modelo económico. Todo ello, en medio de un complejo contexto de comunicación digital.

La cuarta edición de las Jornadas ConSuma Conciencia arrancan con un título en el que hemos utilizado dos famosos *claims* de la publicidad sobre tecnología con los que intentamos despertar el interés y orientar el contenido de las jornadas. *Del "Connecting people" al "Yo no soy tonto"* establece el marco que nos va a permitir reunirnos para conocer cómo nos afecta el inevitable consumo de aparatos tecnológicos. Conectarnos sin volvernos tontos…, esa sería la idea, pero ¿cómo y cuáles pueden ser las mejores vías para lograrlo?

En nuestras jornadas las acciones formativas se articulan en torno a tres ejes, formativo, experiencial y creativo, que garantizan el desarrollo de las cinco competencias digitales que se proponen en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (GTTA, 2022:163): la alfabetización en el tratamiento de información y datos, la comunicación y colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución de problemas.

En el **eje formativo** invitaremos a expertos que analicen con nosotros los conceptos que más nos preocupan: cómo actúa el *Big Data* en nuestro día a día; cómo nos afecta la publicidad programática; cuáles son los riesgos para la salud del uso de las pantallas de manera constante; conocer si estamos más o menos informados por disponer de información ilimitada; qué necesitamos para poder digerir tantos datos, tantas imágenes, tanta información…

Para desentrañar todas esas cuestiones, a lo largo de la mañana se celebrarán cinco Conferencias-Diálogos que pondrán sobre la mesa los conceptos, argumentos e iniciativas que pueden dar respuesta a nuestras dudas.

Comenzaremos la sesión con la participación de Alfonso Gutierrez y Agustín García Matilla, Catedráticos de la Universidad de Valladolid, expertos en Educomunicación y responsables del Proyecto Internética que busca conocer en profundidad la realidad mediática en que vive, consume y produce la ciudadanía y en especial los jóvenes. Para ello, estudian las relaciones de esta franja de población con el sistema digital y su impacto en su vida real y su comportamiento social. Su experiencia en Educación, Tecnolo-gías y Universidad nos ayudará a proponer nuevas tácticas y estrategias que fomenten el despliegue de habilidades en el uso de los nuevos canales de comunicación (redes sociales y comunicación digital), enfocados a la transformación de la comunicación publicitaria.



Para continuar, invitaremos a un experto en Ingeniería Informática, que será el encargado de explicarnos cómo funciona el ecosistema digital hiperconectado y cómo condiciona la tecnología nuestra vida social.

Para hablar de sostenibilidad contaremos con Fernando Tucho, profesor titular de la



Universidad Rey Juan Carlos, que compartirá con nosotros los resultados de su investigación en torno al impacto que las tecnologías digitales tienen en el Medio Ambiente.

Celia Sánchez, profesora de Óptica y Percep-ción Visual de la Universidad Complutense, nos hablará del efecto que las pantallas tienen en nuestros ojos y de los recursos que tenemos a nuestro alcance para cuidar de nuestra salud sin renunciar a mantenernos conectados.

Como broche final, contaremos con la presencia de Chacho Puebla, que nos ayudará a conocer qué acciones se pueden llevar a cabo desde la profesión y la comunicación publicitaria para participar de ese cambio de hábitos en el modelo de consumo imperante.

En el **eje experiencial** propondremos actividades que despierten la curiosidad de los estudiantes y les enfrenten a nuevos retos. A lo largo de la tarde se invitará al alumnado a participar en una serie de talleres en los que podrán relacionarse con la tecnología desde perspectivas nuevas.

CONSUMO RESPONSABLE, impartido por Lucila Bergareche, Técnica de proyectos de Educación para el Desarrollo y Voluntariado de FISC-ONGD.

El proyecto ConSuma Conciencia tiene la suerte de colaborar, desde hace años, con la colaboración de la Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María (FISC), ONGD comprometida con la educación y la cooperación para el desarrollo. Entre las múltiples líneas de actuación de FISC destaca la formación en valores, lo que ellos denominan Educación para la Ciudadanía Global. Como en ediciones anteriores, este año contamos con Lucila Bergareche para impartir un taller de Consumo Responsable a nuestros estudiantes enfocado en el conocimiento real de cómo se fabrican los dispositivos que más utilizan: móviles, tabletas y ordenadores. Su impacto, no solo medioambiental, también humano, social, geopolítico... Y se ofrecerán distintas miradas sobre campañas de marketing al uso y de publicidad social para establecer parámetros de comunicación con valores.



EL LÁPIZ COMO TECNOLOGÍA CREATIVA, impar-tido por un/a experto/a en dibujo, ilustración y lettering.

Una de las mejores herramientas que existen para el desarrollo de la creatividad es el lápiz, y así nos lo recordaba Microsoft en un anuncio con el que promocionaba el Office 2000 hace ya varias décadas, realizado por la Agencia Euro RSCG Wnek Gosper,

London. La conexión entre el cerebro y la mano es mucho más rápida que entre el cerebro y el teclado, o el cerebro y el ratón. Con un lápiz se pueden realizar docenas de bocetos en el mismo espacio de tiempo en el que se perfila un solo dibujo con un ratón y un software de edición. Como herramienta, el lápiz favorece el desarrollo de las ideas porque la velocidad a la que se utiliza se ajusta perfectamente a la de nuestros pensamientos. El lápiz, sin embargo, es el gran olvidado de las nuevas generaciones. ¿Cuántos estudiantes vienen a clase con lápiz y papel? Prácticamente ninguno. En este taller les proponemos recuperarlo, utilizar el lápiz como herramienta que les ayuda a desarrollar su creatividad. Y, por supuesto, ese lápiz no tiene por qué ser analógico. Puede tratarse de una tableta y un lápiz digital.

GREENWASHING, impartido por (un/a experto/a en la materia o) el equipo de Estudiantes del Máster de Comunicación con Fines Sociales.

El Greenwashing es la estrategia publicitaria con la que las empresas intentan blanquear su huella ecológica. Cada vez es más habitual ver encontrar las palabras "verde", "ecológico" o "sostenible" en los mensajes publicitarios, a pesar de que en muchas ocasiones esos términos contradicen el comportamiento de las empresas. En este taller intentaremos descubrir qué nivel de conciencia tenemos en torno a este fenómeno. ¿Somos capaces de descubrir qué anuncios son realmente sostenibles y qué otros utilizan el greenwashing como técnica?

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ¿hacia dónde nos lleva? - impartido por Juan Rubio Luelmo, psicólogo.

El desarrollo imparable de la Inteligencia Artificial está poniendo a nuestro alcance herramientas cuyas implicaciones económicas, profesionales y éticas aún desconocemos. Queremos proponerle al alumnado una reflexión en la que, juntos, nos planteemos cuáles son las consecuencias de dejar la responsabilidad de nuestras acciones en manos de una máquina: desde la propia redacción de un texto (Chat GPT) a las decisiones que se toman en la carretera (coches autónomos). ¿Cuáles son los límites de la ética en el contexto de la Inteligencia Artificial? El propósito del taller será compartir con los estudiantes de Publicidad el impacto que las nuevas herramientas de Inteligencia Artificial disponibles en la red pueden suponer en su futuro desempeño profesional. También para ponerles frente a determinados dilemas morales que puedan devenir de dichos usos…

El **eje creativo** se desarrolla con posterioridad a las jornadas y queda en manos de los estudiantes. En esta fase se invita al alumnado a dar forma a sus conclusiones, a materializar sus reflexiones en una serie de propuestas creativas en las que resumen los procesos de análisis y debate. En esta edición, al igual que ha ocurrido en las anteriores, esperamos del estudiantado el desarrollo de estrategias y campañas de comunicación para un uso consciente de la tecnología aplicando los criterios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas en la Agenda 2030. Estas propuestas se publicarán en la web del proyecto una vez finalizada su evaluación.

A modo de conclusión, la propuesta de ConSuma Conciencia busca trascender el uso de las tecnologías que los ciudadanos realizamos a diario y confrontarnos a estudiantes, docentes y ciudadanía en general con las implicaciones que las TIC tienen. Ya nos dijo McLuhan hace décadas "el medio es el mensaje" y, en la introducción a la edición de MIT Press treinta años después, Lewis H. Lapham resaltaba la capacidad de visión del profesor canadiense:

> Partiendo de las premisas de que «nos convertimos en lo que contemplamos» y de que «modelamos nuestras herramientas y luego éstas nos modelan a nosotros», McLuhan

> examina los mandatos dictatoriales de dos revoluciones tecnológicas que derrocaron sendos órdenes políticos y estéticos establecidos: la invención de la imprenta con tipo móvil, a mediados del siglo XV, que animó a la gente a pensar siguiendo líneas rectas y a ordenar sus percepciones del mundo en formas compatibles con el orden visual de la página impresa; y, desde finales del siglo XIX, las nuevas aplicaciones de la electricidad (el telégrafo, el teléfono, la televisión, los ordenadores, etc.), que enseñaron a la gente a reordenar sus percepciones del mundo en formas compatibles con el protocolo del ciberespacio. El contenido sigue a la forma, y las tecnologías incipientes dieron lugar a nuevas estructuras de pensamiento y sentimiento. (McLuhan, 1994: 11)

Pues hoy, pasados otros treinta años, toca detenerse de nuevo y dedicar tiempo a identificar el modo en que somos construidos por los medios que utilizamos para comunicarnos. Quizá sea, también, el momento de empezar a reconocer ahora en su justa dimensión las palabras de Marshall McLuhan. Especialmente nos interesa poner el acento en el medioambiente tecnológico en el que habitamos, con un pensamiento ético que nos guíe en la reflexión sobre el uso y abuso de las TIC en un contexto, la actual sociedad digital, en el que la imposibilidad de aislarse de ellas hace imprescindible repensarlas con parámetros que incluyan revisiones en materia de sostenibilidad y salud.

Por eso, el intento que moviliza en este curso al proyecto ConSuma Conciencia nos pone a tratar de entender qué sociedad tenemos por delante. Entender cómo afecta la tecnología a nuestro cuerpo, a nuestro planeta, a nuestros hábitos e higiene, a nuestras interacciones y vínculos, al tipo de trabajos que hacemos. Entender también cómo estudiamos, creamos, cómo viajamos y cómo investigamos... Este cambio paradigmático en el que nos hallamos sumergidos, y que está transformando el mundo, podría ser equiparable al hecho de tener de acostumbrarnos de vivir en la tierra a vivir en el aire.

De la solidez de un mundo material en que el ser humano se ha desenvuelto durante milenios, ha pasado a vivir en las sociedades líquidas que definiera Bauman (2003) y a medida que avanza el siglo XXI lo tecnológico parece llevarnos hacia un mundo más aéreo, más frío, más mental. Y para quienes venimos de ritmos más lentos y tenemos que vivir en las sociedades tecnológicas del presente siglo, la ligereza de la información y los datos, la volatilidad de la comunicación, su rapidez e inmediatez suponen un voraz desafío, del que tampoco están exentas las nuevas generaciones, por muy nativas digitales que sean. Conocer cómo se adapta nuestra mente a ello y cuáles pueden ser sus ventajas, así como los principales riesgos, es la misión fundamental que todo investigador en comunicación tiene por delante ahora. Esperamos que quienes participen en este proyecto consigan ahondar en ello y puedan aplicar las herramientas que requiere ahora una comunicación publicitaria consciente y con valores para hacerle frente a esta suerte de mutación o radical transformación social que estamos viviendo.

Nos encantaría que el presente Congreso sirviera para ensanchar la mirada que nos alienta, para dejarnos inspirar por nuevas perspectivas y poder compartir con otros colegas cómo se plantean estos y otros retos hacia un futuro próximo.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Chávez, B. (2016). *Tu consumo puede cambiar el mundo. El poder de tus elecciones responsables, conscientes y críticas*. Ediciones Península.

Chávez, B. (2019). *Al borde de un ataque de compras. 73 claves para un consumo consciente.* Editorial Debate.

Conde Lobato, M. (2012): *Knowcosters. Cuando el Lowcost es el mal.* Netbiblo, knowcosters libro descarga bj (fundacionknowcosters.org)

Galí, J. M. (2013): *Consumicídio. Ensayo sobre el consumo (in)sostenible*. OmniaBooks, www.omniabooks.com

Marcas con Valores, (2022): IV Estudio de MCONV, *La era de las consecuencias,* en https://marcasconvalores.com/estudios/

Marcas con Valores, (2020): III Estudio de MCONV, *El poder del consumidor-ciudadano,* en https://marcasconvalores.com/wp-content/uploads/2020/01/III-ESTUDIO-MCV-REFLEXIONES_.pdf

Han, B. C. (2012): *La sociedad del cansancio.* Herder.

Hertz, N. (2021): *El siglo de la soledad.* Paidós.

GTTA, Grupo de Trabajo de Tecnologías de Aprendizaje (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

McLuhan M. (1964): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano.,* Paidós. Edición del MIT Press, 1994.

San Pablo, P. y Sánchez Galán, M.B. (2022). Publicidad con valores, consumo informado y ciudadanía consciente. En Pacheco, M. y Alvarado M.C., *Publicidad, sostenibilidad y justicia social. Qué puede aportar la publicidad a la construcción de una sociedad mejor.* Tirant Lo Blanch, 125-134.

Sánchez Galán, M.B y San Pablo, P. (2023). Publicitarios con valores. Comunicación para una ciudadanía consciente. En *Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa.* Aula Magna Proyecto Clave McGraw-Hil, en prensa.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

Salvo excepciones, la mayor parte de los estudiantes “existen” y desarrollan una parte de su vida en las redes. Partiendo de esa realidad, queremos reflexionar sobre nuestro propio papel en la sociedad digital a partir de una serie de preguntas que debemos contestar entre todos.

- Con un sesgo especial hacia la evaluación y como usuarios de la comunicación nos preguntamos, ¿qué mensajes emitimos? ¿En qué canales? ¿Quién accede a ellos? ¿Qué implicaciones tienen? ¿Qué patrones de conducta generan y reproducen? ¿Quién es el propietario de esos mensajes? ¿Tenemos el control de nuestras palabras e imágenes?

- Como usuarios de la comunicación todos estos mensajes, toda esta construcción de sentido, tiene una finalidad específica sobre la que a veces no reflexionamos lo suficiente. ¿Qué es lo que busca el usuario que participa de manera activa en la comunicación digital?: ¿Obtener reconocimiento? ¿Obtener ingresos económicos? ¿Ser visto? ¿Tener poder?...
- Para participar en la sociedad digital necesitamos adquirir una serie de productos. ¿Qué huella ecológica estamos dejando tras nuestro uso de equipos tecnológicos? ¿Cuántos dispositivos tenemos para participar en la sociedad digital? ¿Cuántos hemos tenido en el pasado? ¿Es posible hacer un recorrido por nuestra historia tecnológica? ¿Podríamos contabilizar cuántos teléfonos, ordenadores, tablets, cámaras de fotos… hemos tenido? ¿Esperamos a que finalice su vida útil o los renovamos continuamente? ¿Qué conocemos de la obsolescencia programada? ¿Hemos llegado alguna vez a sufrirla, o cambiamos de dispositivo antes de que deje de funcionar?
- No menos importante es la huella en la salud del usuario. ¿Cómo afectan las pantallas a la salud ocular? ¿Qué efectos tiene el uso prolongado de ordenadores en nuestra postura y salud física? ¿Cómo nos afectan las antenas y qué trastornos produce la electrosensibilidad? ¿Cómo afectan las tecnologías a los trastornos alimentarios? ¿Qué dismorfias se están generando? ¿Cómo influyen en el aislamiento y la soledad? ¿Qué adicciones y dependencias están generando las nuevas tecnologías?
- El uso de las tecnologías se traduce en datos que las empresas utilizan para mejorar la efectividad de sus mensajes y llegar a su público con más facilidad. ¿Qué conocemos sobre el big data? ¿Somos capaces de calibrar este factor?
- Las huellas que la tecnología deja en la salud del planeta y de los usuarios, ¿son proporcionales a los beneficios obtenidos? ¿Existe un equilibrio entre la acción y su respuesta? ¿Merece la pena? ¿Es necesario hacer algún cambio?

Insta-Learning. Aprendizaje académico a través de Instagram

Gabriella Taddeo
Università degli Studi di Torino. Italia.

Jessica Diaferia
Università degli Studi di Torino. Italia.

Palabras clave:

Insta-learning; Aprendizaje transmedia; Educación terciaria; Educación informal; Instagram.

1.- DESCRIPCIÓN

Instagram ha crecido exponencialmente en los últimos años hasta posicionarse entre los entornos web predominantes a nivel global, alcanzando más de mil millones de usuarios en 2021 (Statista 2022).

Se presenta como una red social fundamental en las prácticas juveniles de los países occidentales, permitiendo a los jóvenes desarrollar una curación del yo a través de diferentes dinámicas de edición, selección y autopromoción (Leaver et al. 2020).

A pesar de que existen numerosos trabajos científicos para comprender los efectos del uso de esta red social en los jóvenes, la investigación sobre su funcionamiento específico en los procesos educativos tanto formales como informales es menos profunda.

Las redes sociales representan un puente perfecto entre el aprendizaje formal e informal ya que, en los últimos años, muchos pedagogos han empezado a reconocer las redes sociales como potentes motores de cambio a través de los cuales se puede mejorar el aprendizaje (Manca, 2020, Masanet et al. 2022).

El potencial de Instagram como herramienta educativa reside en el hecho de que la información presentada en un formato visual tiene una mayor tasa de retención (Levie & Lentz, 2017). También se reconoce que el aprendizaje móvil tiene el potencial de complementar y apoyar actividades educativas no convencionales (Wu et al. 2012).

Algunos de los resultados observados de su uso empírico en ámbitos educativos incluyen una mejora en la presentación de trabajos por parte de los estudiantes

a través de un modelo de aula invertida (Supiandi et al. 2019) y la mejora de las habilidades de expresión en la adquisición de una segunda lengua. Investigaciones anteriores también han experimentado con estudiantes que utilizan Instagram para escribir ensayos cortos o lo utilizan para evaluar las habilidades de comprensión auditiva (Akhiar et al. 2017). La investigación exploratoria de las perspectivas de los estudiantes en la educación terciaria muestra que los estudiantes lo perciben como una herramienta educativa eficaz que les ayuda a comprender mejor los temas difíciles, así como una ayuda administrativa que complementa los sistemas actuales (Swanepoel & Bruwer 2020).

Por último, investigaciones recientes destacan el papel de Instagram también como canal de aprendizaje informal: a través de los ejemplos y testimonios de influenciadores de las redes sociales, de hecho, los jóvenes cultivan diversas formas de aprendizaje informal, tanto sobre temas disciplinares (lenguas extranjeras, historia, ciencia) como sobre las "soft skills" (Taddeo & Diaferia 2022).

En esta contribución, discutiremos un experimento de enseñanza que tuvo lugar en el curso de Teorías y Técnicas de los Medios Digitales, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en Turín.

Durante el curso, se activó un perfil de Instagram del curso, @medidigitali_scidecom, en el que 104 estudiantes fueron invitados como editores, con el objetivo de construir una página para reflexionar, compartir y reelaborar, en clave transmedia, los contenidos académicos.

Para ello, se elaboró un plan editorial que preveía, para cada semana, la publicación de «resúmenes de lecciones», elaborados por los alumnos organizados en grupos, y de posts individuales, relativos a reflexiones específicas, ejemplos, opiniones sobre los contenidos del curso.

Los contenidos generados por los alumnos en el perfil de Instagram del curso fueron analizados y comentados durante las lecciones y online, por el profesor y los tutores, que trabajaron como apoyo a los alumnos para guiarlos tanto en la elaboración de los contenidos como en la práctica de la escritura técnica para medios sociales.

El objetivo del curso era, de hecho, construir una práctica de alfabetización mediática que abordara los medios sociales y se construyera a través de ellos, fomentando procesos de «aprender haciendo» y de autorreflexión.

La contribución pretende presentar este estudio de caso, analizando las prácticas formativas desencadenadas.

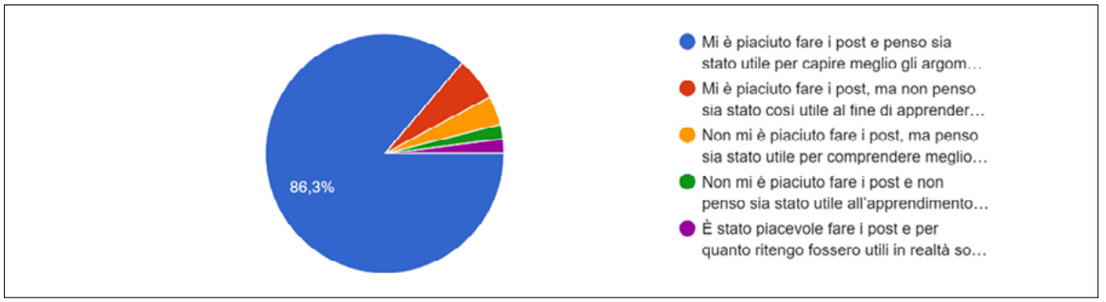
En los tres meses de uso (Diciembre 2022-Enero 2023), los 104 estudiantes que participaron en el experimento produjeron 288 contenidos en formatos típicos de Instagram: 269 posts y 19 reels.

Si nos centramos en las métricas de Instagram, es decir, en los datos específicos que reflejan el rendimiento del perfil, los resultados son óptimos: los contenidos de los estudiantes llegaron a más de 4.300 personas (71% mujeres, 29% hombres) y recibieron más de 4.700 likes.

Para completar el análisis del proceso, al final del curso se propuso a los alumnos una encuesta en línea para recoger el feedback de los alumnos sobre la contribución de dicho canal didáctico, y su opinión sobre la implicación «participativa» y de los medios sociales en el proceso de aprendizaje.

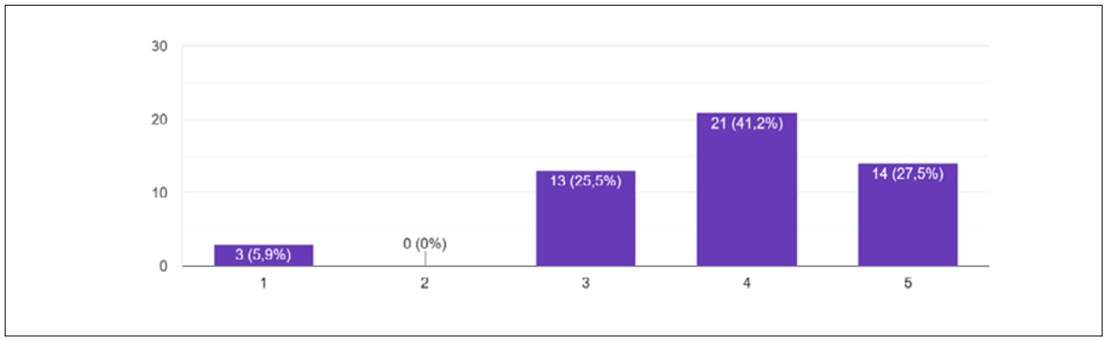
El cuestionario recogía las opiniones de los estudiantes sobre la función social y pedagógica de las actividades en Instagram (51 estudiantes respondieron). Mas específicamente, se pidió a los estudiantes que expresaran su opinión sobre:

(1) El uso de Instagram dentro del curso Teoría y Técnicas de los Medios Digitales. (Se preguntaba si producir contenidos educativos para la página del Curso les había resultado a) divertido, pero no útil; b) divertido y útil, c) no divertido pero útil, 4) no divertido y tampoco útil.



La mayoría de los estudiantes (86,3%) afirmaron que les había gustado hacer los posts y que esta nueva modalidad les resultaba útil para comprender los temas del curso.

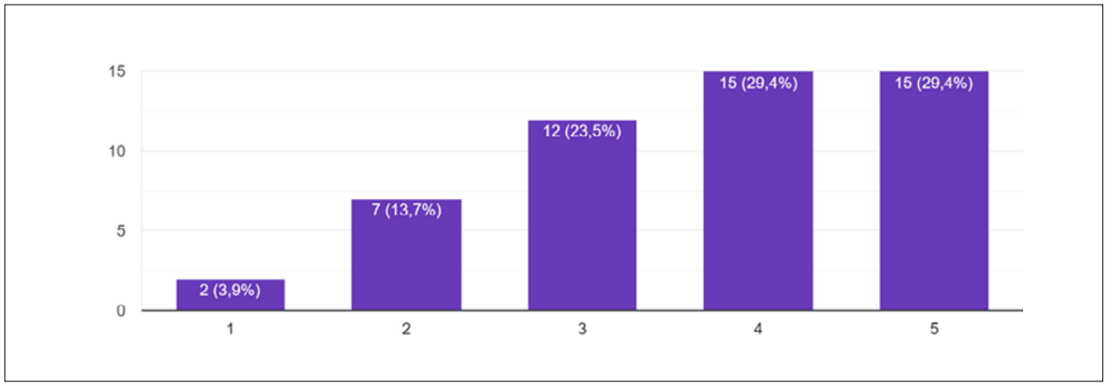
(2) La utilidad de diseñar y producir posts sobre el contenido del curso, posts individuales de profundización y resúmenes en grupo (en una escala de 1 a 5, donde 1= nada útil y 5= muy útil).



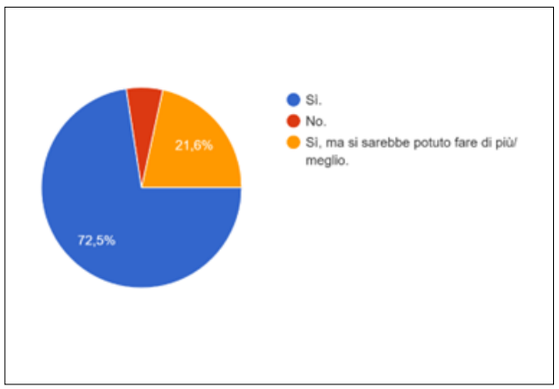
En este caso, el 68,7% de los estudiantes hizo una valoración positiva (puntuación 4-5), mientras que sólo el 5,9% hizo una valoración negativa (puntuación 1).

(3) La utilidad de ver los posts producidos por otros compañeros.

También en este caso, la mayoría de los estudiantes (58,8%) afirmaron que ver posts de ejemplo creados por otros les resultó útil (puntuación 4-5), al 17,6% no le pareció muy útil (puntuación 1-2) y el 23,5% se situó en el medio (puntuación 3).



(4) La percepción de Instagram como herramienta de aprendizaje con la pregunta: «En su opinión, dentro del curso Teoría y Técnica de los Medios Digitales, ¿se utilizó realmente Instagram como herramienta de aprendizaje?».



La mayoría de los estudiantes (72,5%) respondió afirmativamente a la pregunta, una pequeña proporción de ellos (5,9%) respondió negativamente, mientras que el 21,6% afirmó que Instagram se utilizó como herramienta de aprendizaje, pero también creen que se podría haber hecho más.

(5) Habilidades adicionales desarrolladas o mejoradas durante este experimento con la siguiente pregunta: «Además del contenido del curso, ¿cree que ha aprendido algo de esta experiencia? (Puede seleccionar más de una opción)».

En este último caso, las opiniones de los alumnos fueron casi todas afirmativas (48 alumnos), y sólo una pequeña proporción dio una respuesta negativa (3 alumnos). De hecho, salió a la luz que:

- El 60,8% aprendió a utilizar mejor herramientas gráficas como Canva;
- El 52,9% aprendió a utilizar mejor las herramientas para publicar y gestionar un perfil de Instagram (uso de Meta Business Suite, creación de reels, etc.);
- El 52,9% tuvo la oportunidad de trabajar en grupo con personas desconocidas, compartiendo funciones, tareas y colaborando;
- El 51% se dio cuenta de que también es posible aprender de forma más interactiva;
- El 13,7% superó sus miedos a producir contenidos creativos en las redes sociales y a hablar en público.

Por último, se pidió a los estudiantes que sugirieron cualquier mejoría relativa a la experiencia de uso de Instagram en el curso. En primer lugar, 27 de 51 estudiantes (es decir, el 53%) afirmaron que no tenían ningún consejo, ya que les gustaba el experimento con Instagram tal y como estaba. En cambio, entre los consejos más populares están: dar ejemplos y hacer más reels, hacer directas Instagram para repasar o dar clases en directo a través de Instagram, y acostar el uso de TikTok al uso de Instagram.

En conclusión, el experimento demostró las affordances pedagógicas de la red social Instagram. Más concretamente, resulta que las actividades realizadas en esta plataforma fomentaban la ayuda mutua entre los estudiantes y creaban o consolidaban relaciones interpersonales, creando una comunidad basada en el compromiso y la cooperación mutuos de los estudiantes.

A través de la presentación de este estudio de caso, ha sido posible reflexionar sobre una posible contribución de los medios sociales a la enseñanza, y sobre las oportunidades de utilizar prácticas de aprendizaje transmedia para enriquecer y hacer más participativa la enseñanza universitaria.

También fue interesante observar cómo los contenidos educativos pueden transformarse desde una perspectiva transmedia, sometiéndose a procesos de «plataformización». Si, de hecho, los aspectos típicamente cualitativos, como la calidad del contenido, la referencia a las fuentes, el estímulo reflexivo propuesto, se juzgaron útiles y apreciados, los contenidos más exitosos, de acuerdo con las métricas de la plataforma, sin embargo, fueron los que mejor interpretaron el lenguaje de los medios sociales, con la inclusión de hashtags, llamadas a la acción, gráficos llamativos y vídeos.

La competencia técnica, y el uso adecuado del medio, en términos gráficos, fue también la competencia más reconocida por los estudiantes (pregunta 5).

Crear contenidos educativos para lo social, por tanto, requiere nuevas habilidades transmedia que permitan combinar objetivos culturales con el conocimiento y dominio de los nuevos lenguajes, posibilidades y limitaciones de las plataformas.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Se muestra, ahora, el post que obtuvo los mejores resultados en términos de cobertura (número de usuarios alcanzados):



(la entrega requería describir una película interesante sobre la inteligencia artificial) El simple fotograma del protagonista de la película *Her* (S. Jonze, 2013) llegó a 1320 personas, probablemente porque el autor del post ofrecía nuevos elementos de reflexión, además de un oportuno uso de hashtags que permitió su amplia difusión, y una caption completa y bien redactada.

Sin embargo, si nos centramos en parámetros cualitativos, evaluados por los tutores a partir de un análisis de contenido – por ejemplo, la coherencia con la entrega asignada; el lenguaje, los gráficos y las técnicas empleadas en la creación de los posts; los elementos de reflexión aportados – los mejores contenidos han sido los siguientes:



Este álbum tiene una gráfica atractivas, sencillas y coherente con el influencer seleccionado (la entrega requería describir al influencer favorito y explicar el motivo de la elección); también incita a la audiencia a reflexionar sobre la cuestión del respeto al medio ambiente y recomendando un influencer que se dedica a la cocina vegana.



Este post prueba que si un contenido está bien empaquetado en términos gráficos y textuales, una simple imagen y una buena caption bastan para impactar al espectador e inducirle a la acción (en este caso, la entrega consistía en sugerir una película sobre el tema de la realidad virtual y aumentada).



Este álbum es uno de los mejores porque, además de responder correctamente al encargo (identificar un producto cultural que se ha desarrollado en nuevos soportes, diferentes del original), plasma perfectamente – tanto gráficamente como textualmente – la transmedialidad del producto elegido: fuentes e imágenes fueron escrupulosamente seleccionadas y lograron un buen resultado global.

3.- PREGUNTAS

- ¿La producción de contenidos sociales en contextos educativos, por los estudiantes, ayuda también a desarrollar el sentido crítico y la autorreflexión, o sólo desarrolla competencias digitales técnicas y operativas?
- "Hay "efectos de interfaz", conectados a las plataformas digitales y sociales, que van a modificar los modos de producir y disfrutar los contenidos didácticos?
- En términos de rendimiento académico (resultados de los exámenes), ¿el uso de Instagram dentro del curso reveló una mejora en comparación con el año anterior (en el que no tuvo lugar el experimento interactivo)?

El pódcast como recurso en el proceso de enseñanza en los estudios superiores de Comunicación

Nereida López Vidales
Universidad de Valladolid. España.

Leire Gómez Rubio
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Pódcast; Educomunicación; Jóvenes; Actualidad; Audiovisual.

1.- DESCRIPCIÓN

En esta aportación se ponen de manifiesto las posibilidades del p**ó**dcast como herramienta docente en los estudios superiores en comunicación desde un doble prisma: en primer lugar, como soporte de audio a través del que se les proporcionan los conocimientos propios de una materia curricular y, por otro lado, como herramienta que les permite participar como creadores de esos contenidos curriculares, adquiriendo en ese proceso las habilidades digitales necesarias. Para ello, presentamos algunos de los resultados obtenidos en varios trabajos e investigaciones cuyo objetivo ha sido promover la enseñanza colaborativa, es decir, aquella en la que el alumno se convierte en el centro del mismo modo que el usuario lo es en la web 2.0. "Si en ésta el usuario es el rey, en la Educación 2.0 debe serlo el alumno. El profesor, como facilitador del aprendizaje, organiza las actividades y supervisa el proyecto que los alumnos realizan de forma autónoma y más flexible. Se trata, por tanto, de un modelo constructivista del conocimiento en el que el alumno construye su propio aprendizaje" (López Vidales y González Aldea, 2014).

En el caso del pódcast, nuestra experiencia como soporte de audio a través del que proporcionar conocimientos propios de una materia curricular tiene su máximo exponente en **Radio Aula**, que es un proyecto de innovación docente (PID-UVa 20/201415) donde el alumno es el protagonista y su propio profesor. Así, el estudiante es quien se encarga de elaborar en formato de pódcast las diferentes unidades didácticas que componen el temario de Radio Informativa, asignatura obligatoria impartida en el primer cuatrimestre del segundo curso

del Grado en Periodismo (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid). En este proceso, los estudiantes deben conocer no sólo la parte teórica que tienen que explicar en el pódcast, sino también dominar todo lo que conlleva su elaboración, es decir, realizar el guion de lo que van a contar, redactarlo, locutarlo y editarlo. Para ello, además de los conocimientos proporcionados en clase, también se les dio la oportunidad de complementar esos conocimientos con varios cursos de formación, ofrecidos tanto por profesores como por antiguos alumnos que ahora se encuentran trabajando en medios de comunicación. Todas las lecciones elaboradas por los alumnos están disponibles en abierto en la web de Radio UVa, donde pueden escucharse p**ó**dcast de contenido teórico, así como otros que hacen referencia a cuestiones prácticas. Algunos de ellos son: *Aprende a usar Audacity*, *Nuevos perfiles profesionales*, *La radio en Internet*, *La historia de la radio* y su evolución en España, *Locución radiofónica: la prosodia*, *El reportaje en radio*, etc.



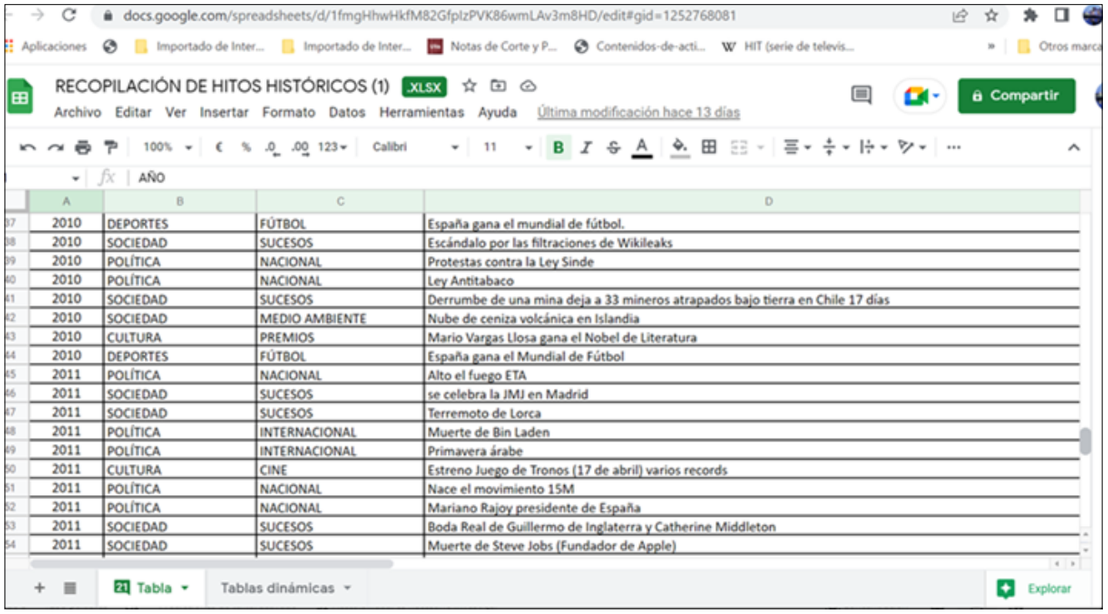




Desde su puesta en marcha, la experiencia ha tenido muy buena acogida por el alumnado. Como creadores de esos pódcast, los estudiantes señalan "que les parece una manera entretenida de estudiar la materia, ya que mientras te documentas para elaborar el guion de lo que vas a contar, tienes que consultar los apuntes de esa lección". Asimismo, quienes habitualmente no escuchan radio o pódcast, reconocen que se ven obligados a hacerlo "para saber cómo se usa, por ejemplo, la bandeja de continuidad (sintonía, ráfaga, golpe, etc.) y como se locuta, especialmente en lo que a la entonación y pausas refiere". Además, también destacan de la experiencia les ha permitido adquirir habilidades digitales de las que antes carecían, como familiarizarse con los formatos de audio más habituales, cómo se comprimen archivos sonoros, cómo alojar la pieza en un servidor de audio o cómo publicarla en una web, además de mejorar sus conocimientos de edición digital.

Por este motivo, se decidió aprovechar la buena acogida de Radio Aula para poner en marcha una nueva iniciativa, **SONOLAB-UVa**, que también es un proyecto de innovación docente (PID-UVa 86/202122 y PID-UVa 84/202223). SONOLAB-UVa se plantea desde el inicio como un proyecto colaborativo y original de carácter transversal que tiene como objetivo principal crear un laboratorio universitario dinámico para la recuperación de acontecimientos relevantes en nuestra historia reciente, desde noticias de corte informativo hasta contenidos de entretenimiento, humor y ficción, que se puedan utilizar en la docencia una vez reconstruidos sobre lo emitido en medios de comunicación, en especial a través de la radio, y realizados en formato de audio digital. En un primer momento, se pensó en la recuperación de estos acontecimientos mediante programas emitidos fundamentalmente por las cadenas de radio generalistas del país, pero finalmente hemos optado por explotar la línea creativa, multimedia y transmedia que facilita el p**ó**dcast para implicar directamente desde este curso a los alumnos y

profesores que quieran colaborar hasta conseguir una biblioteca de audios variada y abundante que sirva de referente en nuestro entorno académico-docente. Para ello, partimos de un listado de **más de 1**.000 acontecimientos relevantes de los últimos 40 años en nuestro país (1980-2020), entre los que los alumnos pueden elegir para elaborar los diferentes pódcast.



RECOPILACIÓN DE HITOS HISTÓRICOS (1) .XLSX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Ayuda Última modificación hace 13 días

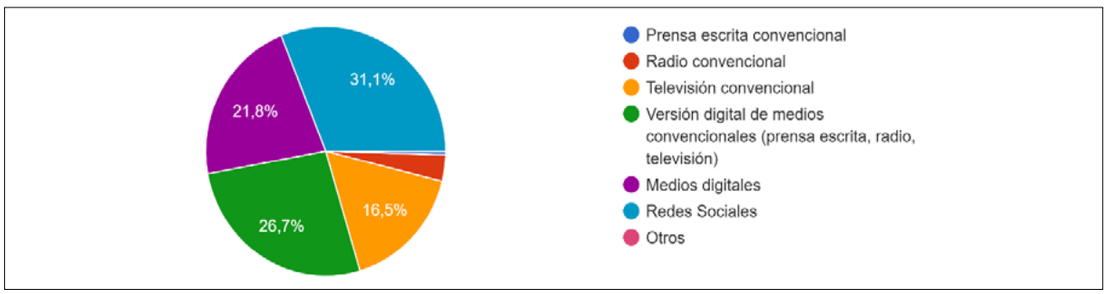
Compartir

	A	B	C	D
37	2010	DEPORTES	FÚTBOL	España gana el mundial de fútbol.
38	2010	SOCIEDAD	SUCESOS	Escándalo por las filtraciones de Wikileaks
39	2010	POLÍTICA	NACIONAL	Protestas contra la Ley Sinde
40	2010	POLÍTICA	NACIONAL	Ley Antitabaco
41	2010	SOCIEDAD	SUCESOS	Derrumbe de una mina deja a 33 mineros atrapados bajo tierra en Chile 17 días
42	2010	SOCIEDAD	MEDIO AMBIENTE	Nube de ceniza volcánica en Islandia
43	2010	CULTURA	PREMIOS	Mario Vargas Llosa gana el Nobel de Literatura
44	2010	DEPORTES	FÚTBOL	España gana el Mundial de Fútbol
45	2011	POLÍTICA	NACIONAL	Alto el fuego ETA
46	2011	SOCIEDAD	SUCESOS	se celebra la JMJ en Madrid
47	2011	SOCIEDAD	SUCESOS	Terremoto de Lorca
48	2011	POLÍTICA	INTERNACIONAL	Muerte de Bin Laden
49	2011	POLÍTICA	INTERNACIONAL	Primavera árabe
50	2011	CULTURA	CINE	Estreno Juego de Tronos (17 de abril) varios records
51	2011	POLÍTICA	NACIONAL	Nace el movimiento 15M
52	2011	POLÍTICA	NACIONAL	Mariano Rajoy presidente de España
53	2011	SOCIEDAD	SUCESOS	Boda Real de Guillermo de Inglaterra y Catherine Middleton
54	2011	SOCIEDAD	SUCESOS	Muerte de Steve Jobs (Fundador de Apple)

Tabla Tablas dinámicas Explorar

En este caso, además de hacerles partícipes en la creación de contenidos, también se trata de fomentar su consumo de información de actualidad en los medios de comunicación, tanto convencionales como digitales, ya que reconocen que las redes sociales son sus canales favoritos para informarse (Gómez Rubio y López Vidales, 2022), al tiempo que se ven en la necesidad de afrontar otras destrezas del ejercicio profesional, como es la búsqueda de fuentes a las que poder entrevistar para dotar de un valor añadido a la pieza informativa que tienen que elaborar.

¿A través de qué medio se informa habitualmente los jóvenes sobre la actualidad?



Fuente: SONOLAB-UVa





Al igual que en Radio Aula, aquí los estudiantes se ven obligados a escuchar pódcast, esta vez sobre actualidad, además de documentarse sobre el acontecimiento elegido para, posteriormente, poder contarlo. No obstante, en este caso, la implicación los estudiantes ha sido menor que en Radio Aula. A pesar del compromiso inicial de muchos alumnos de elaborar pódcast de este tipo, al final fueron muy pocos los alumnos que entregaron al menos uno. Entre las razones argumentadas, señalan las dificultades para trabajar en equipo y también para documentarse: una mayoría reconoce no saber a dónde acudir para hacerse con la información que necesita.

Lo más valorado por los alumnos participantes en ambas iniciativas es la posibilidad de realizar trabajar académicos contemplados dentro de la asignatura de una manera profesional. Señalan que se han sentido periodistas teniendo que elaborar los pódcast y que han aprendido más teniendo que realizarlos que escuchando las explicaciones dadas por los profesores en clase.

Al margen de estos dos Proyectos de Innovación Docente, en el caso de la asignatura de Radio Informativa el pódcast es una herramienta docente básica desde el curso 2011/2012 de la mano del audioblog. Desde ese curso, los alumnos que optan por la evaluación continua de la asignatura deben crear un audioblog grupal al que tienen que dotar de contenidos todas las semanas. Los objetivos de esta iniciativa son:

- Fomentar el debate y la participación en Red
- Organizar el discurso
- Concienciarles sobre la responsabilidad de lo publicado
- Construir una identidad personal y responsabilizarse de la misma
- Fomentar el criterio propio, asumir las críticas externas y tener en cuenta las opiniones de los demás
- Conocer y utilizar las nuevas TIC
- Familiarizar al alumno con el proceso de producción periodística
- Trabajar en equipo y que se responsabilicen con su función dentro del grupo
- Que aprendan a gestionar su propio tiempo y esfuerzo

Se trata, en definitiva, de comprender la construcción del conocimiento como algo global, no parcelado, para lo que pensar de forma crítica, obtener información, editar, comprimir y subir

a un servidor, sindicar los contenidos y compartirlos decidiendo en equipo supone una práctica completa, didáctica y entretenida, que les acerca al mundo profesional donde el funcionamiento del periodismo de hoy es multimedia y cada vez más colaborativo.

A continuación, pueden verse algunos de los audioblogs realizados por los alumnos:

El octavo pecado *Cultura Z* *Que no te lo cuenten*

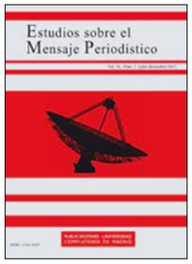
2.- **INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

Canal de Ivoox en el que se pueden escuchar algunos de los pódcast elaborados por los alumnos dentro de SONOLAB-UVa
https://www.ivoox.com/escuchar-canal-sonolab-uva_nq_1331347_1.html

En Radio Aula (Radio UVa) pueden escucharse algunos de los pódcast elaborados por los alumnos con fines educativos
https://www.radiouva.es/radio-aula/



Las redes sociales como alternativa informativa juvenil a los medios de comunicación convencionales



Tendencias de cambio en el comportamiento juvenil ante los media: Millennials vs Generación Z



Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo podemos enseñar no sólo competencias y habilidades digitales sino también a consumir medios de comunicación, especialmente medios informativos en el caso del alumnado de Periodismo?
- Decimos que son especialmente individualistas, pero resulta que solos saben hacer poco y que no saben (o no les gusta) trabajar en equipo ¿Cómo se les podemos incentivar para que comprendan la importancia del trabajo en equipo en la profesión que han elegido?

Educación mediática en el aula: análisis de la comunicación de los *influencer*

Ana Pastor Rodríguez y Noemí Martín García
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Resumen

Este poster presenta un trabajo cuyo objetivo es mejorar la educación mediática de los alumnos. Para ello, se realizó una intervención docente en un Instituto de educación secundaria de Segovia en la que participaron 32 alumnos de entre 14 y 16 años. Este proyecto se realizó en cuatro sesiones en las que los alumnos pudieron realizar diferentes actividades comenzando con la visualización de un vídeo del *influencer* ElRubius, que se analizaría en una segunda sesión, debates, Kahoot o trabajos de clase, entre otros. La evaluación de esta intervención docente se realizo mediante los datos obtenidos en un cuestionario que se suministro a los alumnos al final de la primera sesión (pretest) y de la última sesión (postest). Los resultados ponen de manifiesto que una necesidad de nuevas propuestas que amplíen la educación mediática de nuestros jóvenes en el aula.

Descripción del proyecto

- **El Estudio Anual sobre Redes Sociales elaborado por la IAB (IAB, 2022) sostiene que la población utiliza de media 4,5 redes sociales y su tiempo de uso se sitúa en torno a las 1h:10 min, siendo los jóvenes de 18 a 24 años los que más tiempo están conectados (1h:28min. Dentro de estos datos destacan los *influercer* (53%) con un 53% como las cuentas más seguidas en redes sociales después de sus amigos y conocidos (93%), son especialmente relevantes los datos en adolescentes de 12 a 17 años donde el 78% de ellos afirma seguir a estos personajes (IAB, 2022).**
- **El presente estudio tenía como objetivo mejorar la educación mediática de los alumnos. Para ello, se realizó una intervención docente en un aula de un Instituto público de secundaria de la cuidad de Segovia. En concreto se realizó una unidad didáctica, entre abril y mayo del 2022, sobre publicidad a través de *influencers*. La muestra está formada 32 por individuos entre los 14 y los 16 años, de los cuales el 46.9% son mujeres, el 37,5% son hombres y un 15,6% prefirió no decirlo.**



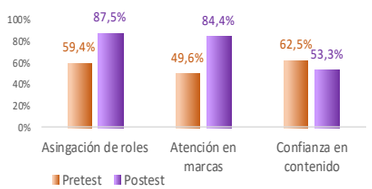
Materiales y métodos

✓ **El proyecto se desarrolló en cuatro sesiones:**

1. **En una primera sesión se realizó el visionado de un video del *influencer* ElRubius titulado "Creando la hamburguesa definitiva" (https://www.youtube.com/watch?v=uP_NGr3NhvI) y posteriormente los alumnos tuvieron que cumplimentar un cuestionario y un Kahoot!.**
2. **En la segunda sesión se realizó un análisis del vídeo visto en la sesión anterior desde el punto de vista publicitario. Se hizo hincapié en los elementos persuasivos que aparecen en la proyección. Posteriormente, se inició un debate con los alumnos en torno a estos contenidos y se les presentó una tarea que tenían que realizar y entregar en la próxima sesión. Esta tarea consistía en realizar el análisis de un contenido de redes sociales desde una perspectiva crítica, analizando los elementos persuasivos vistos en clase: animaciones, efectos especiales, colaboraciones, análisis del rol de los personajes, escenarios, posturas, links...**
3. **En la tercera sesión los alumnos tuvieron que presentar los trabajos realizados y se llevó a cabo una presentación con las principales conclusiones.**
4. **En la última sesión se les presentó a los alumnos un vídeo de similares características que el de la primera sesión: mismo protagonista, ElRubius; aproximadamente el contenido tenía el mismo número de visualizaciones (5.396.264 visualizaciones el primero, y 5.089.618 el segundo a fecha 7 de marzo de 2022); y también, un número similar de likes (783.246 el primero y 841.940 likes el segundo). El vídeo tenía por título: "El reto de Tom Holland" (https://www.youtube.com/watch?v=h0EmwU7upVY). Una vez visto el vídeo se les volvió a solicitar a los alumnos que rellenaran un cuestionario adaptado al segundo vídeo, pero con respuestas que responden al mismo bloque de contenidos que se habían trabajado con el 1º cuestionario: preguntas relativas a la toma de conciencia de la presencia de publicidad en el discurso de los *influencers*, preguntas relativas al conocimiento de elementos persuasivos en los contenidos de los *influencers*, y planteamiento de roles de cada uno de los protagonistas.**

Resultados conseguidos

Para evaluar esta intervención docente y conocer en qué medida había sido eficaz la propuesta desarrollada se compararon los datos del cuestionario cumplimentado por los alumnos después del primer visionado del vídeo de ElRubius (pretest) y los datos del cuestionario adaptado obtenidos después del análisis realizado sobre ese contenido y su posterior visionado (postest).



Después de la intervención los alumnos mejoran la asignación de roles de los protagonistas. Eñ 87,5% de los alumnos acierta frente al 59,4% del pretest. Prueba de McNemar P(valor)=0,004	Los educandos son capaces de reconocer mejor las marcas en la segunda visualización. El 84,4% en el postest frente al 46,9% del pretest con un P=0,004.	Los datos de postest mostraron una bajada en la confianza de los alumnos en este tipo de contenidos. El 62,5% mostró mucha confianza en el pretest, frente al 53,3% del postest.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio ponen de relieve la necesidad de seguir desarrollando propuestas que favorezcan la alfabetización mediática en las aulas. Pues como estudios previos han demostrado el hecho de que a los más jóvenes se les considere "nativos digitales" no significa que cuenten con las herramientas para realizar un uso crítico de las redes sociales y, por ejemplo, ser críticos ante la persuasión publicitaria.



Nota: el presente estudio forma parte de una tesis todavía sin publicar

Afrontar la infoxicación desde la gamificación. Explorando *Scape(s)* "One health"

Ana Teresa López Pastor
Universidad de Valladolid. España.

Mª Antonia López Luengo
Universidad de Valladolid. España.

Víctor Manuel Cabañero Martín
Universidad de Valladolid. España.

Silvia Pérez Fernández
Universidad de Valladolid. España.

Fernando Gil
Universidad de Valladolid. España.

Rosa María Cárdaba
Universidad de Valladolid. España.

Juan Carlos Rico
Universidad de Valladolid. España.

Laura Picazo
Universidad Internacional de Valencia. España.

Palabras clave:

Educomunicación; AMI; Gamificación; One Health; Alternativas al odio; Ética y verdad en redes sociales; Eduentretenimiento.

1.- DESCRIPCIÓN

La sociedad digital supone unos cambios disruptivos en las relaciones de producción, de poder y de experiencia (Castells, 1998), que unidos a los avances en neurociencia aconsejan a abordar la adquisición de nuevas competencias en contextos significativos de aprendizaje (formal, no formal e informal) interrelacionando los ámbitos de la razón, la emoción y la acción (conocimiento, actitud, práctica, CAP). Buscando un diálogo entre lo macro y lo micro, la acción y la estructura, las políticas públicas, las acciones individuales y los contextos y

sub-contextos socioculturales, hemos reflexionado sobre el concepto holístico de salud global "One Health" y centrados en el eje verdad y ética en RR.SS. estamos diseñando cooperativamente con diversos agentes sociales un Scape Fake y un Scape Tour (híbridos). Buscamos pues una alfabetización mediática integral responsable (desinformación, salud, medio ambiente …) en definitiva, para una transición ecosocial desde la ciudadanía crítica. La propuesta se incluye como actividad de aprendizaje servicio para la capacitación de la ciudadanía en salud global y está planteada para su utilización en la educación formal, no formal e informal.

El análisis documental nos ha llevado a ser conscientes de la importancia de la interrelación entre bienestar físico (alimentación, ejercicio, sueño reparador, control del estrés), emocional y digital en la especie humana, y su interrelación con la salud de otros seres vivos (animales y plantas) y de los ecosistemas del planeta (https://openwho.org/channels/onehealth?locale=es One Health).

Conscientes de la virtualidad real de las generaciones más jóvenes, y cada vez más el resto de la población, se busca generar conciencia crítica (CAP, conocimiento, actitud y práctica), a la vez que claves frente a la desinformación, afrontando diversas problemáticas actuales relacionadas: odio, ciberbullying, bienestar emocional, alimentación sostenible, ejercicio físico, sueño reparador, control del estrés, biodiversidad, soluciones basadas en la naturaleza, infraestructura verde, servicios ecosistémicos, ….

Desde el paradigma de la Comunicación para el Cambio Social, la educomunicación y el edu-entretenimiento, se persigue incidir en cambios en el conocimiento, la actitud y la práctica. Se cuenta ya con los dos guiones, planteamiento y retos. Está en proceso la implementación y evaluación posterior para introducir mejoras, así como generar un formato transferible. Partimos de una experiencia previa de otros dos Scape Land teatralizados llevados a cabo en los dos últimos años: Jardín botánico y huerta histórica de la ciudad de Segovia.

La tendencia hacia la innovación educativa y dentro de ella la gamificación va en aumento. Si en educación primaria y secundaria está avanzando mucho, en los últimos años en la universidad el aumento es exponencial. La UVA, de hecho, apuesta por esta línea. En nuestro caso, nos ubicamos en el contexto universitario, pero no planteamos exactamente un Scape Room de asignatura y aula, abrimos e iniciamos otras vías.

Resumimos las aportaciones e innovación de la experiencia exploratoria:

- Abordaje de un concepto integral que no es en sí mismo tema concreto de ningún currículum en educación formal, por el momento, y que para la mayoría es desconocido "One Health". La dificultad que supone el enfoque holístico e integrador de múltiples áreas de conocimiento es uno de nuestros retos. Enfoque STEAM que se plantea como alfabetización mediática, ambiental, saludable, científica, …).
- La apuesta por un Scape que no se centra en un área de conocimiento exclusivo y por lo tanto está fuera del formato de una sola asignatura. Es pues un Scape pensado tanto para espacios y tiempos de educación formal, como no formal, y especialmente informal. Lo enmarcamos dentro de "otras actividades" que se les ofrece a los alumnos de la UVa. En este caso con 3 ECTS.
- La apuesta por un Scape híbrido, mezclando lo real y virtual, lo analógico y lo digital, e integrando las artes escénicas, visuales y plásticas, y personajes reales científicos, del pasado y actuales (Ramón y Cajal, Andrés Laguna, María Blasco, Elena García Arma-

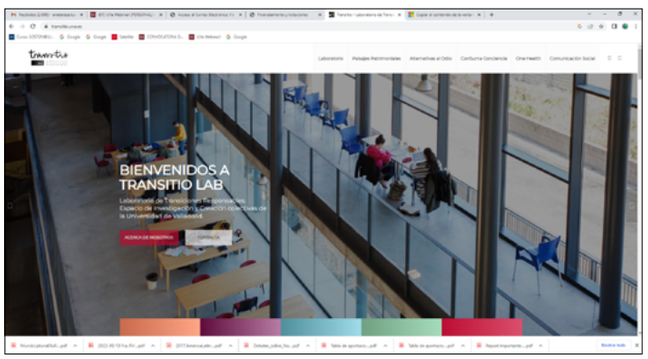
da) con un enfoque STEAM. Son Scapes teatralizados. Uno es un Scape Land en la ciudad de Segovia y otro un Scape Fake en el Campus María Zambrano.

- El diseño de los retos se está realizando de forma cooperativa entre alumnos de diversas áreas de conocimiento del campus (derecho, educación, empresariales, informática, publicidad) con profesores también de distintos departamentos.
- La evaluación de la implementación con diversos públicos (familiar, adolescente, juvenil, maduro. …) nos permitirá detectar los avances en conocimiento, actitud y práctica, así como a adoptar las mejoras detectadas para un lanzamiento más amplio de los mismos.

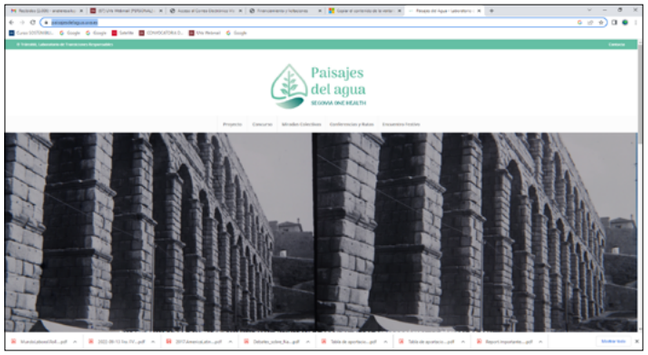
Los instrumentos que se están utilizando son:

- Test de conocimiento: uno previo y otro final, tanto para los alumnos cocreadores como para los ciudadanos participantes.
- Test de expectativas y Test de valoración de la experiencia para los alumnos y profesores participantes en la planificación, implementación y evaluación y para los ciudadanos participantes.
- Análisis etnográfico-antropológico del proceso: documentos, dinámicas, grabación de las reuniones, talleres, …
- Jornada y encuentro con experiencias y expertos en gamificación.
- Memoria individual de la Actividad (está plantado como “Otra Actividad” con 3 ECTS en la UVA), a modo de portafolio del proceso de aprendizaje.
- Implementación de los Scapes.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



https://transitio.uva.es/



https://paisajesdelagua.uva.es/



https://alimentaconciencia.uva.es/eduentretenimiento/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Hasta qué punto/En qué grado es posible abordar con gamificación y eduentretenimiento realidades complejas, interrelaciones y planteamientos holísticos de la complejidad de la sociedad digital, en nuestro caso, ONE HEALTH?
- ¿Cómo podemos explorar los cambios en conocimiento, actitud y práctica de los asistentes, conscientes de la interrelación con o?

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto INTERNÉTICA: “Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube”, proyecto I+D+i subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-I00).

Observatorio AMI o la necesidad de medir el impacto de las iniciativas de alfabetización mediática e informacional

Andrés Armas
Presidente de Alfa Media

Mariaje González Flor
Criteriomil. Experta en contenidos digitales

Palabras clave:

KPI; MIL; AMI; Observatorio AMI; Impacto; Indicadores; Alfa-media.

1.- DESCRIPCIÓN.

La creciente importancia y ubicuidad de dispositivos electrónicos presenta enormes oportunidades de progreso social. La alfabetización mediática, informacional y digital para todos los ciudadanos se convierte en el remedio indispensable para hacer posible el desarrollo de este nuevo ecosistema. Desde Alfa-Media, entendemos necesario y urgente la existencia de un observatorio que no sólo recopile todas las iniciativas y proyectos que tienen en cuenta la alfabetización mediática e informacional, sino que también desarrolle un sistema de métricas e indicadores comúnmente aceptados por todas las partes implicadas que puedan servir como herramienta para realizar una radiografía real de la situación de la AMI en nuestro país y, para la monitorización del progreso en este ámbito. La creación de un Observatorio ad hoc permitiría la realización de análisis cuantitativos, que reflejaran el impacto, la evolución y la eficacia de los proyectos y medidas AMI existentes. Las investigaciones e indicadores de este Observatorio estarían estrechamente conectados con los informes periódicos de las instituciones oficiales con el fin de que pudieran convertirse en base de referencia para realizar comparativas tanto a nivel nacional, entre las distintas CCAA, como a nivel internacional, con otros países del entorno.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

http://alfamedia.es/

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Por qué es necesario un observatorio AMI si ya existen más observatorios que dedican parte de sus tareas a la alfabetización mediática?
- ¿Qué aportaría la creación de un observatorio AMI a nivel nacional?
- ¿Quiénes serían los responsables del observatorio y qué relación tendría con las instituciones?
- ¿Cómo se realizaría la radiografía de las iniciativas y proyectos AMI existentes en nuestro país?
- ¿Cuáles serían los indicadores y cómo se mediría el impacto de las iniciativas y proyectos AMI?

Antecedentes

La evidente transformación social derivada de la digitalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información ha producido una auténtica disrupción en todos los ámbitos de la sociedad, como pone de manifiesto la proliferación y ubicuidad de sistemas y dispositivos electrónicos.

La tecnología ha transformado, y lo seguirá haciendo tanto las formas de interacción social como los modelos de negocio. Según el INE (Instituto Nacional de Estadística), el 96% de los hogares españoles acceden a Internet desde sus hogares con sus dispositivos. La CNMC (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia) cifra en 56 millones las líneas de telefonía móvil que existen en España. Y en los últimos datos del Padrón Continuo del INE no llegamos a 48 millones de habitantes en nuestro país. Hay pues mayor número de dispositivos móviles que ciudadanos. Esta realidad condiciona sin duda la necesidad de que los usuarios deban disponer de habilidades para adaptarse a un entorno cambiante pero innegociable.

España afronta esta coyuntura desde una posición caracterizada, por una parte, por su pertenencia a la Unión Europea y en consecuencia sujeta al marco regulatorio comunitario; pero al tiempo es también la cuna de un espacio lingüístico, el español, que es idioma oficial de 21 países del mundo, con una población nativa estimada de más de 490 millones de personas, según el Instituto Cervantes, por lo que estamos ante la segunda lengua más hablada del mundo tras el chino. Por ello conforma un mercado potencial de enorme interés para cualquier iniciativa de las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones.

La alfabetización mediática e informacional (AMI) para toda la ciudadanía se convierte en el remedio indispensable para hacer posible el desarrollo de este nuevo ecosistema. El proceso de alfabetización debe abordarse de manera transversal y con un conocimiento monitorizado de todas las iniciativas para valorar el impacto de las acciones ejecutadas y la consideración de su reformulación o de otras nuevas.

Los autores entendemos necesario y urgente la elaboración de un sistema de métricas e indicadores comúnmente aceptados por todas las partes implicadas que puedan servir como herramienta para realizar una radiografía real de la situación de la AMI en nuestro país, y

para la monitorización del éxito o de la necesidad de mejora de los proyectos, así como el estado del avance de este irrenunciable reto.

Aunque el óptimo sería que dicha labor se llevara a cabo por alguna de las instituciones concernidas o por una entidad de reconocida solvencia, no debe descartarse que para llevar a cabo la tarea que este texto propone pueda crearse una plataforma ad hoc que actuara como Observatorio. La creación de un Observatorio permitiría la realización de análisis cualitativos y cuantitativos, que reflejaran la evolución y eficacia de los proyectos y medidas pro-AMI existentes. Las investigaciones e indicadores de este Observatorio estarían estrechamente conectados con los informes periódicos de las instituciones oficiales con el fin de que pudieran convertirse en base de referencia para realizar comparativas tanto a nivel nacional, entre las distintas CCAA, como a nivel internacional, con otros países del entorno.

Diferiría por tanto del actual observatorio de medios digitales de España y Portugal, Iberifier, cuya principal misión es analizar el ecosistema de los medios digitales y hacer frente al problema de la desinformación. Y aunque el citado organismo impulsa iniciativas AMI dirigidas a periodistas e informadores, jóvenes y a la sociedad en su conjunto, su labor, junto a los otros ocho observatorios ya aprobados en la UE, no incluye entre sus atribuciones la definición de indicadores, ni el análisis de cumplimiento de los proyectos AMI.

Propuesta de alcance y organización del proyecto

Objetivos

1. Proyectar ante la ciudadanía, las instituciones y otros agentes la importancia estratégica de la AMI y la necesidad de abordar las acciones necesarias para un adecuado desarrollo de las habilidades requeridas en la sociedad digital.
2. Identificar los elementos principales sobre los que debería actuarse para un desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional en la sociedad española, vinculándolos a indicadores cuantificados y recurrentes.
3. Establecer una relación de indicadores objetivos que permitieran el establecimiento de las bases necesarias para la monitorización y comparativa de los proyectos e iniciativas puestos en marcha en favor de la AMI. Así como el análisis de su cumplimiento e impacto.

Método y tareas

La sociedad digital es un fenómeno en curso con una velocidad creciente, que requiere de una adaptación de todos los colectivos para obtener un beneficio de todas sus ventajas. Y al tiempo demanda importantes acciones para conocer, regular y sancionar las prácticas lesivas o malintencionadas sobrevenidas con este nuevo orden: difusión de información malintencionada o falsa, dificultad de comprensión y acceso a las soluciones digitales, ataques a la privacidad, acoso, ciberdelincuencia….

Esta adaptación reviste formas diversas, según distintos criterios de edad o cualificación, pero a todos atañe la interfaz entre personas y dispositivos, las destrezas como usuario y la capacidad para interpretar y discernir críticamente la información a la que se accede.

Si bien es cierto que, en un entorno tan cambiante, puede haber decisiones sujetas a una relativa incertidumbre, no lo es menos que la inacción es un enorme riesgo para el desarrollo y el progreso social.

Muchos agentes han identificado estas circunstancias y llevan a cabo acciones para paliar el déficit, pero esas acciones desarrolladas en la actualidad para la AMI tienen lugar de manera descoordinada y sin una adecuada monitorización del resultado de los innumerables proyectos desarrollados por instituciones y otros agentes.

Estas circunstancias sugieren la necesidad de valorar de manera fiable el estado actual y monitorizar su evolución. Ello solo es posible a través de una correcta identificación de indicadores fiables y recurrentes basados en métricas rigurosas, y de una medición del impacto de las iniciativas AMI.

Este texto sugiere el lanzamiento de un proyecto de gran alcance para acometer esta tarea en cuyo desarrollo, Alfa-Media compromete su participación.

FASE I – Determinación de los factores clave

En una primera etapa se deberá elaborar una relación de cuestiones que sirviera para un diagnóstico preliminar del estado de la AMI en la Sociedad española.

Dicha relación tomaría como punto de partida distintos informes, trabajos académicos y prácticas de éxito ya desarrolladas en España y en otras latitudes. Para después someterse a una valoración por un grupo reducido de asesores que la validaría sugiriendo indicadores que pudieran cuantificarse. Por ejemplo, si se considera un elemento clave el conocimiento y uso de sistemas de verificación de noticias, el indicador podría ser el porcentaje de personas estratificado por edades o territorios que hacen uso habitual o esporádico de este tipo de validaciones.

Este análisis permitiría establecer un marco interpretativo que sirva de base para concretar los elementos de partida de fases posteriores.

FASE II - Definición de los indicadores

De manera análoga a la fase anterior, para cada factor crítico identificado se determinaría uno o varios indicadores cuantificables.

La relación final detectada se sometería al grupo de asesores para una valoración crítica en base a la robustez del indicador y su dificultad para obtenerlo regularmente.

FASE III – Identificación de las fuentes de los datos

Los indicadores determinados en la fase anterior serán valorados en cuanto a su forma de cálculo y/o los datos y fuentes necesarias para componerlos.

Muchos de dichos datos pueden provenir de fuentes ya existentes con los cuestionarios del CIS o los informes de ONTSI, pero muy bien podrá darse el caso de que hubiera necesidad de medida de datos adicionales, que podrían ser obtenidos a través de los mismos medios o mediante investigaciones ad hoc, cualitativas o cuantitativas.

FASE IV – Validación de la relación preliminar

Proponemos la utilización de método Delphi, pero podría ser un sistema alternativo.

La utilización de esta técnica de investigación se adecua perfectamente a los objetivos del proyecto, puesto que se requiere de la participación de expertos en los diferentes ámbitos que configuran el sector audiovisual y educativo (gestores, profesionales, expertos académicos, decisores en el ámbito político-institucional). Ofrece también un método de objetivación y contraste de las opiniones e interpretaciones fundadas de los expertos. Y, por último, establece una dinámica convergente y de consenso, que prima la fijación de un escenario o escenarios con mayores probabilidades de ocurrencia.

Las subfases previstas para la realización del DELPHI serían las siguientes:

1. Definición y configuración por parte de Alfa-Media y sus colaboradores de un panel de expertos lo más diverso posible, conformado a partir de una serie de características asociadas a su área de competencia, experiencia, capacidad de análisis y disponibilidad.
2. Realización de una primera vuelta para recoger las respuestas al borrador propuesto y elaboración de un primer informe de resultados.
3. Circulación de los resultados obtenidos entre los miembros del panel de expertos y realización de una segunda vuelta, con un documento revisado profundizando en cuestiones otras que requieran de mayor aclaración.

FASE V - Elaboración de los documentos finales

Análisis de los resultados obtenidos y elaboración del informe final

Público objetivo y plan de difusión

El informe final, alojado en una web y difundido a través de redes sociales y medios generales y especializados, será puesto a disposición de los principales agentes relacionados con la AMI y representantes institucionales competentes. Asimismo, el Observatorio realizará actualizaciones constantes en sus perfiles sociales tanto de sus actividades como del progreso de sus valoraciones y análisis, con el fin de contribuir informativamente al interés general de la ciudadanía.

El diagrama en el desarrollo de formatos de objetos de aprendizaje digital

María Ogécia Drigo
Universidad de Sorocaba (Uniso). Sorocaba. SP/Brasil.

Palabras clave:

Comunicación; Educación; Objetos de aprendizaje digital; Diagrama; Analogía; Cognición.

1. DESCRIPCIÓN

Introducción

Las reflexiones que siguen se basan en el supuesto de que el ambiente educativo requiere el uso de tecnologías y que se considera el potencial de los medios para operar transformaciones en las relaciones sociales cotidianas, las cuales no pueden ser incorporadas al proceso de enseñanza asumiendo que el aprendizaje será solo mejorará con la modernización de la transmisión de contenidos. Ferres (2006) nos advierte que, si en la enseñanza el tratamiento de contenidos abstractos puede beneficiarse del potencial inductivo del lenguaje verbal, entonces el tratamiento de contenidos audiovisuales-cinéticos puede aprovechar el potencial del lenguaje audiovisual. En este sentido, es necesario considerar que los aprendizajes de carácter conceptual y sistematizado, en entornos físicos o virtuales, pueden beneficiarse del carácter analítico del lenguaje verbal y de nuevos formatos que involucran signos distintos a los que componen el lenguaje verbal, es decir, acoplar signos del lenguaje visual y audiovisual.

En este artículo, que se guía por la pregunta: ¿cuál es el potencial del diagrama para nuevos formatos de objetos de aprendizaje digitales que involucren materias escolares en entornos virtuales de aprendizaje?, presentamos inicialmente reflexiones sobre las materias escolares como lenguajes; luego, tratamos el diagrama como modalidad de signo, desde la perspectiva de la semiótica peirceana y deleuziana; discutimos los tipos de analogía inherentes a los diagramas, según Deleuze, considerando la importancia de la analogía para la cognición y, finalmente, analizamos un formato diagramático. El artículo es relevante por enfatizar que el formato esquemático puede contribuir a transformar los entornos de aprendizaje, presenciales o virtuales, en espacios de descubrimiento que elevan la cognición y transforman al alumno en un aprendiz emancipado, según Rancière (2012), como aquel que participa en un proceso guiado por traducciones, por el movimiento de signos, de un signo que se traduce en otro signo, etc., o de un signo que se interpreta en otro, etc.

Las materias escolares desde la perspectiva de la semiótica de Peirce

El movimiento en la interfase comunicación/educación se da a través de los lenguajes, que aquí concebimos desde la perspectiva peirceana. Tal mirada suma dos aportes, uno de aspecto más amplio, al tomar las materias escolares como modalidad del lenguaje, y otro, que ingresa en la clasificación de los signos y enfatiza el diagrama. La semiótica o lógica - en su primera rama - gramática especulativa - permite investigar las formas en que se engendran y funcionan comunicativa y culturalmente los procesos más diferenciados de los signos, del lenguaje. Esta rama brinda definiciones y clasificaciones de signos, involucrando lo verbal y lo no verbal, de donde emergen estrategias metodológicas para la lectura y análisis de signos, de los más diversos lenguajes, como materias escolares, productos publicitarios, cine, música, literatura, hipermedia, entre otros. Además de mirar las materias escolares como modalidad de lenguaje, así como los lenguajes mediáticos que permean el ambiente educativo, propugnamos que los educadores, en general, conozcan las mencionadas estrategias de análisis.

La aplicación de estrategias de análisis implica la creencia de que el pensamiento en la mente humana tiene lugar a través de signos, o incluso con y en lenguajes. Quien pretenda inventariar los posibles significados engendrados en el signo debe dotarse de tres tipos de mirada: contemplativa, observacional y generalizadora. Tales perspectivas, respectivamente, captan los aspectos cualitativos del signo/objeto, las referencias y las relativas a las leyes, reglas o normas compartidas en la cultura en la que se inserta el intérprete. Y sin embargo, entrando en la gramática especulativa, en una mirada más específica a las clasificaciones de los signos, contribuye a escudriñar aspectos que ayudan a comprender cómo actúan determinados signos, o cómo desencadenan la cognición en la mente del intérprete. Aquí, miramos el diagrama desde las perspectivas de Peirce y Deleuze.

El diagrama en foco

Peirce explica que podemos aprender de la división del signo en icono, índice y símbolo; que "clasificar un signo es representar el tipo de objeto del que se trata el razonamiento […]. Primero hay que preocuparse por las formas, que son los principales objetos de la percepción racional" (PEIRCE, 1933, CP 4.531). "Así, los iconos son especialmente necesarios para el razonamiento. El diagrama es principalmente un icono y un icono de relaciones inteligibles" (PEIRCE, 1933, CP 4.531) o, incluso, "es un icono de formas de relaciones que constituyen el objeto" (PEIRCE, 1933, CP 4.531). semejanza, en los diferentes niveles, evidente a la visión, presente del objeto, lo que contribuye a que con una continua experimentación mental emerja el "insight racional".

Aquí vamos a ver una modalidad de signo, el signo icónico o hipo ícono, que se subdivide en tres modalidades: imagen, diagrama y metáfora. Peirce los define asi:

> Las imágenes participan de cualidades simples [...]. Los diagramas representan relaciones, principalmente relaciones diádicas, o relaciones así consideradas de las partes de una cosa, utilizando relaciones análogas en sus propias partes. [...] Las metáforas representan el carácter representativo de un signo, trazando un paralelo con otra cosa. (PEIRCE, 1932, CP 2.277).

Las imágenes sugieren los objetos por similitud en función de su apariencia. Cualquier tipo de representación (visual o no) que presente relaciones análogas a las de sus objetos (sugeridos) se denomina diagrama, y la similitud entre signo y objeto se establece entre relaciones estruc-

turales compartidas por el signo y el objeto y no están en la misma línea superficie, como la similitud de la imagen. Peirce (1932, CP 2. 279) señala que una "gran propiedad distintiva del icono es que, mediante la observación directa de él, se pueden descubrir otras verdades sobre sus objetos más allá de las que bastan para determinar su construcción", y que, en este caso, también se aplica al diagrama.

Pero, hay un aspecto que es necesario observar, ya que el movimiento del pensamiento en un diagrama siempre involucra signos convencionales. Las relaciones de semejanza, en estos signos, están permeadas por tales signos convencionales (símbolos).

Es interesante destacar el viaje de Deleuze (2007), ya que menciona las ideas de Peirce, en la obra - *Pintura el concepto de diagrama* - Hace uso de la pintura y propone que la presencia - la actualidad - emerge con el diagrama. Explica que la función del diagrama es deshacer similitudes, o buscar similitudes profundas de las que emergen imágenes, figuras. La pintura busca deshacer la representación para hacer emerger la presencia. La representación es el antes, el antes de la pintura; la presencia es lo que emerge del diagrama, lo que deshace la semejanza para dar lugar a la presencia: el hecho pictórico. El diagrama opera caóticamente con los datos visuales y, de ese movimiento - la tensión de la posibilidad del hecho, o el diagrama en acción -, emerge el hecho pictórico.

En las obras que siguen se operan diferentes tensiones (Figura 1). En Da Vinci (1503-1506) – La Gioconda; Van Gogh (1889) – La noche estrellada, y Mondrian (1915) – Composición nº 10. Las obras pueden ser consideradas diagramas, en la perspectiva de Deleuze, para construir un régimen energético, un campo de fuerzas, que hace presente el objeto, y con la producción de similitudes por medios disímiles. En la perspectiva de Peirce, los dos últimos serían diagramas.

El diagrama está ligado a la operación de la mente llamada analogía. Deleuze (2007) define la analogía como un principio de reproducción de la semejanza y propone la existencia de tres tipos. La primera, la analogía común, lleva a cabo el transporte de la relación de semejanza. Para este primer tipo, el modelo es la plantilla. Así, el moldeado impone una similitud que viene del exterior. "Una operación de información, información de superficie. Por ejemplo, ¿coloco un molde de arcilla en arcilla? ¿Qué espero? Espero que la arcilla, bajo la impresión del molde, haya alcanzado una posición de equilibrio [...]. Es una operación de borde, de superficie" (DELEUZE, 2007, p. 153-154). La segunda analogía involucra la noción y operación con un molde interno, un módulo. El modelado se hace con él.

Figura 1 - Diagrama resaltado



Fuente: elaborado por el autor

¿Cuál sería la modulación? En la modulación no hay transporte de semejanza cualitativa (operación de molde), no hay simplemente un módulo, transporte de una relación interna, sino producción de semejanza por medios que no son semejantes, que no se asemejan, lo que establece la presencia de lo cifra. Veamos los tres tipos de analogía y el creciente nivel de superposición con códigos en las representaciones visuales que siguen.

Figura 2 – Imagen



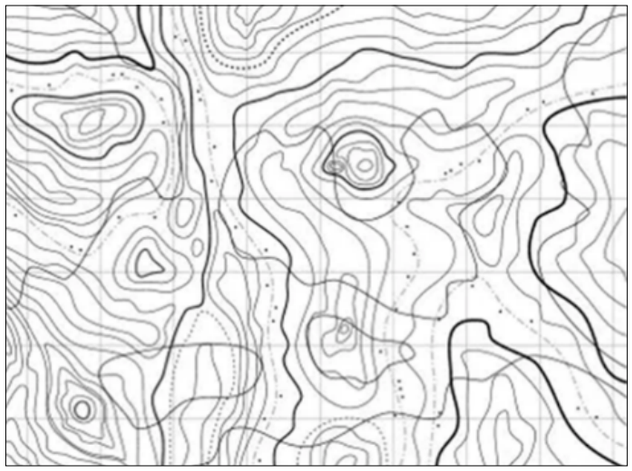
Fuente: Reproducción en pantalla de Mi obra maestra (2018)

Figura 3 - Diagrama - Analogía por relación interna



Fuente: Reproducción en pantalla de Mi obra maestra (2018)

Figura 4 - Diagrama - Analogía de modulación - mayor nivel de superposición de código



Fuente: Pluma (2023).

Consideramos que estas modalidades de analogía y la imbricación entre lo analógico y los códigos están presentes en las tres modalidades de signos icónicos - imagen, diagrama y metáfora - propuestas por Peirce. La denominación de metáfora es quizás inconsistente, sin embargo, fue revisada cuando Peirce propuso las 66 clases de signos, lo cual no abordaremos aquí por exceder el alcance de este artículo. Sin embargo, la investigación de Borges (2010) se encarga de esta tarea.

Según Bouveresse (2005, p. 17), "el papel de la comparación y la analogía en las ciencias fue discutido abundantemente en un momento dado por autores como Maxwell, Hertz, Boltzmann, Mach y varios otros", lo que implica que la analogía podría ser fructífera si permanecía sujeta a precauciones y restricciones precisas. En las ciencias, en general, también existen numerosos relatos sobre el valor de la analogía, como el de Faraday, quien en 1845 declaró que se esforzaba por emplear sus ideas poéticas en el descubrimiento de analogías y figuras relativas a la tierra, el sol y toda clase de objetos, objetos, pues creía que ésta sería, después de la corrección elaborada con discernimiento, la verdadera manera de llevar a cabo un descubrimiento. Sin embargo, como explica Polya (1995, p. 29):

La analogía es una especie de semejanza. Objetos similares coinciden entre sí en algún aspecto; los objetos análogos coinciden en ciertas relaciones de sus respectivas partes. La analogía impregna todo nuestro pensamiento, nuestra habla cotidiana y nuestras conclusiones triviales, así como los modos de expresión artística y las más altas conclusiones científicas. Se utiliza en diferentes niveles. El uso de analogías vagas, incompletas u oscuras es común, pero la analogía puede elevarse al nivel de rigor matemático.

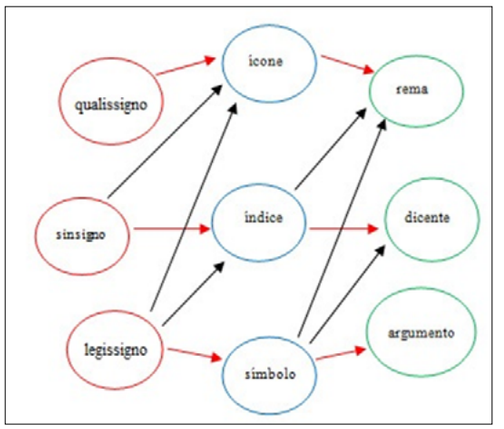
Veamos la relevancia del diagrama para los formatos de objetos de aprendizaje digital.

Formato esquemático para objetos de aprendizaje digitales.

Retomamos aquí, de acuerdo con las ideas presentadas, que el diagrama tiene el potencial de hacer presente el objeto – como explica Deleuze (2007) – y también que es una forma de hacerlo presente a través de las relaciones entre sus partes internas, que construye un ambiente de fuerzas, de tensión. Estas especificidades respaldan la inversión de este tipo de signos como un nuevo formato para objetos de aprendizaje digitales.

El diagrama (Figura 5) es un signo que tiene por objeto las diez clases posibles de signos, resultado de las conexiones entre las regiones redondeadas (donde están los términos) cuando seguimos dos flechas, en la dirección indicada. La disposición de términos y flechas que lo componen presenta el objeto y cuando el intérprete manipula los elementos visibles tiende a acercarse a él. Así, parece que la posibilidad de que un diagrama revele aspectos de un concepto, o una red de ellos, depende de la manipulación de su estructura, es decir, un diagrama puede presentar el objeto, o traerlo a primer plano, o hacerlo se presenta a través de su manejo por un intérprete.

Figura 5- Esquema de las diez clases de signos



Fuente: Drigo e Souza (2021, p.52)

El movimiento del pensamiento en un diagrama siempre implica signos convencionales. Al respecto, Peirce (1932, CP 2.276) advierte que “cualquier imagen material, como una pintura, es en gran medida convencional en su modo de representación; sin embargo, en sí mismo, sin leyenda ni etiquetas, puede llamarse hipo ícono”. Por tanto, es necesario pensar en la imbricación del análogo con los signos convencionales. Las relaciones de semejanza, en estos signos, están permeadas por tales signos convencionales (símbolos). Los términos (que aparecen en las regiones redondeadas) son todos símbolos. El movimiento del pensamiento del intérprete a través del diagrama exige experiencia con los significados involucrados para que la semiosis (acción del diagrama) ocurra en línea con los enlaces mostrados.

Cuál es el potencial del diagrama, cuando puesto en la pantalla... está ante la mirada del intérprete y al proponer pistas, caminos, puede incitarlo a buscar significados latentes en él. El

hecho de que la representación visual esté bajo la mirada del intérprete, mostrando posibles relaciones, de forma persistente y en "silencio", contribuye a que la "imagen" quede en la mente y pueda ser retomada por el intérprete en otros momentos. El esquema - formado por líneas y regiones redondeadas - corresponde a un flujo de ideas en estado latente. Aquí – el aspecto visual dado por el dibujo de relaciones – constituye un avance con relación al texto, ya que la mente del intérprete, para comprenderlo, busca relaciones entre los términos presentes, es decir, busca construir diagramas posibles. La maravilla del lenguaje radica en que provoca el olvido, pues el intérprete abandona muy rápidamente la forma, el sonido de la palabra -parte de su iconicidad - y camina hacia los significados, tomando la palabra como símbolo. El diagrama va en sentido contrario, llamando la atención del intérprete sobre los posibles vínculos entre las partes de un todo, entre los vínculos que construyen significados, antes de pasar a la significación. Aunque el diagrama comunica brevemente un concepto, una idea o una red de conceptos, requiere una mirada larga, lo que puede despertar el interés por la inteligibilidad.

El diagrama es, por lo tanto, una modalidad de representación sucinta, susceptible de mayor desarrollo, ya que los vínculos entre sus partes exhiben relaciones posibles, que pueden ser verificadas, atestiguadas. En términos lógicos, pone la mente del intérprete al gusto de las asociaciones y, como en un enigma, puede incitar a la búsqueda de respuestas y, de este modo, promover descubrimientos.

Referencias

BORGES, Priscila Monteiro. *Mensajes cifrados*: la construcción de lenguajes diagramáticos. 2010. Tesis (Doctorado en Comunicación y Semiótica). Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Sao Paulo, 2010.

BOUVERESSE, Jacques. *Maravillas y vértigo de la analogía*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DA VINCI, Leonardo. *La Gioconda*. 1503-1506. Pintura al óleo sobre madera de chopo. 77x53cm. Museo del Louvre. París. Francia.

DELEUZE, Gilles. *Pintura*: el concepto de diagrama. Buenos Aires: Cactus, 2007.

DRIGO, María O.; Souza, Luciana CP de. *Clases de Semiótica Peirceana*. Curitiba: Appris, 2021.

FERRÉS, Joan. *Competencia en comunicación audiovisual*: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Quaderns del CAC. Educación en comunicación audiovisual, n. 25, mayo/agosto de 2006, pág. 9-18, Barcelona.

MI OBRA MAESTRA. 2018. Dirigida por Gastón Duprat. 100 minutos netflix

MONDRIAN, Piet. *Composición nº 10*. 1915. Óleo sobre lienzo. 85 × 108 cm. Museo Kröller-Müller, Otterlo, Países Bajos.

PEÑA, Rodolfo F. Alves. *Curvas de nivel*. Escuela Brasil. 2023. Disponible en: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/curvas-nivel.htm. Consultado el: 17 de enero. 2023.

VAN GOGH, Vicente. *La noche estrellada*. 1889. Pintura al óleo. 74x92cm. El Museo de Arte Moderno, Nueva York.

PEIRCE, CS *Elementos de la Lógica*. En: HARTSHORNE, C.; WEISS, P. Los artículos completos de Charles Sanders Peirce. v.1, Cambridge: Harvard University Press, 1931.

PEIRCE, CS *Las Matemáticas Simples*. En: HARTSHORNE, C.; WEISS, P. Los artículos completos de Charles Sanders Peirce. v.4, Cambridge: Harvard University Press, 1933.
POLIA, George. *El arte de resolver problemas*. Río de Janeiro: Interciencia, 1995.
RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

2 - PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo evalúa el potencial del diagrama para nuevos formatos de objetos de aprendizaje digitales?

Juventud hiperconectada. Estudio sobre la influencia de las pantallas en la construcción identitaria.

María Teresa Silva Fernández

Judith Martín Lucas

Sara Serrate González

Palabras clave:

Juventud; Hiperconectividad; Identidad; Onlife.

1.- DESCRIPCIÓN

Vivimos en una sociedad tecnologizada rodeados de pantallas y la hiperconectividad asociada a su uso. Cada vez más, nos cuesta diferenciar entre lo *online* y lo *offline*, hasta el punto de que algunos autores apuntan a que vivimos una vida *onlife* (Floridi, 2015).

Las nuevas generaciones reconocen esta realidad con naturalidad y la convierten en el medio imprescindible desde el que relacionarse (Anderson y Jiang, 2018; Ricaurte, 2018) a través de diferentes apps y plataformas que les permiten autoexponerse y modelar así su autoconcepto en un periodo vital en el que se está conformando su propia identidad (Mace, 2020; Vannucci et al., 2020).

Si bien es cierto que las tecnologías otorgan beneficios en cuanto a la promoción de sus procesos de comunicación y accesibilidad al conocimiento (Ohannessian y Vannucci, 2020), la hiperconectividad también aguarda riesgos a los que es preciso atender como, por ejemplo, la dependencia (Conlin y Sillence, 2021; Warburton y Hatzipanagos, 2013; Wu et. al., 2016); el carácter superficial e individualista que predomina en jóvenes y adolescentes y el aumento de procesos depresivos e incluso suicidios (Memon et al., 2018; Ohannessian y Vannucci, 2020; Pantic, 2014) o prácticas delictivas como cyberbullying, el grooming y/o el sexting.

La falta de control del tiempo que se permanece conectado a las pantallas (Seo, Dolan y Buchanan-Oliver, 2019), la influencia en el autoconcepto y la falta de autopercepción del riesgo asumido en ellas (Anderson y Jiang, 2018) parecen ser la razón de los riesgos expuestos y deben ser analizados para su correcto manejo a partir de una educación mediática y competencia digital que no se limite a la alfabetización.

En este sentido y con la intención de analizar los enclaves de construcción de la identidad hiperconectada de la juventud española, se pone en marcha el proyecto CONECT-ID que pretende, entre otros objetivos, conocer los tipos de uso y riesgo percibido de los adolescentes en relación con el uso de las pantallas. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Qué usos hacen de las tecnologías y con qué finalidad se conectan los jóvenes a internet? (2) ¿Perciben los jóvenes y adolescentes riesgos asociados a sus prácticas y usos de la red?

La obtención de datos se llevó a cabo a través de la técnica de Grupos de Discusión. Se llevaron a cabo un total de 14 sesiones en las que participaron 130 jóvenes delimitados por dos franjas de edad 12 y 15 años y 16 a 18 años. La selección de la muestra fue definida en base a criterios de accesibilidad e intencionalidad. Los datos fueron recogidos en formato audio para su posterior transcripción. El proceso de análisis se llevó a cabo mediante el software Nvivo v.12, utilizando un procedimiento de categorización inductivo.

Los resultados obtenidos respecto a los usos y funcionalidades que los jóvenes y adolescentes relacionan con la tecnología e Internet, indican que la mensajería instantánea (WhastApp e Instagram) es empleada por ellos de forma asidua siendo la finalidad el entretenimiento y la comunicación con sus iguales.

Atendiendo a la diferenciación por edad presentada anteriormente, se extrae como la percepción de la tecnología varía a medida que incrementa la edad, limitando los más jóvenes su utilidad al entretenimiento y forma de evasión mientras que conforme avanza la edad se amplía la percepción incluyendo aspectos relacionados con su autoconcepto, la comunicación, el acceso a información y la mejora de rendimiento académico.

En cuanto a la percepción de riesgos percibidos en las redes encontramos que el discurso de los participantes tiende hacia los malos usos o situaciones de acoso experimentadas o de las que tienen conocimiento; así mismo, indican que el uso excesivo puede suponer un “enganche” y que perciben cierta falta de intimidad ante la sobreexposición.

De igual manera que en el aspecto anterior se observa como a medida que avanza la edad se identifican mayores riesgos sin que esto implique asumir la responsabilidad de los mismos o sentirlos propios.

Por todo ello, se considera preciso que el ámbito de la educación conozca y valore que el hecho de vivir en una sociedad hiperconectada posibilita nuevos escenarios de socialización donde los jóvenes y adolescentes juegan un papel protagonista sin llegar a ser conscientes de las implicaciones que ello conlleva, es por esto que el ámbito de la Pedagogía guarda una responsabilidad especial entorno a abordar, desde una perspectiva formativa, cuestiones relativas a las potencialidades de la red y el manejo de sus riesgos.

La dirección que se considera tomar no debe limitarse a la concienciación del uso, sobre la que ellos ya advierten su riesgo, ni a la alfabetización digital que se sabe insuficiente, sino que deberá ahondar en el desarrollo de estrategias que faciliten un uso sano y responsable de las tecnologías atendiendo a los procesos afectivos, relacionales, emocionales y comunicativos reforzando la idea de que las tecnologías no suponen una ruptura con el mundo “real” si no que forman parte de él.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Muñoz-Rodríguez, J.M., Patino, C., Pessoa, T. & Martín-Lucas, J. (2023). Identity profile of young people experiencing a sense of risk on the internet: A data mining application of decision tree with CHAID algorithm. Computers & Education, 197. 104743. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104743



Murciano-Hueso, A., Gutiérrez-Pérez, B.M., Martín-Lucas, J. & Huete, A. (2022). Juventud onlife. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas. *RELIEVE,* 28 (2). https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26158



Torrijos Fincias, P., Serrate González, S., Martín-Lucas, J. & Muñoz-Rodríguez, J.M. (2021). Perception of Risk in the Use of Technologies and Social Media. Implications for Identity Building during Adolescence. *Education Sciences,* 11(9), 523; https://doi.org/10.3390/educsci11090523



Muñoz Rodríguez, J.M.; Torrijos Fincias, P.; Serrate González, S.; y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción identitaria de la juventud. *Revista Española de Pedagogía, 78*, 457–475. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Teniendo en cuenta los resultados presentados ¿se podría afirmar que las estrategias dirigidas a la alfabetización digital son insuficientes?
- Asumiendo que las nuevas generaciones viven en un mundo onlife ¿Cuál es el papel de la pedagogía/educación en esta nueva realidad hiperconectada?

M.O.J.O.E.S. (Mobile Journalism Employment Skills)

Jessica Milagro Zorogastua
Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España.

María Yanet Acosta Meneses
Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España.

Liuba González Cid
Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España.

Teresa Piñeiro Otero
Universidade da Coruña. España.

Alexandra María Sandulescu Budea
Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España.

Palabras clave:

#periodismomóvil; #mojo; #mobilidad; #periodismo; #innovaciondocente.

1.- LOS GRUPOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS: COMOJO GID-65.

Al igual que otras universidades, con el objeto de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y la renovación del modelo educativo, la Universidad Rey Juan Carlos puso en marcha en el año 2021 la iniciativa de aunar estrategias, entre las que destaca la formación y el apoyo de acciones de innovación docente, para desarrollar metodologías que favorezcan un aprendizaje activo, autónomo y colaborativo a través del Plan de Innovación Educativa con el objetivo general de impulsar los procesos de actualización, renovación y mejora continua de la calidad de las enseñanzas universitarias que oferta.

Para favorecer estos procesos se crean los Grupos de Innovación Docente como un programa de acciones que tiene como objetivo ofrecer una mejor atención a las necesidades y exigencias actuales de la educación superior, renovar y acometer diferentes modelos metodológicos, obtener un mejor aprovechamiento de las herramientas, normalizar aspectos esenciales de las asignaturas, y fomentar que los docentes puedan incorporar a sus materias algunos elementos prácticos de mejora tanto a través del uso eficiente y adecuado de los recursos disponibles, como desde el acceso a los diferentes programas formativos.

Los Grupos tienen la finalidad principal de ofrecer una continuidad en el tiempo a las acciones de innovación, fomentando la colaboración interdisciplinar,

así como la consolidación de actuaciones concretas que requieran de periodos amplios para su desarrollo mejorando la calidad de la enseñanza y fomentando la colaboración interdisciplinar materializando sus acciones en proyectos que tienen a finalidad de atender a los procesos de innovación y mejora educativa, así como impulsar la intervención, reflexión y evaluación para la optimización de la práctica docente.

A) Presentación del Grupo de Innovación

COMOJO GID-65 se especializa en la evolución de un nuevo workflow caracterizado por poner a disposición del futuro periodista un estudio de producción para la cobertura de noticias en miniatura a través de la tecnología móvil.

El objetivo principal es desarrollar el manejo de tecnologías de importancia estratégica para el futuro de la comunicación con el fin de crear un hub de innovación donde se mejore la formación académica de los estudiantes, el cambio de mentalidad en torno a tendencias de innovación tecnológica en educación y un mayor acercamiento a la capacidad tractora de la logística de los mercados.

Entre los objetivos estratégicos encontramos el impulsar acciones orientadas al uso de metodología adecuada, promover los recursos y servicios de la Universidad Rey Juan Carlos e instituciones afines y planificar actividades formativas que minimicen la tasa de abandono promoviendo las aulas colaborativas, el microaprendizaje con pequeños contenidos cuya duración no exceda los 15 minutos a través de píldoras formativas en video de contenido directo así como espacios de trabajo inmersivo que simulan laboratorios de aprendizaje en torno al periodismo especializado y competencias que todo buen comunicador debe tener.

Del mismo modo, funciona entorno a cuatro líneas de innovación cuya responsabilidad recae en los miembros que compone dicho grupo:

(A) Uso de tecnología móvil para proyectos periodísticos

(B) Recursos metodológicos de enseñanza híbrida

(C) Inclusión e Igualdad de género en cultura, profesión y religión en nuevas formas de la súper especialización del periodismo con nuevos tipos de cobertura informativa y competencias curriculares

(D) Responsabilidad social y medioambiental en la cobertura de catástrofes e información de carácter climático y ambiental por parte de periodistas y comunicólogos.

2.- MOJOES (MOBILE JOURNALISM EMPLOYMENT SKILLS)

El Proyecto de MOJOES es propuesto por primera vez en la Universidad Rey Juan Carlos como una iniciativa en donde los periodistas no necesitan estar ligados obligatoriamente a los espacios físicos para realizar su profesión.

Este concepto mutable propuesto por Bauman (2018) también es aplicable en las enseñanzas del campo comunicativo al otorgar una movilidad evolutiva en la aparatura técnica de enseñanza a los alumnos de los diferentes niveles educativos.

El presente proyecto de innovación educativa tiene por objetivo fundamental propiciar las herramientas necesarias, a través de los recursos móviles, para enseñar a los alumnos a cómo tener su primer contacto con el mercado laboral: donde buscar, cómo solicitar empleo, qué información deben incluir en su currículo según la especialidad y qué otros recursos pueden completar su "tarjeta de presentación".

Se plantea el desarrollo de contenidos audiovisuales que traten de una manera sencilla y visual algunas de las dudas (o errores) más frecuentes que surgen en la elaboración de perfiles especializados, el portafolio y -en general- el proceso íntegro de búsqueda de empleos. Se apuesta por formatos muy breves, que aborden un tema-perspectiva en concreto, y puedan ser consumidos-revisados en dispositivos móviles elaborados por los propios estudiantes hacia los mismos estudiantes mediante la cooperación interdisciplinar de grupos mixtos.

Con el presente proyecto el método docente supone una innovación al implicar la interacción de grupos de alumnos con perfiles diferentes creando sinergias en la forma de trabajo. Cada grupo aporta competencias diferentes en la elaboración de las tareas, de forma que entre todos los miembros se complementan generando una actitud de aprendizaje colaborativo y creativo.

El proyecto viene a cubrir una necesidad en donde los cambios derivados de la convergencia digital avanzan de forma inexorable hacia nuevas estructuras donde el reciclaje de profesionales no se encuentra ya en ese trasvase analógico anterior (Torregrosa, Pérez-Ugena García, 2009) sino en una movilidad más tangente materializada en la forma de componer piezas informativas, manejar redacciones digitales o gestionar la ubicuidad del pensamiento cuyos objetivos de desarrollo sostenible empiezan a proponer hojas de rutas nuevas en el acceso a esos puestos de trabajo y sus competencias.

Estas transformaciones demandan un perfil que ofrezca una buena preparación tecnológica y mental (Codina, 2016) en forma de laboratorio-ABP, sistematización en el funcionamiento de redacciones a través de la producción con dispositivos móviles y un enfoque preferentemente práctico a través del trabajo informativo audiovisual que sirve de conexión en los diferentes campos y estudios que ofrece la Universidad bajo la interconexión del acceso a la creación y difusión de recursos móviles para la empleabilidad.

La acción viene a complementar una parte importante del desarrollo universitario del alumno al enfocar desde un principio sus aspiraciones hacia un objetivo concreto conociendo todos los recursos disponibles en la universidad y sabiéndolos gestionar desde un principio. De otro lado, ayuda a la labor docente al "darle ideas" sobre cómo presentar este tipo de contenidos pudiendo reflexionar en torno a la mejora de la labor docente.

2.1. La labor de los docentes en el proyecto

El grupo de innovación que presenta el proyecto está compuesto por un núcleo de 7 personas. Las acciones que se prevén para la consecución efectiva de éste se traducen en dos grandes ámbitos:

Por un lado, a nivel técnico y organizativo, la figura correspondiente al director/a se responsabiliza de suministrar aquellos materiales necesarios para la realización estructural. Esto no solo supone suministrar la aparatura técnica sino también aquellas localizaciones y permisos necesarios para poder ejercer la pieza. Su figura se sitúa en el plano organizacional para procurar

que la construcción de las piezas se realice dentro de los mecanismos de optimización acorde a los objetivos planteados.

Dos personas (Docentes 1 y 2) del mismo grupo de innovación se encargarán de la coordinación de la parte redaccional y de edición. Por otro lado, otras dos personas (Docentes 4 y 5) serán las responsables de la revisión del guion informativo y su escaleta mientras que otra persona (Docente 6) se encargará de su distribución potencialmente fuera de la Universidad a través de medios de comunicación, festivales y cortometrajes de carácter informativo y documental. Por último, la última persona (Docente 7) supervisara los conceptos básicos referentes a las estructuras y condiciones de los formatos elegidos.

Esto supone una colaboración conjunta en la forma de presentar los formatos y su montaje, la emisión puntual en plató de las piezas recopiladas, regidura del control- emisión a través de vídeo-plató (cuando se dispusiera) así como la grabación de códigos propios, la gestión de recursos disponibles y el manejo de buenas prácticas en la tecnología audiovisual.

A nivel de contenido, cada uno de los miembros que compone dicho equipo está especializado en un área concreta lo que puede ofrecer información especializada de forma sinérgica. Por otro lado, supone gestionar la comprensión del grupo de imágenes elegidos, las fuentes utilizadas, el proceso de selección, el uso de la entrevista y cómo ofrecer una historia visual desde la perspectiva de la Universidad en conceptos de escaleta y guion a través de la locución, sonorización y postproducción.

2.2.- Correlación objetivos-acciones-recursos-indicadores de logro

En la siguiente página se establecen los más importantes:

OBJETIVO GENERAL	Utilización, creación y difusión de recursos (tecnológicos, materiales y/o espaciales) en torno a la creación de piezas con dispositivos móviles sobre la empleabilidad y sus competencias en comunicación sobre la variante social de la diversificación de puestos y sus singularidades.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACCIONES (descripción y metodología aplicada)	RECURSOS (tecnológicos, materiales, espaciales y humanos)	INDICADORES DE LOGRO (ítems que se van a evaluar)
OE1 Fomentar el buen uso de las tecnologías digitales y los recursos educativos en abierto en la docencia y el aprendizaje.	A1 Favorecer el encuentro entre profesores y profesionales de diferentes campos para mejorar la enseñanza audiovisual móvil informativa a nivel práctico *(ABP MOJO. Edición II)* compartiendo la práctica educativa para mejorar el nivel y las estrategias de enseñanza y evaluación enriqueciendo diferentes áreas de conocimiento. (*)	R1 Para la puesta en marcha de *ABP MOJO. Edición II* ya contamos con la aprobación de la actividad (en listado provisional a fecha de edición) de la Convocatoria de Ayudas a Congresos, Jornadas y Seminarios 2022 del Vicerrectorado de Extensión Universitaria para sufragar esta parte.	IL1Conoce el modelo y lo sitúa en su contexto histórico. IL2 Conoce los principales procesos de formación y sabe describir los principales tipos. IL3 Aprendizaje por descubrimiento: los alumnos no aprenden de forma pasiva sino que la información que buscan la descubren en diferentes fases orientadas por el profesor implicado.
OE2 Motivar el uso del Aula Virtual y de las diferentes herramientas que la URJC pone a disposición de la docencia.	A2 Se fomenta entre los estudiantes el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje de servicio (APS) a través de la investigación y la ejecución de proyectos audiovisualess (*)	R2 Los recursos son suministrados por la propia universidad con lo que no conllevan costes. Uso de las plataformas de cada asignatura, MyApps y URJC app (versión 6.12.1)	IL4 Valora la importancia del conocimiento de las bases y sus aplicaciones. Interpreta los diferentes niveles de organización en el ser humano buscando la relación entre ellos. IL5 Reconoce la importancia y distingue los componentes escuchando con atención las explicaciones.
OE3 Normalizar los procedimientos, la información y la tipología de recursos educativos digitales que se ponen a disposición de los estudiantes.	A3 Aprender a manejar la voz, su gestión y presencia corporal ante la cámara. Corrección postural, relajación y expresión del movimiento. A4 Comprender las características del espacio, el concepto escenográfico y sus elementos en la dramaturgia del contexto visual con gesto y acción. (*)	R3 A nivel individual los miembros del grupo de innovación disponen de recursos de gestión con entes externos que enriquecen el proyecto. Por otro lado, *ABP MOJO. Edición II* aportará las bases de arranque del proyecto a través de la formación con expertos y sesiones de trabajo de especialización técnica.	IL6 Conocer el funcionamiento de los dispositivos utilizados. El desarrollo del proyecto supone el ejercicio de una producción audiovisual real para los alumnos y la aplicación de la innovación tecnológica actual a la metodología del trabajo logrando una mayor cualificación profesional (ya sea en la emisión como en la recepción del contenido).
OE4 Promover la creación de recursos educativos digitales de calidad y gran impacto en el aprendizaje fomentando su puesta en abierto. Distribuye procesos creativos.	A5 Conocer el valor del NFT como activo digital en el proceso de creación informativa y como recurso de innovación docente en el aula. (*)	R4 Para esta parte al ser un proyecto basado en el uso MOJO y dispositivos móviles hay materiales de los que la universidad carece. Muchos vendrán cubiertos por los laboratorios audiovisuales de los dos Campus implicados (Fuenlabrada y Vicálvaro) como son micrófonos, maletas de luces o sesiones puntuales en plató, pero otros específicos de la tecnología MOJO se solicitan.	IL7 Dominar las tensiones y los problemas del ámbito de la comunicación siendo capaces de desarrollar habilidades conectivas. La memoria textual- visual-sensorial, así como la exploración individual de las capacidades creativas aplicadas a los mecanismos laborales a nivel del ejercicio individual o grupal.

(*) Para aquellos estudiantes que necesiten una adaptación curricular no significativa las metodologías se ajustarán al nivel competencial para favorecer el desarrollo de los mismos teniendo en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. En cada tema hay actividades de diversa naturaleza y de distinta complejidad. Se elegirá el ritmo de aprendizaje y qué actividades son más convenientes, tanto a nivel individual como colectivo, según el tipo de alumnado. Para casos específicos se tendrá en cuenta las directrices marcadas por los organismos competentes contemplando todas las acciones necesarias que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.- Desarrollo y ejecución del proyecto en el tiempo

La ejecución de este proyecto es de duración determinada. Su ejecución se completa durante el curso académico 2022/2023 elaborando un calendario de reuniones con los componentes del Grupo de Innovación para atender las necesidades del alumno en cada asignatura planificando los módulos acorde con las guías docentes de cada asignatura y estableciendo reuniones periódicas para evaluar el seguimiento a través de un análisis cualitativo bimestral que permita al menos dos reuniones por cada cuatrimestre para poder implementar posibles modificaciones en la programación y analizar los resultados académico-docentes finales para la elaboración de la memoria final que se concrete en propuestas de mejora para acciones futuras.

En el desarrollo del proyecto son varios los perfiles que intervienen:



Figura 1: Nivel de participación. Fuente: Elaboración propia.

Esto es debido a que el proceso de aprendizaje es completo. En una primera fase se contempla la reunión de equipos coordinados por el profesor responsable de la asignatura que tras el primer encuentro define los objetivos del proyecto, distribuye el trabajo y elabora de forma conjunta con el equipo la escaleta de la pieza que corresponde. Para la elaboración de cada pieza se constituyen equipos creativos compuestos por alumnos que desempeñan las figuras de realizador, productor- periodista y guionista-redactor. Durante la puesta en común de la escaleta se avanza en la definición y concreción de objetivos posibles contenidos a gestionar y posible tratamiento visual para las diferentes plataformas con sus fuentes de información y documentación incluyendo las localizaciones, la elaboración del guion técnico, así como la propuesta del tratamiento visual.

Con los diferentes niveles educativos se plantean acciones concretas para llegar a cada uno de los fines.

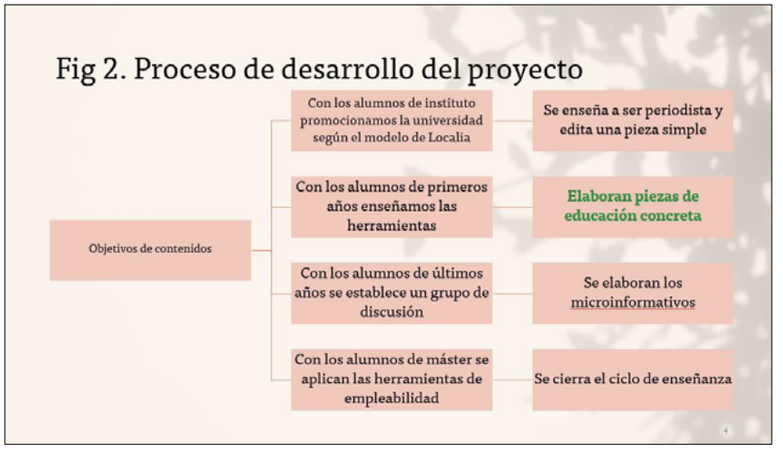


Figura 2: Proceso de desarrollo. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la metodología empleada se recurre al aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje de servicio (APS) a través de la investigación y la ejecución de proyectos audiovisuales, así como el uso de NFTs como se ha indicado anteriormente La coordinación girará en torno a equipos pequeños donde la acción tutorial será importante para la consecución de los objetivos cuya innovación quedará enmarcada dentro de la estrategia enseñanza-aprendizaje estableciendo un sistema de evaluación por proyecto basada en seguimiento de cada una de las partes que invite a la reflexión sobre nuevas formas de planteamiento práctico hacia conceptos teóricos en la mejora de la labor docente.

La mayor parte de los contenidos tiene una incidencia directa en la adquisición de las competencias relativas al conocimiento y la interacción con el mundo físico. Precisamente el mejor conocimiento del mundo físico requiere el aprendizaje de los conceptos y procedimientos esenciales de del manejo de las relaciones entre ellos: de causalidad o de influencia, cualitativas o cuantitativas, y requiere asimismo la habilidad para analizar sistemas complejos, en los que intervienen varios factores. Pero esta competencia también requiere los aprendizajes relativos en el modo de generar el conocimiento sobre fenómenos sociales.

En este sentido es necesario evitar caer en actitudes simplistas de exaltación o de rechazo del papel de la tecnociencia, favoreciendo el conocimiento de los grandes problemas a los que se enfrenta hoy este tipo de perfiles con la búsqueda de soluciones para avanzar hacia el logro de un desarrollo sostenible y la formación básica para participar, fundamentalmente, en la necesaria toma de decisiones en torno a los problemas locales y globales planteados.

2.4.- Primeros resultados obtenidos

Durante el desarrollo de la primera parte son interesantes las dos acciones realizadas para con dos de los perfiles propuestos.

(A) Taller de elaboración de microinformativos.

La actividad desarrollada de forma conjunta con la Unidad de Cultura Científica y de Innovación de la Universidad Rey Juan Carlos dentro del marco de la Semana de la Ciencia en noviembre de 2022 se compuso de un Taller para la elaboración de micropiezas informativas de informativo realizado con dispositivos móviles y equipos retráctiles destinado para publicaciones informativas digitales.

A través de una actividad de 3 días los alumnos de instituto conocían la profesión del periodista, a componer de forma narrativa, establecer una puesta de escena con la cámara y realizar composiciones básicas de montaje.



Figura 3: Algunos ejemplos de la actividad. Fuente: elaboración propia.

Para la creación de esta dinámica se utilizaron carteles con aquellas enseñanzas básicas del periodismo que sirvieran de apoyo visual, la interacción con el público y la mecánica de grupos para generar concienciación.

(B) ABP MOJO Edición II

También realizado en noviembre de 2022 se presenta como la continuación en su vertiente práctica de las sesiones de formación especializada que comenzaron en 2020. Esta vez compuesta por sesiones de especialización con profesionales bajo la adscripción de bloques concretos derivados de sus experiencias de vida a través del recorrido de la música, las artes escénicas, la innovación docente y los medios de comunicación donde la tecnología y el móvil ha supuesto una evolución en su trayectoria vital.

Las jornadas se complementan con los talleres de elaboración de Microinformativos desarrollados de forma paralela en la Semana de la Ciencia y la Innovación propuestos en la Unidad Científica y la Comunidad de Madrid.

Esta parte, ya destinada a los alumnos universitarios de primeros años se centraba en las cualidades del periodista y cómo enfrentarse a las problemáticas iniciales.

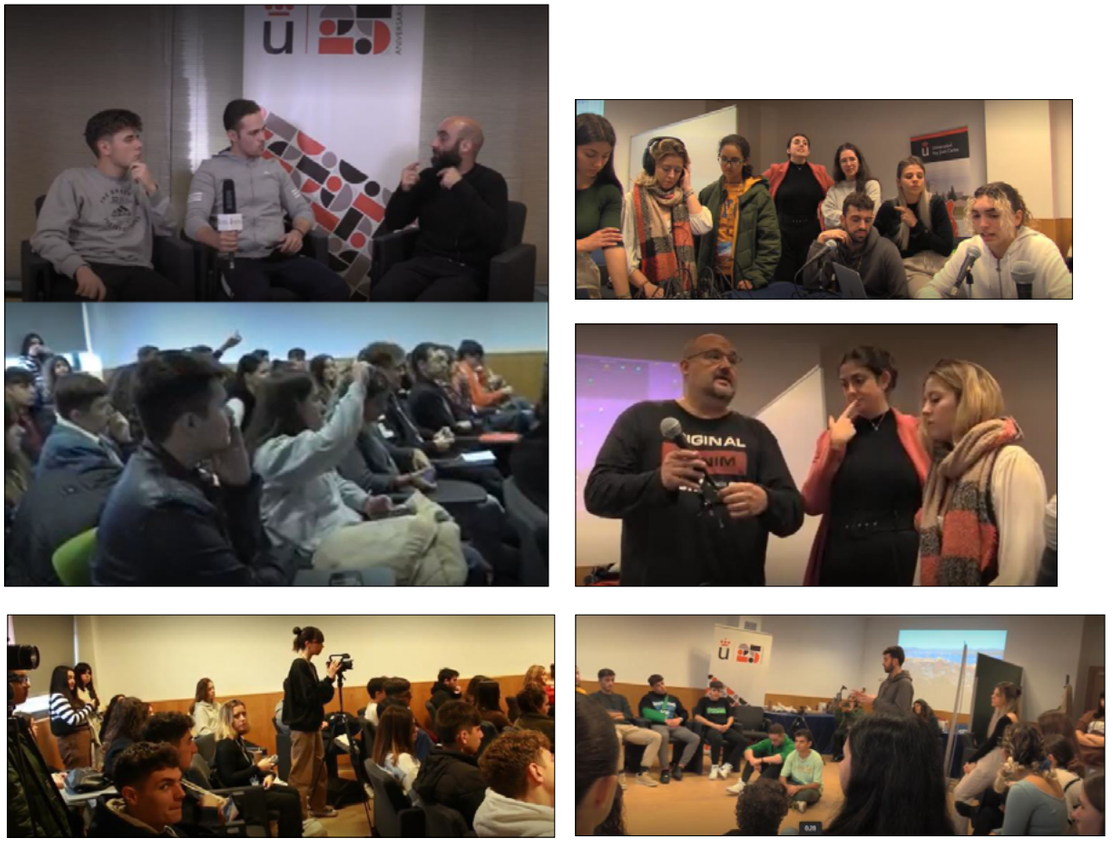


Figura 4: Algunos ejemplos de la actividad. Fuente: elaboración propia.

Para esta segunda parte la especialización se centraba en los diferentes perfiles y formas de actuación dentro del periodismo utilizando aparatura técnica y dispositivos de conexión rápida donde prioriza la entrega de material en condición y forma.

2.5.- Recolección de la información

Cada profesor implicado adapta dicha metodología a la consecución de la asignatura y su guía docente teniendo en cuenta una serie de baremos clave que aplica como actividad integrada de evaluación o como una actividad extra evaluativa:

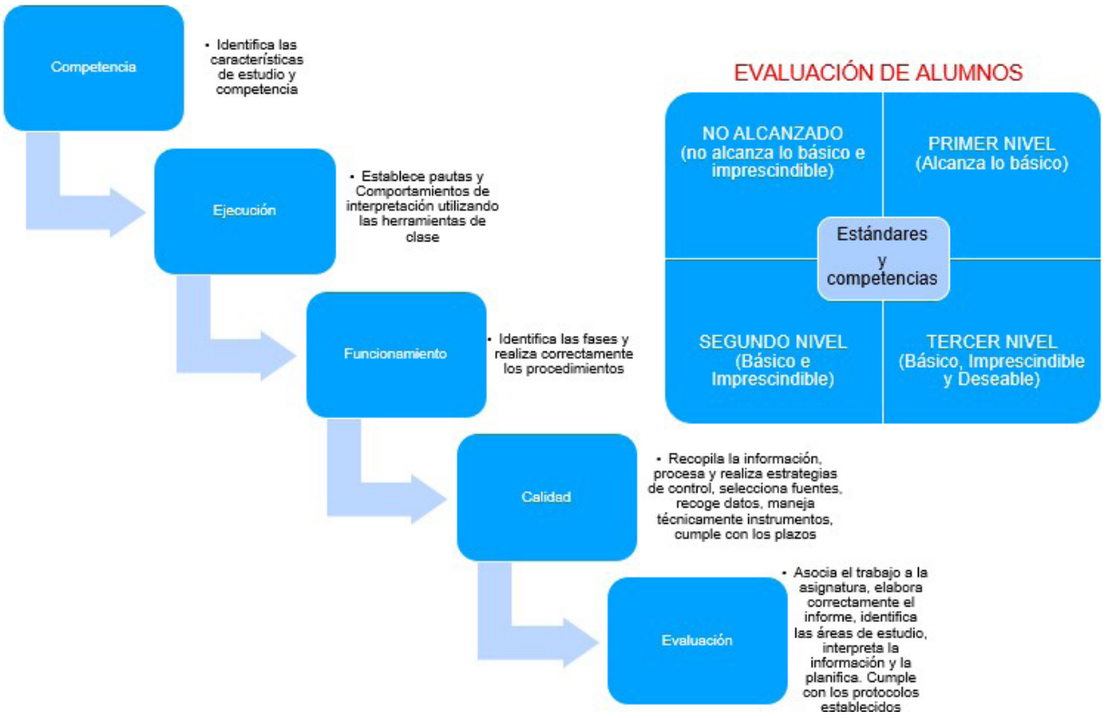


Figura 5: Formas de seguimiento. Fuente: elaboración propia.

Aún cuando estamos a mitad de camino dentro del proyecto, las primeras impresiones han sido muy buenas.

Un proyecto cuya contribución a las Ciencias de la está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros profesionales de una sociedad democrática para su participación en la toma fundamentada de decisiones que son importantes para comprender la evolución de la sociedad en épocas pasadas y analizar la sociedad actual con la configuración de la transmisión de las ideas e informaciones sobre la naturaleza pone en juego un modo específico de construcción del discurso, dirigido a argumentar o a hacer explícitas las relaciones, que sólo se logrará adquirir desde los aprendizajes de estas materias.

Una iniciativa a la que, en un futuro, queremos hacer participe e invitar a otras instituciones no solo universitarias sino de cualquier nivel educativo interesado en aprender y entender lo que significa ser periodista.

Huellas de la ciudad: la creatividad como horizonte vital a través de un Proyecto Docente de Arte y Educación Mediática

Álex Buitrago
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Alberto Martín García
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Creatividad; Educación mediática; Arte; Investigación artística; Proceso creativo; Sensibilidad estética.

1.- DESCRIPCIÓN

A través de esta propuesta, pretendemos trasladar nuestra firme convicción en la defensa de la creatividad como vehículo educomunicativo y método de desarrollo y crecimiento personal. “Huellas de la ciudad” es un proyecto de innovación docente surgido al calor de las investigaciones en educación mediática del Campus María Zambrano de Segovia y que, tras una década de recorrido, se ha convertido en un referente en la apuesta por la expresión artística y creativa como eje capital en la formación del alumnado.

El proyecto, codirigido en la actualidad por Eva Navarro y Álex Buitrago, implica a diferentes titulaciones impartidas en el campus segoviano como son: el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas; el Máster en Comunicación con Fines Sociales: Estrategias y Campañas; o los diferentes Grados en Educación, entre otras. Y cristaliza en toda una serie de acciones artísticas, prácticas creativas, conferencias, exposiciones y jornadas que, repartidas a lo largo del curso académico, intentan que el espíritu de “Huellas de la ciudad” impregne la actividad universitaria durante todo el año.

La vinculación con el alumnado generada en pasadas ediciones trasciende del rol de Huellas como PID y logra que numerosos/as estudiantes adquieran un notable plus de motivación e ilusión a la hora de afrontar sus retos creativos dentro del proyecto. El recorrido de “Huellas de la ciudad” finaliza cada año con las Jornadas de Presentación de Prácticas Creativas “Huellas de la ciudad”,

celebradas en las dos últimas ediciones (2021 y 2022) en el Salón de Actos del Campus María Zambrano y en las que el alumnado presenta sus creaciones ante un público formado por los grupos implicados ese año y por un buen número de estudiantes de otros cursos que, habiendo pasado ya por el proyecto años atrás, deciden asistir libremente a las Jornadas. De este modo, en esta aportación para el IV Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital queremos aprovechar la ocasión para mostrar ejemplos meritorios de creaciones artísticas surgidas en el marco de "Huellas de la ciudad" a lo largo de los últimos años. La finalidad es que esas piezas finales, y fundamentalmente el camino recorrido para llegar a ellas, sean algo que, más allá de cualquier título universitario o cualquier calificación para una asignatura, acompañen siempre a cada estudiante en su horizonte vital.

2.- RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Enlace a diferentes proyectos para "Huellas de la ciudad" de estudiantes del Campus María Zambrano de Segovia:

Luna, de Carmen Menéndez Pasamontes: https://www.youtube.com/watch?v=0rV6LK6qI-s

Necesitaba hacerlo, ¿y tú?, de José Cerezo Pérez, Paola Canchales Fernández y Ana Benito Sicilia: https://www.youtube.com/watch?v=m0rcMZZ0gzc

De Rumanía a Segovia, de Adelin Vasile: https://www.youtube.com/watch?v=Zxe-lpjE7Vw

Entre trenes, de Patricia de Pablos y Sofía de la Iglesia: https://www.youtube.com/watch?v=VAGOu63OhVE

Palabras que dejan huella, de Sara García Ortiz y Laura García Ortiz: https://www.youtube.com/watch?v=KNcuR2x6aFg

This Fruta, de Paula Díaz, Marina Vázquez y Alejandra Abejón: https://www.youtube.com/watch?v=EJcEBpm58Eg

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Resulta efectivo a nivel docente, y desde la perspectiva del proceso de enseñanza/aprendizaje, proponer a estudiantes de Universidad la realización de prácticas creativas?
- ¿Cuáles son los formatos artísticos (audiovisual, literario, musical, teatral, etc.) por los que más optan los/as estudiantes a la hora de abordar una práctica creativa?
- ¿Cómo reaccionar ante aquellos/as estudiantes que, ante una propuesta académica como la que plantea "Huellas de la ciudad", afirman de entrada considerarse como personas "no creativas"?
- ¿Cómo acompañar a los/as estudiantes a lo largo de su inmersión en el proceso creativo y la expresión artística?
- ¿Cómo es la relación de cada estudiante con el proceso creativo? ¿Pueden llegar a evolucionar en su personalidad tras una experiencia artística como la que se propone en "Huellas de la ciudad?

El Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de competencias dentro del sector audiovisual

José L. Carreño

Miguel Ángel Díaz Monsalvo

Palabras clave:

ABP; Educomunicación; Radio; Televisión; Competencias.

1.- DESCRIPCIÓN

En esta comunicación tratamos de poner de manifiesto dinámicas de Aprendizaje Basado en Proyectos llevados a cabo con alumnos de 2º a 4º curso de Grados vinculados a la Comunicación.

Los objetivos de todos los proyectos tienen una relación directa con los sistemas competenciales de las asignaturas, pero se ha centrado la atención en aquellas competencias que tienen mayor proyección en el desarrollo de su futura labor como comunicadores. Entre algunas de estas competencias encontramos:

- Capacidad para el uso adecuado de herramientas y componentes tecnológicos de captación y registro visual y sonoro.
- Capacidad para comunicar en imágenes, ideas o símbolos.
- Capacidad para conocer y aplicar las técnicas y procesos de producción, difusión y distribución o exhibición audiovisual
- Capacidad y habilidad para planificar y gestionar los recursos humanos, técnicos y presupuestarios aplicados a los distintos medios, soportes y formatos audiovisuales.
- Capacidad para desarrollar y ejercer las distintas funciones profesionales de la producción audiovisual.

En este caso se trata de actividades diseñadas para trabajarse en el aula pero donde se ha invitado a los alumnos a que los resultados obtenidos vayan más allá del marco universitario y facilitando su gestión para que algunos de estos proyectos puedan ser expuestos tanto en ciclos de productos audiovisuales, concursos sobre piezas documentales o incluso en plataformas como YouTube

como una forma de que los alumnos vean crecer sus proyectos y traten de labrarse un nombre y un futuro dentro del propio mercado audiovisual. Este tipo de proyectos de carácter práctico, deben ser una carta de presentación para nuestros alumnos de cara a formar parte del mercado laboral en el futuro.

1.1. Propuestas de proyectos

En esta comunicación hemos tratado de resumir de forma breve los diferentes proyectos en los que se ha trabajado a lo largo de varios años bajo dos denominadores comunes: por un lado, están sustentados en el aprendizaje basado en proyectos; por el otro, al tratarse de trabajos de índole audiovisual, es obligada la revisión por parte del alumnado de formatos profesionales del mismo ámbito, tales como magazines, concursos, pódcast o webseries, para analizarlos críticamente desde la perspectiva de la educomunicación. En este caso se ha tratado de simplificar el contenido atendiendo a los objetivos, la planificación y una serie de requisitos exigidos por los docentes que se han propuesto dentro de cada proyecto.

1.1.1. Programas de televisión

En el caso del diseño y puesta en práctica de programas televisivos es un proyecto que se ha afianzado con el paso de los años. Una dinámica llevada a cabo por los alumnos de 2º de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad, así como los alumnos de 3º de Comunicación Audiovisual.

Objetivos:

a) Aprender a generar un formato televisivo de 30 minutos de duración, así como su tiempo de grabación.

b) Desarrollar contenido televisivo de forma autónoma, en este caso los integrantes de 2º generan el contenido mientras que los alumnos de 3º aclararán y facilitarán las cuestiones técnicas.

c) Gestionar los recursos técnicos de cara a una realización televisiva en formato digital.

d) Capacitar al alumno a la asunción de roles de liderazgo dentro de una producción audiovisual.

e) Trabajo en equipo en una doble vertiente, diferentes perfiles y diferentes etapas de conocimiento, es decir cursos académicos.

Planificación:

Uno de los rasgos más importantes del ABP es la cronología del proyecto, es decir, cuándo y cómo se va a facilitar la información al alumnado. En el caso de los programas de televisión, la información se facilita al alumnado desde la primera clase en las diferentes asignaturas implicadas. Semanas después, se establecen los grupos de trabajo.

Dado que existen otras asignaturas implicadas que proporcionan materiales y recursos al proyecto, se debe buscar una convergencia en la planificación; lo que requiere una coordinación transversal entre los docentes responsables. Es decir, si los alumnos están aprendiendo operaciones básicas de cámara o realización en las primeras semanas, estos procedimientos se tendrán que tener en cuenta en el resultado final del producto; de igual modo, si han aprendido

a rotular vídeos en la tercera semana del cuatrimestre y el programa se graba en la semana 14, los vídeos lanzados en el producto final deberán ir rotulados. En este caso se ha propuesto la siguiente cronología:

- Semana 8 del cuatrimestre. Tutoría grupal donde se explica y se ofrece una manual sobre la actividad atendiendo a su cronograma, sus objetivos específicos y sus resultados de aprendizaje. En esta tutoría se muestran los diferentes grupos en los que trabajaran los alumnos.
- Semana 10. Los alumnos deben entregar una escaleta provisional. En esta escaleta estará marcado tanto los responsables de contenido, las intervenciones en directo de los participantes, emisión de vídeos pregrabrados así como el cómputo total de los tiempos.
- Semana 11. Presentación de escaleta definitiva y resolución de dudas técnicas.
- Semana 12. Ensayo del programa. Durante varios años se han realizado magazines, pero también concursos televisivos. En el caso de los concursos en los ensayos no se contaba con los invitados y los alumnos ejercían ese rol. En este ensayo se preparaban los materiales y se atendía a los tiempos a fin de que en la grabación todo estuviera preparado y hubiera la menor probabilidad de error.
- Semana 14. Grabación. La grabación se establecía por bloques de forma que varios alumnos pudieran pasar por el control técnico. En este caso la intervención de los docentes debería ser mínima y los alumnos deberían trabajar de forma autónoma para sacar los programas adelante.
- Semana 15. Reflexión acerca del proyecto y encuestas, de donde se extraen los resultados cuantitativos de este estudio.

Requisitos docentes:

Para que el ABP tenga mayor significado, los docentes deben establecer ciertas cláusulas basadas en las competencias de las asignaturas para que, realmente, se pueda trabajar como si de un proyecto televisivo real se tratase. En este caso a los alumnos se les propuso que en los programas debía haber:

a) Contenido pregrabado y lanzado en directo. En este caso los alumnos de 2º curso generaban las ideas y los de 3º se encargaban de convertirlas en un vídeo que cumpliera con los requisitos técnicos para emitirse en directo.

b) Cada alumno, frente a la cámara, debería intervenir al menos dos veces, con el fin de que los alumnos de periodismo comiencen a experimentar con como se siente un periodista en su día a día.

c) Los alumnos de 3º de CAV deben realizar cada uno un bloque del programa de televisión para demostrar sus conocimientos y destrezas no solo técnicas sino como directores del programa. Al final de la actividad deben ser capaces de comunicarse de forma efectiva con el resto de los integrantes de su grupo de trabajo.

d) Una vez grabados los programas deberán ser codificados y corregidos a través de un editor de vídeo. Es decir, el trabajo no se acaba cuando se graba, sino que además debe ser sometido a posproducción.

e) Por su parte el docente debe establecer unas pautas de corrección, a través de rúbricas, para que el alumnado pueda valorar en que ha fallado y que es aquello en lo que puede mejorar.

1.1.2. Webseries

En el caso de 4º de CAV una de las propuestas que se les hace a los alumnos, dentro de la asignatura Producción y Gestión de Nuevos Formatos Audiovisuales, es la creación de una webserie con contenido transmedia. Además, este formato debe ser publicitado por redes sociales y expuesto de forma pública a través de una plataforma de vídeo.

Al tratarse de una asignatura de 4º se trabaja teniendo como referencia aquellos productos desarrollados por los alumnos con anterioridad. Cuando se habla de aprendizaje significativo se habla de este tipo de experiencias donde el alumno tiene en cuenta todo lo aprendido en etapas universitarias anteriores. En este caso este tipo de productos tienen una relación directa con las asignaturas de Producción audiovisual, Teoría y técnica del guion, Estética digital, Tecnología audiovisual, Narrativa audiovisual, Producción sonora.

Objetivos:

a) Comprender el uso de un documento de venta audiovisual, así como técnicas de Pitch.

b) Asumir el rol de dirección dentro de una ficción creada para su distribución en medios digitales.

c) Aprender a generar narrativas transmedia nativas.

d) Aunar preconceptos y poner en práctica la aprendido en curso anteriores.

e) Establecer un calendario de subida y estreno para que el alumno compruebe cómo funcionan las planificaciones y tiempos dentro de una producción audiovisual.

Planificación:

A la largo de los años se han desarrollado diferentes webseries como "Cubiertos de plata", "Non music show", "Compañeros unidos por maldades" o "Tiempo muerto" y se ha trabajado en torno a rúbricas grupales e individuales. Durante las primeras semanas se establecen los grupos de trabajo y se explica que es y cómo se genera una biblia de producción de una serie, en ese momento y de forma autónoma los alumnos comienzan a desarrollar su producto audiovisual seriado, establecen sus ideas creativas, sus mapas de tramas, necesidades artísticas y técnicas y todo lo que puedan requerir para el desarrollo de su proyecto. Se establece un calendario de 5 meses atendiendo a los procesos de preproducción, producción y posproducción.

- Primer mes: Desarrollo de biblia de producción y presentación pública. Cuando tienen definida su serie generan el manual de su futura serie, biblia de producción, y se pide a varios docentes que asistan a la defensa de la serie como si de una reunión de producción profesional se tratase, en ese momento cada docente ofrece su visión sobre el producto.
- Segundo mes: Trabajo de preproducción de cada capítulo. Cada serie tendrá tantos capítulos como alumnos estén matriculados y cada uno de ellos deberá ser director de uno de sus capítulos. Los directores elaboran los guiones de sus capítulos, los desgloses y establecen los puestos de trabajo de cada uno de sus compañeros para que desarrollen los roles de directores de fotografía, script, operadores de sonido… durante

este mes también se establecen los castings y se realizan ensayos de las secuencias más complicadas.

- Tercer y cuarto mes: Tareas de rodaje. En este caso los alumnos establecen su calendario de rodaje y plan de trabajo para que cada uno de ellos pueda realizar su capítulo. Es en este momento donde el contenido tiene una relación directa con las labores de organización y planes de trabajo.





- Quinto mes: Posproducción y publicación. En este caso se establece una campaña de comunicación a través de redes sociales y se sube el contenido a una plataforma de vídeo. Los alumnos deben justificar su campaña de medios, establecer la narrativa transmedia y construir un calendario de publicaciones y subidas.

Requisitos docentes:

- Cada una de las webseries debe contener contenido transmedia, con al menos una expansión; además, deben estar claras sus relaciones con el relato principal.
- Antes de pasar a la grabación cada alumno debe contar con el visto bueno del profesor como si de director y productor ejecutivo se tratara en cada caso.
- El grupo de alumnos defenderá su biblia y los establecerá como su manual de producción, pero cada director cuenta con una calificación individual atendiendo al trabajo realizado en su capítulo.
- Cada uno de los alumnos deberá entregar al final del curso el archivo audiovisual al que deberá adjuntar: guion escrito, guion sonoro, *storyboard*, guion técnico, desglose de secuencia, documentos de cesión de derechos de imagen de los participantes y parte de incidencias y conclusiones.
- El grupo deberá mantener el proyecto vivo durante un mes después de su publicación en redes sociales a fin de que pueda crecer de forma positiva.
- Es necesaria la intervención activa por parte del profesorado en todos los procesos de producción.
- El alumnado necesitará un *feedback* semanal de sus avances. Aunque requiere un esfuerzo por parte del docente será más fácil que el proyecto obtenga el resultado académico deseado si todos los agentes educativos trabajan en la misma dirección.

1.1.3. Pódcast.

Objetivos:

- Sacar al alumnado de su área de confort: cada trabajo se expone en el estudio de radio y no en el aula lectiva habitual y no tendrá apoyo visual tipo Power Point
- Desarrollar el potencial divulgativo de cada alumno: tan importantes son las conclusiones halladas por cada grupo como la explicación verbal
- Aprovechar las características asíncronas del pódcast, que puede ser escuchado en cualquier momento, no solo en la grabación, y en cualquier soporte tecnológico.
- Convergencia. La actual generación de jóvenes, etiquetados como nativos digitales, manejan con solvencia las herramientas digitales como el pódcast.

Planificación:

Tras explicar el proyecto a los docentes encargados de impartir materias teóricas en el Grado (Historia Contemporánea y Teoría de la Comunicación), se acuerda reconfigurar uno de los aspectos evaluables reflejados en la Guía Docente de la asignatura: el trabajo grupal, estableciéndose que además de entregar una memoria escrita, cada grupo deberá explicar en un pódcast de máximo 5 minutos las principales conclusiones de su investigación. Las grabaciones se comparten entre toda la clase para que sean escuchadas mientras se preparan el examen final de la asignatura, teniendo en cuenta que esta prueba final contendrá alguna pregunta relativa al contenido de los pódcast. Una vez finalizada la actividad se encuesta a los estudiantes por la utilidad y eficacia del proyecto en cuanto a su aprovechamiento como herramienta lectiva, y se les pide una autoevaluación de su intervención y una heteroevaluación al resto de grupos una vez escuchados los pódcast de sus compañeros

Requisitos docentes:

Se establecen los siguientes seis requisitos

1. Asignación de tema de investigación a cada grupo
2. Entrega del proyecto final escrito
3. Grabación del pódcast
4. Evaluación por parte del docente
5. Encuestas al alumnado, incluyendo autoevaluación y heteroevaluación
6. Rúbrica de evaluación de la actividad por parte del docente.

1.2. Resultados

En este caso desglosaremos los resultados por proyectos al igual que se ha hecho en la presentación de los mismos.

1.2.1. Programas de televisión

En el caso de los programas de televisión a lo largo de los años podemos decir que una vez finalizado el proyecto, se diseña una encuesta para detectar estados de opinión y puntos fuertes

y débiles de la actividad. Dicha encuesta se pasa a todos los participantes en los tres cursos académicos en que se ha desarrollado, con 110 respuestas recabadas.

Se solicitó una valoración del proyecto mediante Escala de Likert, siendo el baremo mínimo 1 punto (altamente insatisfecho) y el máximo 5 puntos (totalmente satisfecho). La puntuación media fue de 3,89 puntos, destacando que en cada curso académico el promedio fue subiendo, desde los 3,42 puntos el primer año hasta los 4,19 el tercero y último.

Esta subida se entiende mediante correlación con los datos de otro apartado de la encuesta: sugerencias de mejora. Una vez finalizado cada curso académico, los docentes codificaron los resultados cuantitativos y prestaron atención a este ítem, para valorar la implantación de estas sugerencias en cursos siguientes.

La más repetida durante los tres años fue la petición de un segundo ensayo. Como esta tendencia ya se detectó tras el primer curso, los profesores incorporaron esta cláusula al año siguiente, con el matiz de que dicho ensayo extra sería de carácter voluntario.

Otras sugerencias de mejora se vincularon a la posibilidad de elegir el formato de programa (también implantado), mejorar la comunicación interna o, en su defecto, crear el rol de líder de grupo (en vías de implantación) o generar grupos de trabajo más reducido en cuanto a miembros (no viable debido a la alta ocupación del plató de televisión y a la larga duración de las sesiones de ensayo y grabación, que oscilan entre las 3 y 4 horas).

De igual modo, se cuestionó a la muestra una valoración del trabajo docente, empleando también Escala de Likert. El promedio fue de 4,73 puntos, con tendencias muy similares sin apenas fluctuación (el primer año la media fue de 4,64; el segundo de 4,81 y el tercero de 4,71). Se percibe, por tanto, una alta satisfacción del alumnado con el desempeño del profesorado responsable de la actividad.

1.2.2. Webseries

En el caso de las webseries presentadas hubo diferentes experiencias y cada año se propusieron diferentes modelos: uno de los años, por ejemplo, los alumnos optaron por realizar capítulos de menor duración, pero hacer dos cada uno de los alumnos.

A lo largo de las series citadas han participado 30 alumnos y se han presentado 40 capítulos sin tener en cuenta el contenido transmedia, donde se ha asistido a la creación de narraciones inmersivas en 360º, diversos *spin offs* del universo principal de la ficción, generación de audiorelatos así como redes sociales de los personajes de muchas de las series.

Estas producciones han contado con un total de 413 suscriptores en YouTube y han obtenido un total de 23.575 visualizaciones, 1285 likes y 127 comentarios. A medida que aumentan las visualizaciones el alumno siente que su trabajo tiene una recompensa real al tener una interacción directa con su público.

Al igual que se hizo con los programas de televisión en este caso se solicitó una valoración del proyecto mediante Escala de Likert, siendo el baremo mínimo 1 punto (altamente insatisfecho) y el máximo 5 puntos (totalmente satisfecho). La puntuación media fue de 4,15 puntos y los alumnos que se mostraban menos satisfechos con la actividad aludieron a la falta de tiempo para realizar todas las tareas que conlleva una producción audiovisual de esta índole.

La media de calificación del alumnado, de forma general, ha sido de un 7,8 sobre 10 atendiendo

a las rúbricas facilitadas al alumnado como creación de un producto seriado o organización del tiempo y planes de trabajo, entre otras.

Este tipo de proyectos tienen una particularidad, y es su progresión en el tiempo. Cuando el alumnado comienza lo hace con mucha ilusión y con una cantidad de objetivos que luego le desbordan, la labor del docente es siempre advertir y aconsejar cuando se detectan objetivos demasiado ambiciosos; por ejemplo se les recomienda contar con un número manejable de actores y extras, así como reducir el número de localizaciones a usar pero en este tipo de proyectos hay que intentar no coartar la creatividad de los alumnos porque es justo esto lo que les impulsa a seguir, es un proyecto propio y sin directrices académicas delimitantes.

Uno de los aspectos que más han valorado los alumnos sobre esta actividad ha sido la libertad creativa de la que han gozado además les ha servido para valorar no solo su trabajo, sino también el de sus compañeros y su propia curva de aprendizaje al ser un proyecto que tiene relación con el resto de asignaturas a las que se han enfrentado en la carrera.

1.2.3. Pódcast

Participan 74 alumnos de Grados en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad, todos ellos de primer curso. Para el 56%, esta era la primera vez que realizaban una tarea de estas características. Elaboran un total de 24 pódcast.

En la encuesta final, el 45% resaltó que el nivel de dificultad era similar a otras actividades académicas, a pesar de desarrollarse en un entorno diferente y carecer de apoyo visual. Para el 29%, fue más difícil, y el 26% restante aseguró que la exposición oral en el estudio de radio era más sencilla que ante el resto de la clase.

Los participantes puntuaron con una media de 8,31 puntos sobre 10 su nivel de interés por la actividad, y calificaron con 7,83 puntos la utilidad de la experiencia para siguientes proyectos académicos y para su futuro laboral.

En cuanto a los puntos fuertes de la actividad, el 85% resaltó el aspecto de salir de la rutina habitual, seguido del desarrollo de la capacidad de divulgación (44%) y la concisión (34%), con pequeñas variaciones según el Grado. Para el 48% de publicistas, el proyecto les ayudó el miedo a hablar en público, y el 55% de periodistas destacó la mejora en la concisión.

En cuanto a los aspectos a mejorar, uno de cada tres encuestados resaltó que tenía que mejorar la dicción y pronunciación, y el 25% consideró que no había sido lo suficientemente divulgativo, una cifra que sube hasta el 40% en el caso particular de los comunicadores audiovisuales. Además, el 80% de periodistas reconoció sentirse inseguro por no tener apoyo visual, un aspecto no considerado por sus compañeros de los otros dos Grados estudiados.

Una vez alojados y escuchados los pódcast en la web creada al efecto, se comparan las calificaciones remitidas por los docentes vía rúbrica con los datos de autoevaluación y heteroevaluación del alumnado.

La rúbrica constó de seis aspectos evaluables: manejo de conceptos de la materia, divulgación, dinamismo, pronunciación, gestión de nervios y estructura del discurso.

Los datos revelan que apenas existen diferencias significativas en la comparación entre área docente y alumnado. De hecho, en dos ítems (dominio de conceptos y dinamismo en la exposición) la nota del profesor fue superior a la que se otorgaron los estudiantes. En ningún

caso, eso sí, las diferencias entre una y otra calificación superaron el punto de distancia. De media, el cuerpo docente otorgó una calificación de 7,4 puntos a todos los grupos, con escasa desviación respecto del promedio.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

La importancia del aprendizaje en la etapa universitaria está ligada directamente a la aplicación del conocimiento dentro del ámbito laboral, es decir, un alumno se te interesa por una asignatura en función de su aplicación práctica futura y, siempre, teniendo en cuenta otro factor, cómo evalúa el docente (Bizarro *et al.*, 2019). En la enseñanza de medios de comunicación, tanto en el Grado de Periodismo como en el de Comunicación Audiovisual, los alumnos de último curso comienzan a organizar su currículo de forma que puedan mostrar su material audiovisual a futuras empresas.

En el momento que se detecta esta situación es posible ligar su conocimiento al desarrollo de proyectos. El aprendizaje basado en proyectos tiene una aplicación directa en el mundo real y si el desarrollo de estos proyectos tiene progresión a lo largo de su etapa universitaria se puede analizar el desarrollo competencial del alumnado así como realizar intervenciones directas sobre la importancia del aprendizaje significativo que toma como referencia aprendizajes anteriores atendiendo a la teoría de asimilación donde el nuevo material será aprendido y se irá sumando a su estructura cognoscitiva (Galena, 2016).

Un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) requiere una definición de aquello que se quiere conseguir (Bernabeu, 2009), no solo del proyecto, como tal, sino una exploración de las competencias que debe logar cada alumno una vez haya finalizado el proyecto. En los diferentes cursos el rol del docente debe ir cambiando y si en un primer momento debe facilitar recursos y asesoría, a medida que los proyectos crecen deberá ser solo un analizador de los resultados.

Un alumno de 2º deberá ser más guiado que un alumno que trata de desarrollar su Trabajo de Fin de Grado donde la tutorización estará más sujetada a aspectos formales y académicos que al resultado de su TFG cuando se trata, por ejemplo, de un proyecto audiovisual. Lorente *et al*. (2011) certificaban que los alumnos se implicaban más y valoraban este tipo de proyectos de forma más positiva, aunque, en nuestra experiencia, podemos asegurar que, siempre, va a haber alumnos que estén más implicados que otros en este tipo de proyectos. López Vidales y González entienden que este tipo de experiencias tratan de "construir un proyecto colaborativo, aumentando su grado de implicación y responsabilidad en las tareas y trabajando en su capacidad de autocrítica para el desarrollo de un proyecto profesional real" (2014, p. 52).

Como explican Rodríguez, Luna y Vargas (2010) o Pérez, Romero y Romeu (2014) es necesario cambiar el aprendizaje pasivo por la implicación del alumnado y si centramos la atención sobre la educación mediática Aguaded (2012) recordaba que nuestra sociedad es, actualmente, audiovisual, y ello impone la necesidad de crear un contexto educativo donde los medios jueguen un papel crucial. Esta circunstancia ha motivado una reconfiguración conceptual que acerca al concepto de educomunicación:

> Numerosos indicios convergen en indicar que en el siglo XXI la ciudadanía adquiere sus conocimientos y valores a través de los medios sociales de comunicación. Esto implica un cambio en la actitud de los diversos actores involucrados en la educación y la comunicación, lo que requiere que los comunicadores deban ser más conscientes de su responsabilidad

> social y que los educadores tomen en cuenta el peso de los medios en sus prácticas pedagógicas. Con estos preceptos nació la Educomunicación, en la que la educación y la comunicación se convierten en un binomio indisoluble. (Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018, p. 39)

Con el impulso de estos modelos de enseñanza se intenta no solo implementar la tecnología sino la perspectiva de futuro y las actitudes del alumnado (Aparici, 2010, p. 12), y, además, seguir apostando por el diálogo y la participación de alumnos y profesores como cuestiones clave; no obstante, Durán Becerra y Tejedor Calvo (2017) han tratado de actualizar el peso específico de las NTIC, especialmente de la web 2.0, como arma educomunicativa, al detectar que han afianzado la capacidad de los agentes implicados, alumnos y docentes, para crear, compartir y difundir mensajes, aprovechando la ventaja competitiva del bajo coste, en general, de la tecnología.

3.- PREGUNTAS PROPUESTAS

- ¿Cómo se puede fomentar desde la perspectiva docente la implicación plena del alumnado teniendo en cuenta la magnitud de los grupos?
- ¿Qué puede aportar el ABP a la educomunicación?

Profesionales de la Comunicación como agentes imprescindibles en la Educación Mediática. Cuando el uso inadecuado de la palabra induce a una crítica sesgada

Ana M. Castro Martínez
UNED. España.

Palabras clave:
Comunicación; Educación Mediática; Crítica; Redes sociales.

1.-DESCRIPCIÓN

El texto pone de relieve el papel fundamental de los profesionales de la comunicación en la formación crítica de los individuos de la sociedad[1].

Cuando realizan la función social de informar[2] [3] están obligados a cumplir ciertos requisitos como son la veracidad, la relevancia, la fiabilidad o la claridad.

Esa información llega a las personas. De la interacción de las personas con los medios donde se halla esa información se genera opinión en las mismas. Ese conjunto de opiniones de la persona que accede a esa información es lo que se denomina la crítica.

Puede ocurrir que, al volcar una información, se utilicen términos inadecuados, de forma deliberada o no. Esto puede provocar que, al interaccionar la persona con los medios accediendo a la información, lejos de generar una opinión libre[4], se provoque una opinión sesgada[5]. Todo ello, en base a la usabilidad de términos incorrectos.

En el ámbito educativo es un pilar primordial para la formación libre. Pongamos como ejemplo que el alumnado trabaje con textos de publicaciones periodísticas digitales, con contenidos volcados en redes sociales o en cualquier plataforma on line. De su lectura va a surgir la interacción entre los medios y el alumnado generando opinión y, por ende, crítica[6]. Pero si se utiliza terminología inadecuada puede que esa opinión generada, que no cumple los requisitos básicos de la información, sea sesgada, tergiversando entonces, el aspecto nuclear de la información. En consecuencia, esa crítica no se ha formado libremente.

Para el alumnado tiene vital importancia esa correcta utilización de las pala-

bras en los medios, sobre todo, a niveles no universitarios, donde todavía no se tiene madurez suficiente ni formada la personalidad para detectar sesgos. Para ilustrar esta idea se exponen a continuación varios ejemplos prácticos reales.

El primer caso, sería la incorrecta utilización de la palabra *discapacitado* o *minusválido (*término correcto es *persona con discapacidad),* que se halla erradicada a nivel legislativo, donde su uso en cualquier información puede influir en la conciencia de la persona en el sentido que denota un aspecto denigratorio, despectivo, discriminatorio y, además, es incorrecta. Si se utiliza estratégicamente en las redes sociales o en cualquier contenido digital, puede generar, en personas no formadas (alumnado no universitario) opinión de sesgo desigualitario, despectivo, discriminatorio, racista o negacionista de los Derechos Humanos así como perpetuar estereotipos ya eliminados del modelo actual de inclusión.

En el ámbito del ejemplo se han dictado algunas normas y diferentes guías sobre cómo utilizar correctamente la terminología por parte de los medios de comunicación[7] teniendo en cuenta también que la mayoría de estos medios tienen sus propias normas de estilo[8] (aunque en la mayoría no tienen en cuenta los vocablos en relación a discapacidad).

En primer lugar, encontramos en el Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad[9] , y por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, que contiene en su Disposición adicional segunda, actualización terminológica y conceptual que reza: 1.-Todas las referencias hechas en la redacción original de este real decreto al término "minusvalía» quedan sustituidas por el término «discapacidad». 2.-Todas las referencias hechas en la redacción original de este real decreto a los términos «minusválidos» y «personas con minusvalía» quedan sustituidas por el término «personas con discapacidad»…

En segundo lugar, en consonancia con lo establecido en la disposición adicional octava de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia[10], se realizan las siguientes actualizaciones terminológicas: Las referencias que en los textos normativos se efectúan a «minusválidos» y a «personas con minusvalía», se entenderán realizadas a «personas con discapacidad». A partir de la entrada en vigor de la presente Ley, las disposiciones normativas elaboradas por las Administraciones Públicas utilizarán los términos «persona con discapacidad» o «personas con discapacidad» para denominarlas.

Debe mencionase asimismo, la clasificación de la Organización Mundial de la Salud, "Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud"[11] (CIF-2001) que ya incluye estos vocablos correctamente.

En tercer lugar, en 2018 se ratifica en España la CDPD[12] (entra en vigor el 03/05/2008) iniciándose un nuevo enfoque de Derechos Humanos en el colectivo de personas con discapacidad comenzando a dar importancia a la terminología adecuada.

Por otro lado, desde algunas organizaciones y entidades se está estudiando y cuantificando esta terminología mal empleada en medios digitales[13], sobre todo, del entorno de las noticias. Es de destacar el proyecto Observatorio de la Terminología que está centrado en la cuantificación de la terminología en materia de discapacidad utilizada de forma errónea en los medios de comunicación digital, concretamente, en la prensa[14] digital. Persigue dar cuenta de la inaplicación de la normativa sobre términos mal empleados

en materia de discapacidad tras detectar que no se están usando de forma ajustada aún cuando la persona que está siendo informada tiene derecho a que esa información se trasmita de forma correcta y no perpetuando estereotipos sobre un colectivo en situación de vulnerabilidad como es el de las personas con discapacidad. Se lleva a efecto obteniendo datos sobre su inadecuada usabilidad, siendo éstos muy significativos a lo largo de 6 años (2017-2023) logrando en muchas ocasiones el cumplimiento estricto de la legislación a través de la subsanación así como forzar a la transformación de la sociedad haciéndola mejor, más justa, más inclusiva y más respetuosa con las personas con discapacidad.

En consecuencia, debe realizarse una revisión exhaustiva de los términos empleados con el fin de no volcar información que pueda tergiversar la opinión del lector y no herir la dignidad de la persona que se está nombrando o el colectivo al que pertenece usando los vocablos que implican nociones discriminatorias y peyorativas que podrían vulnerar sus derechos.

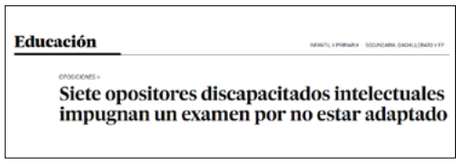
En este sentido, tener una discapacidad no es algo negativo, todo lo contrario, es algo que suma por lo que se añade CON para destacarlo. Primero, y lo más importante, es que es una *persona* y luego, en segundo lugar, tiene algo diferente que es la *discapacidad* que se añade a la condición principal como algo que suma, que acompaña. Por ello, el término correcto es *persona con discapacidad*[15].

A continuación se exponen varios ejemplos de mala praxis en la usabilidad de este término en prensa digital española.



https://www.lavozdegalicia.es/album/lemos/boveda/2022/06/11/personas-viven-residencia-discapacitados-fisicos-boveda/01101654975007574359649.htm

En este ejemplo, de La Voz de Galicia, se utiliza mal el término, en vez de *discapacitados* debería emplear *personas con discapacidad.*



https://elpais.com/sociedad/2019/07/05/actualidad/1562319318_297857.html

En este caso, en el rotatorio El País, vuelven a usar *discapacitados intelectuales* de forma errónea, en vez de *opositores con discapacidad intelectual*.

El segundo caso, en el ámbito de la violencia de género, cuando se vuelca información sobre hechos ocurridos en este entorno, dada la trascendencia social del mismo, deben medirse los términos en que se informa tratando de no generar opinión de sesgo desigualitario, discriminatorio o negacionista de la legislación en vigor. No es lo mismo publicar un titular que rece “una mujer apareció muerta en su domicilio” que “una mujer ha sido asesinada por su marido”. Las palabras ajustadas, precisas, correctas y adecuadas en cualquier información generan opinión libre, no así, si éstas se eligen inadecuadamente o de forma tendenciosa[16] con la intención de concienciar de una situación que no se ajusta a la realidad.

https://www.farodevigo.es/sucesos/2022/12/28/muere-mujer-embarazada-toledo-80474227.html

En este caso, en el titular aparece el verbo matar (homicidio) que tiene menor consistencia que asesinar (agravante). Al tratarse de violencia de género, no se mata, se asesina, dando así al ilícito penal el término ajustado según consta en la legislación, mostrando la elevada gravedad de los hechos que causan tanta alarma social.


VIOLENCIA MACHISTA

Mata a puñaladas a su expareja, embarazada de nueve meses, en Toledo

El bebé no ha sobrevivido a la agresión | El agresor tenía antecedentes por violencia de género, pero un juez de Móstoles canceló la orden de protección y las medidas cautelares

https://elpais.com/sociedad/2023-01-13/el-detenido-por-matar-y-descuartizar-a-su-pareja-en-2021-en-barcelona-es-el-actor-jorge-ferrandis.html

De nuevo, en esta noticia en titulares del diario El País, nos topamos con *matar* y *descuartizar,* no sólo nombran el hecho de *matar* sino que además definen cómo la mató. Lo correcto es informar sobre un *asesinato* cuando la mujer muere dentro del ámbito de la violencia de género. Como observamos, en prensa de noticias digital, se obvian las mínimas cautelas sobre la terminología que debe emplearse.


Sociedad

EDUCACIÓN · MEDIO AMBIENTE · IGUALDAD · SANIDAD · CONSUMO · LAICISMO · COMUNICACIÓN

VIOLENCIA MACHISTA >

El detenido por matar y descuartizar a su pareja en 2021 en Barcelona es el actor Jorge Ferrandis

Por todo ello, concluimos que las personas dedicadas profesionalmente a la comunicación tienen la obligación de cuidar la elección de palabras empleadas en sus textos digitales por la trascendencia en la sociedad. Entendemos que es prioritario impregnar con estrictos criterios de corrección terminológica cualquier volcado de información en aras a que no provoque opinión sesgada en la persona lectora, más todavía, en contenidos digitales que manejen alumnado no universitario.

Debemos analizar, además, si ese proceder está inmerso en la ética de la profesión y si cumple con los valores éticos mínimos exigibles. Independientemente de que se informe con veracidad debe cuidarse el vocabulario que se utiliza a fin de no interferir en la opinión que la persona lectora va a crearse sobre el hecho del que se está informando orientado, básicamente, a que la crítica personal se forje libremente. Ante esta situación nos planteamos, por un lado, que si la selección de las palabras se realiza de forma tendenciosa, de tal forma que se han elegido para tergiversar deliberadamente la opinión del público lector, no se están cumpliendo las normas éticas que inciden no sólo en el valor de la verdad sino en el valor de no influenciar hacia un sentido concreto la información. Por otro lado, si los términos utilizados no son correctos porque el informador desconoce cuáles son los adecuados tampoco se cumplen las normas éticas dado que debe estar perfectamente capacitado para buscar y encontrar tales términos correctos.

Lo anteriormente expuesto nos conduce a la responsabilidad del informador que debe cuidar extremadamente su conducta y adecuarla a las normas éticas de su profesión. Si no lo hace incurriría en una falta de responsabilidad. Tiene que cumplir la función social que se le tiene asignada. Y dentro de esa función que deben respetar fielmente se encuentra la formación adecuada y la capacitación para ejercer dicha profesión. Entre las tareas encomendadas no sólo está la objetividad sino que esa objetividad con que debe empapar la información debe estar redactada en términos precisos, ajustados, adecuados y específicos de la materia que está tratando. Por un lado, los términos en que se redacta deben seleccionarse sin que tengan matices de influencia, discriminación, desprecio, minusvaloración. Por otro lado, deben ser correctos y para ello debe capacitarse el informador, estudiar la materia, formarse hasta tal punto de que no cometa errores terminológicos.

Para el caso expuesto sobre *discapacidad* podemos intuir que no utilizar bien los vocablos denota una falta de capacitación del informador que tiene la obligación de estar preparado para redactar con la terminología adecuada, la que la legislación admite y es aceptada mayoritariamente. No hacerlo implica no estar a la altura del tema tratado, no haberlo preparado, no haber investigado, no haber indagado lo suficiente como para informar con soltura y transmitir al público lector la veracidad de la forma adecuada. Si usa *discapacitado* en vez de *persona con discapacidad* está mostrando que desconoce el tema absolutamente, que desconoce que existe una legislación que ha provocado la erradicación de terminología que se consideraba despectiva, peyorativa, denigratoria, discriminatoria y que su uso vulnera derechos de las personas a las que enuncia. La dignidad[17] de la personas está protegida por toda la legislación en materia de Derechos Humanos a nivel mundial por lo que deben medirse las palabras cuando se trata de personas en situación de vulnerabilidad. Ese desconocimiento no es admisible en un informador si lo que se pretende es volcar una información con el rigor preciso que además es exigible. Todo ello, nos lleva a la implantación de una preceptiva exigencia en la selección terminológica, exigencia que debe ser supervisada y debe tener su responsabilidad cuando no se aplica correctamente el término adecuado.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076003.pdf

Aparici, Roberto; García Matilla, Agustín ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro.

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 26, junio, 2016, pp. 35-57 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina



https://www.redalyc.org/pdf/158/15825109.pdf

Bobo Márquez, Miguel La función social de los medios y la situación actual de la televisión en España.

Comunicar, núm. 25, 2005 Grupo Comunicar Huelva, España



https://www.siis.net/documentos/ficha/544014.pdf

Peñas, E., Hernández, P., Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad, 2019, 115 p.



https://www.parlament.cat/document/nom/manual-de-estilo-de-el-pais.pdf

Manual de estilo de El País.Aguilar



http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:AlumnosUNED-Ponencias-Amcastro0014/CASTRO_MARTINEZ_19_Folios_y_500_terminos.pdf

Castro-Martínez, Ana M. (2019), 19 folios y 500 términos, II Congreso Jurídico IN.XURGA sobre los derechos de las personas con discapacidad y dependencia, Pontevedra.



https://www.researchgate.net/publication/359395086_Observatorio_de_la_Terminologia

Mata Castro, M., Castro-Martínez, Ana M. (2022), Observatorio de la Terminología

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Qué importancia tiene y cuál es el alcance de la terminología incorrecta en un texto digital? ¿De qué forma puede variar el hecho informado si se utiliza un término correcto o uno incorrecto?
- ¿Cumple con los valores éticos de la profesión informar sobre materias que se desconocen? ¿y si se informa con vocabulario incorrecto?
- ¿De qué manera podría paliarse los defectos en la terminología en textos digitales?

NOTAS

1. Es la que estudia la ética, la moral, la objetividad o los valores. Permite pensar críticamente en sentido amplio: con conciencia, criterio social, de forma no estática y comprometida. Está relacionado con el entorno educativo y humanístico. En el desarrollo del pensamiento científico los individuos aprenden a cuestionar y preguntarse el por qué de las cosas que es la base de la búsqueda científica y filosófica sobre el mundo.
2. Las funciones atribuibles a los medios de comunicación son: informar, entretener, educar, expresiva, sugestiva o persuasiva, estética y márketing o publicidad.
3. Informar, del latín *informare* tiene como significado *enterar, dar noticia de algo.*
4. La libertad de expresión es un derecho humano fundamental, consagrado en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. En https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/PDF/NR004682.pdf?OpenElement
5. El sesgo es un peso desproporcionado a favor o en contra de una cosa, persona o grupo en comparación con otra, generalmente de una manera que se considera injusta.

6. Conjunto de opiniones o juicios que responden a un análisis y que pueden resultar positivos o negativos. Esta palabra (acción de discernir) es derivada de la palabra *criterio* (el concepto, el mecanismo), en su objeto de discernir la verdad evidenciando, previamente, la falacia **o el** error.
7. Peñas, E., Hernández, P., Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad, 2019, 115 p.
8. Normas de estilo de El País En https://www.parlament.cat/document/nom/manual-de-estilo-de-el-pais.pdf
9. Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, y por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre. Publicado en: «BOE» núm. 311, de 26 de diciembre de 2009, páginas 110413 a 110415 (3 págs.) Sección: I. Disposiciones generales Departamento: Ministerio de Sanidad y Política Social. En https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/12/04/1856 (última visita en 19/12/2022).
10. En https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990 (última visita el 10/12/2022).
11. En https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf.
12. Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. En https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963 (última visita el 20/12/2022).
13. En el Asociación IN.XURGA (Xuristas de Galicia pola Inclusión) con el proyecto Observatorio de la Terminología. En https://inxurga.com/proxecto-observatorio-da-terminoloxia. En https://www.researchgate.net/publication/359395086_Observatorio_de_la_Terminologia
14. La prensa es hoy el medio de comunicación social más popular del mundo y tiene por objetivo: informar, formar y entretener aunque cumple con las funciones de persuadir, promover, formar opinión y educar.
15. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. En Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf
16. Que muestra parcialidad y manifiesta o implica tendencia hacia un fin determinado, especialmente en los escritos, discursos, noticias, etc.
17. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. Art. 10 Constitución española. En https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229.

Cine y Educación, una asignatura pendiente. Tres casos de éxito: Arrugas, Los Mundos Sutiles, Wonder.

Mercedes Ruiz

J. Daniel García

Inmaculada Contreras

Palabras clave:

Alfabetización audiovisual; Neuroeducación y Cine; Emociones; Pensamiento crítico; Relatos para el cambio; Formación inicial docente; Lenguajes para tiempos complejos; Aprendizaje para la transformación social; Industria y cultura como signos de identidad personal y de sociedades diversas.

1.- DESCRIPCIÓN

En el 2023, nos encontramos inmersos en un amplio debate acerca del currículo prescriptivo, de lo válido, o no, de determinadas metodologías, de reformas legislativas y, ante todo, de un uso y abuso del lenguaje audiovisual sin ningún tipo de alfabetización previa en una gran mayoría de casos y contextos. Este estado de la cuestión nos hace especialmente vulnerables a la manipulación mediante buenos relatos articulados con adecuados medios técnicos y formación de los profesionales que los realizan. Los relatos audiovisuales son, ahora, ampliamente difundidos, con una inmediatez impensable hace tan solo unos años, mediante las redes sociales. Los asaltos al poder son seguidos por Twitter y se espera que se emitan tuits por parte de los dirigentes implicados y a ser posible siempre acompañados de imágenes o de breves videos. Sociedad de la inmediatez y de lo efímero.

La pandemia que, sigue en curso con la denominación de COVID 19, nos ha hecho vivir de manera acelerada, sin tiempo casi para la reflexión y el análisis, cuestiones que han sido amplificadas con informaciones veraces y con proliferación de *fake news* o de corrientes negacionistas. Mientras esto sucedía, en los hogares pasábamos a consumir series, películas y relatos audiovisuales con asiduidad diaria. Cine sin "asignatura".

Nos hemos tenido que someter a inmersiones, casi inmediatas, en competencias digitales para la educación *on line* y para los trámites y compras por Internet. Pero no nos hemos parado a documentar y a reflexionar lo que ya se venía haciendo o impulsando desde sectores que no recibían el apoyo necesario para que la alfabetización audiovisual pasase a ser parte importante y prioritaria de una agenda política. Una alfabetización mediática que fuera ampliamente debatida en el Parlamento y dotada de presupuestos. Cine con presupuestos y legislación en educación.

En esta comunicación, vamos a tratar de exponer tres casos de éxito, implementados en distintos años, previos a la pandemia, y que han ido conformando el uso y la alfabetización no solo del cine en las aulas como industria, arte y reconocimiento de los derechos de autoría, sino como esa potente herramienta que, utilizada con objetivos nítidos en sus propuestas, ha servido para ir investigando y analizando, entre un amplio sector de docentes de diversos niveles educativos y de distintas comunidades autónomas o incluso países su poder en los procesos de enseñanza ya aprendizaje. Currículo de asignatura y currículo transversal, el permanente debate.

Partimos del estudio de diversas definiciones del término Educomunicación y que en su día quedaron recogidas por Martínez Salanova en su web de referencia entre los docentes implicados en las aulas, con alumnado de diversas etapas, para una búsqueda de autoformación o recursos de ese cine y educación que sigue , en muchos casos, silenciado en las comunidades educativas.

Escogeremos la que más se adapta a las líneas de trabajo que se fueron implementando y que formuló García Matilla

> La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad, ofreciendo los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación

Nos ceñiremos a tres proyectos de cine y educación que reúnen cine y literatura, comic, arte visual, danza, con la implicación de la industria en el proyecto educativo, amplia difusión en redes sociales y el fomento de la creatividad y la formación de base de los docentes implicados.

Estos tres casos de éxito han derivado en el concepto de alumnado *prosumidor* porque al mismo tiempo que consumían lenguaje audiovisual elaboraban sus producciones finales en este tipo de formatos. Aprendieron a construir sus relatos y compartirlos responsablemente en redes sociales para contribuir a la transformación social en determinadas cuestiones como la vejez, la poesía de Machado o la inclusión educativa real de las denominadas enfermedades raras.

Estos tres momentos de proyectos de cine y educación son de hace ya unos cursos escolares aunque podrían seguir en vigencia actualmente si no tuviésemos la costumbre de empezar como si nada anterior hubiese sucedido o de preguntar a los que ya hicieron sus experiencias y podrían dar perspectivas que serían de utilidad. Referenciamos lo que se usó en aquellos cursos escolares, sin las posteriores revisiones, como marco de trabajo entre los docentes que fueron sumándose a las iniciativas: *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores de la Unesco* (Wilson et al., 2011)

Los tres casos de éxito partieron de investigaciones recientes en materia de neuroeducación, pero fundamentalmente en lo que debe unir al lenguaje del cine con el de la educación: el mane-

jo y estudio de las emociones. Para el investigador en neurociencia, Mora Teruel, "sin emoción no hay aprendizaje" y el lenguaje audiovisual es el que artísticamente utiliza las emociones para mostrar sus relatos.

No alfabetizar en ese tipo de lenguaje nos hace vulnerables a la información que, a cada instante, se está produciendo en el mundo, a velocidades vertiginosas y que utilizan las emociones y los algoritmos de la inteligencia artificial para una manipulación que ahora es prácticamente simultánea a nivel global por la interconectividad que se ha instaurado con los medios tecnológicos. No olvidemos que la inteligencia artificial "aprende" aquellos datos que les suministramos los humanos y que los sesgos de la sociedad no inclusiva y desigual se reproducen en esos algoritmos y en esos lenguajes audiovisuales que se transmiten en plataformas para el consumo individual. Ya no es una pantalla compartida en los hogares, nos introducen en un bucle de recomendaciones, siempre afines a los datos que les vamos suministrando, para que vivamos en un mundo cerrado sin conocer otros mundos y otras realidades y contextos humanos. Lenguaje audiovisual para que determinados grupos de presión o poder puedan manipular voluntades y realidades.

Partiendo de este marco que hemos tratado de esbozar, expondremos, a continuación, algunas de las conclusiones y acciones que en estos tres casos se han implementado.

ACCIONES llevadas a cabo.

ARRUGAS

- Estrenar la película de animación, para cine y educación con un tema complejo expuesto en un cómic de Paco Roca, el Alzheimer y las residencias de ancianos, realizando la acción "al cine de la mano de mis abuelos". Este estreno de cine y educación, en un lugar muy concreto, Orihuela, porque donde está ubicado el colegio público, Jacarilla, no hay salas de cine. La tutora que se hace responsable abre agendas con el alumnado de su tutoría del último ciclo de Primaria y llenan de ideas el antes de, el estreno y planifican el después del estreno en aula. Diseñan un protocolo de acompañamiento y cuidado de los abuelos que se desplazarán con ellos en autobús desde el colegio al cine. El 26 de enero de 2012 se preestrena en un cine y se planifica toda una acción educomunicativa entre generaciones.
- Se prepara cuidadosamente la mañana con los abuelos desde la salida del colegio
- Diseño de una campaña publicitaria en redes, simultánea con la que realiza la productora y la distribuidora de la película que se va a estrenar en cines.
- Los equipos directivos fundamentales en el apoyo
- Se comparte en redes el estreno educativo en Tenerife, esta vez en instituto.
- Se comparte en redes el estreno en Fuengirola con varios centros educativos y abuelos
- Se aprende a fotografiar
- Se aprende a hacer cómics digitalmente y usando otras herramientas
- Se fomenta la búsqueda de información sobre el autor del cómic y del director de la película
- Se comparte lo que es un plan audiovisual en la Tribu que educa con las posibilidades de la web 2.0 en el curso 2011-12

- El Ministerio de Educación se hace eco
- Los medios de comunicación local dan las noticias
- Se sigue la "carrera" hacia los Oscar
- Se practica la crítica 3x1, tres cosas que te han gustado y una que cambiarías o mejorarías.
- Se trabajan las bandas musicales
- Se invita a un antiguo alumno y ahora autor de cómics para impartir un taller
- Se leen las críticas especializadas
- Se prepara la ceremonia de los Goya reflexionando lo trabajado en estos curso escolares y se comparten las estatuillas ganadas
- La Directora General del ICAA apoya
- Se lee prensa extranjera
- Se recomiendan lecturas de Biblioteca escolar
- El Ministerio de Educación concede el Sello de Buena Práctica por el proyecto de Arrugas en Jacarilla
- El proyecto se presenta en la Universidad

Y desde ese cierre de curso escolar, comienzan a multiplicarse las participaciones y acciones en todo el país y aparecen las lenguas, el gallego, el inglés…en el inicio del curso siguiente.

La exposición de Gervasio Sánchez en La Coruña, da pie a que un proyecto dé la mano a otro proyecto con Arrugas en la Facultad de Educación y en la Casa de Cultura. El proyecto de Jacarilla con Ráfagas, mostrado en La Coruña, se une al anterior de Arrugas.

La culminación vino en Europa en *2012: European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations* *http://europa.eu/ey2012/* que promovió una iniciativa para felicitar a una anciana de Londres, que iba cumplir 100 años, con los centros educativos de España y practicar el inglés para algo más que un examen de certificación: *Cien años ¿cien postales? cien propuestas ARRUGAS/ WRINKLES.* Olive descubrió Internet y le llegaron las felicitaciones. En Reino Unido una profesora española ganó el Premio *etwinning*. En España, se otorgaron Sellos de Buena práctica a varios centros y el Premio Vicente Ferrer al IES La Almudena.

Cerraremos esta brevísima descripción de un proyecto amplio y dilatado con lo que un alumno de Inmaculada Contreras, desde su reflexión final en el aula, comentó tras haber realizado entrevistas a los abuelos y grabarlas: "este trabajo se ha revalorizado porque hice la entrevista a mi bisabuelo que ha fallecido hace un par de meses" La reflexión en el aula fue ver que el trabajo era algo diferente a lo habitual porque había trascendido y ahora quedaba una archivo sonoro con la voz de su bisabuelo.

Archivo sonoro como el que quedó en RNE con la entrevista a Inmaculada Contreras, docente en un instituto de Almagro y a la directora del IES La Almudena en Madrid.

Pensemos ahora en las noticias de muertes en residencias, del trato al que se somete a un grupo de ancianos, de la falta de empatía y la soledad no buscada… ¿Se puede educar con el

cine dentro del paradigma de Educomunicación? Cada adulto de la tribu que educa tendrá que buscar su respuesta y su compromiso posterior para esa transformación que usa la investigación en neurociencia, las distintas alfabetizaciones y la responsabilidad individual para transformar aquellas realidades que no parecen deseables.

Han envejecido algunas herramientas que se usaron en aulas para compartir lenguajes audiovisuales, han desaparecido otras, pero el sentido de todo lo expuesto en la definición de Educomunicación anteriormente mencionada, continúa no solo vigente sino más necesaria que en aquel curso dada la evolución social del tema Residencias de Ancianos y soledades no buscadas. Un cómic y una película que siguen siendo necesarias en la educación entendida como proceso educomunicativo transformador de contextos.

LOS MUNDOS SUTILES

Antes de comenzar a dar pinceladas del siguiente proyecto, queremos hacer conscientes a los potenciales lectores de que tal y como se expone en (Ruiz, 2017) es más que necesario "leer", con el tiempo y la atención requeridos, las comunicaciones y textos enriquecidos que nos ofrece la lectura digital en la Academia, muchas veces fuera de los circuitos propiamente académicos:

> La lectura oculta es tan importante como la visible. Es otra de las cuestiones que hay que poner en valor porque es la velocidad a la que nos somete la sociedad de comida rápida, noticias a cada minuto, expansión inmediata de un bulo, la que hace necesario que nos acostumbremos no solo a filtrar datos y fuentes sino a leer esos hipertextos enriquecidos o a que profundicemos en aquellas áreas que son de mayor interés para el lector inquieto

Los impuestos invertidos son los que ponen en valor unas u otras ideologías y los que facilitan, o entorpecen, la cultura de todos y para todos. No podemos obviar que el cine es una industria cultural y que, como tal, necesita de elevados presupuestos para su desarrollo.

Encontramos en un organismo público, AC/E (Acción Cultural Española), una entidad pública dedicada a impulsar y promocionar la cultura y el patrimonio de España, dentro y fuera de sus fronteras, a través de un amplio programa de actividades e iniciativas que fomentan la movilidad de profesionales y creadores un fondo de audiovisuales que pueden ayudar en las aulas a la alfabetización audiovisual como también lo es el fondo de RTVE (Radio Televisión Española).

En el curso 2012-13 se produce el estreno de una obra que consideramos imprescindible por muchas cuestiones, pero fundamentalmente por ser poesía visual vanguardista de la mano de su director Eduardo Chapero-Jackson y hacerlo con Machado y esos Mundos Sutiles, en danza.

La poesía, esa gran olvidada y que necesita que se cultiven sentimientos, emociones, metáforas, dominio de lenguajes, de melodías, de palabras en movimiento estaba en pantallas.

Un grupo de docentes de Lengua y Literatura sabedores de que había que impulsar el trabajo en aulas con las poesías, propició, en varios cursos escolares, algunos proyectos colaborativos que presentaban en redes, abriéndolos a cualquier centro educativo y a múltiples lugares de la geografía del país o de fuera de las fronteras. En esos momentos, se impulsaba en Twitter (alojado en un lugar site ya desaparecido) un proyecto que se puede consultar todavía con la etiqueta #PaseoconMachado.

Esas dos circunstancias hicieron posible que se aprovechara el trabajo que ya estaba impulsando Jose Daniel García con su alumnado en el Ágora Portals de Palma de Mallorca, tras varios cursos impartiendo la asignatura con el mismo grupo, y realizando la tesis doctoral *"La comprensión lectora en secundaria: La metodología audiovisual frente a la textual"* para servir como un "Antes de" ver la película y como caminos ya trazados, con estilo curricular en sus propuestas, para todos los docentes que quisieran ir sumándose y explorando posibilidades de trabajo en sus aulas.

- Se les presenta a los alumnos con toda claridad el trabajo a desarrollar y los criterios de evaluación en la ficha del alumno
- Se comparte con la comunidad educativa propia y con la ampliada en redes, el proyecto propuesto.

Curso: 4ºESO y 1º BACH

A partir de la lectura de la investigación por grupos, el alumnado seleccionará un fragmento o poema del libro Antología Poética de Antonio Machado Ed. Casals, realizará un comentario de texto en grupo y elaborará un guion literario-técnico para convertirlo en formato audiovisual. Se deberá, además, hacer el cartel de la película y crear una pequeña campaña de marketing a través de las redes sociales. Tras este comentario grupal, se harán dos comentarios individuales.

El proyecto se insertaba en el proyecto colaborativo «Un paseo con Machado» (ya mencionado) y también en «Queremos Musicarte» (impulsado por Inmaculada Contreras y con docentes de varios centros y lugares)

Metodología:

Se abordará esta tarea mediante el trabajo en grupos de entre 3/5 alumnos. Al finalizar la actividad, cada alumno explicará cuál ha sido su función dentro de la misma. Para realizar correctamente esta sección, se pide llevar un Diario de Trabajo.

Habrá unas sesiones de lectura guiada en el aula y sesiones de trabajo (entre dos y cinco, según programación). Más tarde se establecerá un plazo de una semana para elegir fragmentos (o se asignará por el profesor en función del perfil de los grupos). Se reservarán una o dos sesiones para explicar el funcionamiento y desarrollo de los guiones y se reflexionará sobre el lenguaje audiovisual a través de los comentarios fílmicos. Se marcará un nuevo plazo de, al menos, un mes para la entrega de los materiales audiovisuales. Opcionalmente, se pueden reservar nuevas sesiones para el montaje y los ajustes finales. Es obligatorio que los grupos elaboren una memoria de todo el proceso, así como una breve presentación con la que puedan mostrar a los compañeros la tarea (making off). Web para descargarse la música www.jamendo.com.

Roles necesarios: Guionistas, director/a, productor@s ejecutiv@s, fotograf@s, actores/actrices, decorador@s, diseñador@s, técnic@s de sonido, best boy.

Recursos:

Aula virtual (blog de aula, Moodle, wiki...). Cámara o videocámara, micrófono, altavoces, focos, etc. Software para la edición de vídeo o stop motion. Proyector y pizarra digital.

El resultado, está disponible en esta wix. En la entrevista que se le realizó a Eduardo Chapero-Jackson y a la productora Ana Amigo, se les mostraron los trabajos del alumnado quedando muy sorprendidos con comentarios elogiosos. Esa grabación luego fue mostrada al alumnado

que vio enriquecido su proceso de aprendizaje con lo mencionado de “sin emoción no hay aprendizaje”.

Mientras se iba creando este proyecto, un blog, abierto especialmente para las acciones de estreno y en aulas, iba comprobando cómo se ampliaban las acciones educomunicativas y el efecto contagio se iba extendiendo sin presión.

Se amplió el estreno a una ciudadanía que participaban de acciones locales relacionadas con la cultura tales como: clubs de lectura, universidades populares, escuelas de adultos, universidades de la experiencia… y se ampliaba la experiencia con un debate posterior en el que, en varias ocasiones, participó la productora, Ana Amigo.

Sin tener muy definidos horizontes en aquel curso, se estaba entrando en lo que actualmente está en objetivo diana con la nueva definición de Sociedad 5.0 y el *lifelong learning* con educación 5.0 que prevalece en muchas entidades y multinacionales.

La definición oficial sería la siguiente citada por Ortega, A 2019: “Una sociedad centrada en lo humano que equilibra el progreso económico con la resolución de problemas sociales mediante un sistema que integra de forma avanzada el ciberespacio y el espacio físico”

No estaba en auge el algoritmo de las plataformas en *streaming* para el consumo individual de lenguaje audiovisual ni había llegado un confinamiento que hizo del ciberespacio el lugar de cultivo del ocio y de la salud mental. Las Artes nos sirvieron para afrontar una situación nueva de privación de movimiento y permanencia en nuestros domicilios.

WONDER

Wonder fue un modo de unir la idea de la inclusión con el cine y la educación. Y esta vez no sólo de boquilla, sino haciéndola llegar y sentir en cada alumno del aula. El proyecto se desarrolla entre los años 2017 y 2019.

No se trataba sólo de, una vez más, sacar a colación frases lindas en relación con la idea de la inclusión en el aula, sino de propiciar una reflexión más profunda, más sentida, y en la que la lectura de “La lección de August”, y/ o el visionado de “Wonder” fueran sólo el punto de partida para esas consideraciones , y que ellas propiciaran el trabajo en el aula “de otro modo”. Se trataba de poner en visible un concepto difícil de definir en la práctica como es la empatía y tratar de entender las razones de cada persona en un mismo contexto. Un modo que no implicaba perder el carácter docto de la enseñanza, sino el propiciar un mayor cuidado por la salud mental de alumnado y,de paso, de las familias -y también la del profesorado- en situaciones especialmente duras como la enfermedad que se narra en libro y en la película, y extrapolando a las situaciones del día a día, en las que la diferencia es motivo de rechazo. Al fin, una manera de abordar los contenidos educativos sin dejar de lado las emociones y plantearnos los límites de “lo normal” … y ampliarlos. Este síndrome aparece cuando los proyectos surgen en el grupo de Telegram que se abre, en un centro de los que participan hay un alumno matriculado y la asociación que los representa amplía nuestras posibilidades de trabajo.

Objetivos

Motivar al alumnado a desarrollar sus capacidades en relación con la lectura, y la capacidad crítica a través de la lectura de “La lección de August» o la visualización de la película “Wonder”.

Crear contenidos a través de diversos formatos, usando eventualmente las TIC ,en función de las posibilidades y tipo y edad del alumnado. El alumno es, una vez más,el protagonista.

Permitir trascender los límites del aula por medio de la visualización de la película o la proyección hacia otros mundos distintos que permite la lectura, favoreciendo así la interacción profesorado y alumnado más allá de los estrechos límites del aula.

Facilitar el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al recopilar en el espacio del blog los trabajos de los alumnos, lo que permite su difusión por medio de las rrss y la interacción con familias y otro público interesado.

Percatarnos de que fomentar la inclusión no es solamente poner el acento en el que sufre el síndrome, sino también ayudar a la gestión emocional de familiares y amigos que sufren acompañando.

Poner el foco en la idea de que ser amable es el mejor método para moverse por la vida, y es algo tan útil como enriquecedor.

¿De qué partimos?

- De la proyección de "Wonder" a partir de organizar o asistir a una matinal de cine y educación o de la lectura del libro "La decisión de August" en las aulas.
- De un cuadernillo de orientaciones elaborado por un grupo de docentes que se comparte en la red y que en la fecha actual tiene 40.000 visitas

Y… ¿Hasta dónde llegamos?

Muchas veces los logros no son gigantescos, sino pequeños pasos que nos llevan muy lejos. En esta ocasión, Wonder fue un cúmulo de pequeños pasos. Pasos que nos transportaron a misiones imposibles como las que enuncio a continuación:

- Un paso ¿imposible? La locura (sic) de que alumnado de Primaria evaluara a alumnado universitario.

  -Emi Pérez y su alumnado del CEIP Fuencisla

  http://wonderpeli.blogspot.com/2018/02/se-puede-evaluar-con-rubricas-de.html

  -Miriam Leirós y Nuria Rodríguez y su alumnado partícipes de la evaluación del alumnado universitario

  http://augustuni.blogspot.com/2018/01/alumnos-participes-del-proceso-de.html

- O esa zancada que supuso el ir al cine y terminar dibujando, creando preceptos,y realizando dramatizaciones usando *chroma*, trans alfabetizados sin darse ni cuenta…

  http://wonderpeli.blogspot.com/2018/02/el-proyecto-wonder-en-el-ies-garcia.html

- ¿O el paso de comprender todo el proceso de creación audiovisual realizando un stop motion sobre la diversidad?

  http://wonderpeli.blogspot.com/2018/06/con-wonder-terminamos-este-curso-muy.html

- Pasos seguros y callados desde las aulas hospitalarias que da Mónica Garrido y su alumnado

  http://wonderpeli.blogspot.com/2017/09/peor-de-lo-que-os-estais-imaginando.html

- ¿O quizás la huella dibujada en estos autorretratos o estas esculturas de tamaño natural en las que se evidencia la belleza de la diferencia? http://augustuni.blogspot.com/2018/02/wonder-la-diferencia-y-la-maravilla.html#comment-form

Todo el proceso se narra usando las siguientes herramientas:

- Blogs

  Como en otras ocasiones, fue el blog (*Wonderpeli*) el espacio colaborativo más fácil de usar, y que servía de plataforma de enseñanza-aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo a partir del trabajo colaborativo en red. Visto en perspectiva, la riqueza de Wonder estribó,en parte, al fomento de este formato para que los futuros docentes pudieran servirse de la investigación en acción que se iba desarrollando en las aulas y del conocimiento de las metodologías implementadas por profesorado de numerosas localidades y niveles educativos.

  En paralelo, dos blogs que (*Wonderuni* y *WonderuniM2*) propiciaron el encuentro al alimón entre alumnado de Primaria o Secundaria, y alumnado universitario del Máster de Educación:

  - *Wonderpeli* https://wonderpeli.blogspot.com/
  - *Wonderuni* http://augustuni.blogspot.com/
  - *Wonderuni M2* https://wonderunim2.blogspot.com/

- Espacios Wonder en red:

  Los cambios en las maneras de uso de las redes sociales posibilitan que sean dos focos de difusión ampliamente conocidos por los docentes, como centro de operaciones en la difusión de las actividades

  - Grupo de Telegram https://t.me/AltamiraEDU
  - Grupo en Facebook

    https://www.facebook.com/groups/1231613016375 10/?multi_permalinks=125294321424208&notif_id=1506703206555611&notif_t=like

- Hashtags

  Sabedores de que los hashtags podían ser un modo de realizar una *content curation* del trabajo realizado,y de que es en Twitter donde se movía más fácilmente la información, se crearon una serie de hashtag que sirvieron como modo de aportar ideas y matices para continuar la labor que nos habíamos encomendado, sumando a los que ya había en funcionamiento -en inglés fundamentalmente- los siguientes:

  - #LaLecciónDeAugust
  - #soyxqsomos

- #Wonderlapelícula
- #Eligeseramable
- #WonderEDU
- #WonderUni

- Menciones Publicaciones

El trabajo realizado en esos años tiene su trascendencia

- Premio de calidad Etwinning al Colegio Agora School en la persona de Jose Daniel García Martínez:

  http://wonderpeli.blogspot.com/2018/07/premio-de-calidad-etwinning.html

- Publicación de artículo en la revista Educar en Castilla la Mancha por parte de Inmaculada Contreras

  https://educarenclm.castillalamancha.es/content/wonder-cine-y-literatura-como-excusas-para-aprender-crear-e-investigar

- Finalista de Orientapas : El trabajo realizado alrededor de Wonder no cayó en saco roto. El Colectivo Orientapas, que se autodenominaba como "un bar digital" para profesionales de la orientación educativa e intervención psicopedagógica en red, y red de aprendizaje para orientadoras y orientadores educativos, lugar de encuentro virtual para estar al día, debatir, intercambiar ideas, compartir y aprender juntos.". y que estuvo activo entre 2013 y 2018, consideró el trabajo realizado en Wonder digno de mención y finalista de los premios anuales 2017

  http://orientapas.blogspot.com/2017/11/felicidades-los-finalistas-los-v.html

  Visto en perspectiva es todo muy curioso, ese crecimiento orgánico, poquito a poco, de la adhesión al proyecto, observar lo mucho que, sin pretenderlo, llegó a gestarse en las aulas de medio país gracias a las aventuras y desventuras de Auggie y sus amigos…

  Al tratarse de una Comunicación para un Congreso de la Academia, ofrecemos un relato más amplio, en datos o en voces de los protagonistas, en las tesis doctorales de Jose Daniel García y la posterior de estudio de caso de Mercedes Ruiz.

  El estado actual de la cuestión Educomunicativa y el cine sigue estando vigente, como hace años, hasta que la sociedad lo considere un tema de interés en la agenda política y pase a ser un amplio y consensuado debate parlamentario que termine con una legislación y un presupuesto al estilo de lo que supuso la implementación de las bibliotecas escolares y la asignación de un presupuesto específico a cada centro educativo. Situación que nadie cuestiona y que está dotada de una autonomía por parte de cada comunidad educativa.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Tesis doctoral de Jose Daniel García disponible en

  https://es.slideshare.net/jdanielgarcia1/la-comprensin-lectora-en-estudiantes-de-secundaria-la-metodologa-audiovisual-frente-a-la-textual

  "La comprensión lectora en estudiantes de secundaria: la metodología audiovisual frente a la textual"

- Tesis doctoral de Mercedes Ruiz disponible en

  https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16253

  Conchita López y los Blogmaníacos. Luces y sombras de la práctica docente con la web 2.0 en el tercer ciclo de educación primaria

- Queremos Musicarte, proyecto colaborativo impulsado por Inmaculada Contreras

  https://sites.google.com/site/queremosmusicarte/

- WIX del proyecto Paseo con Machado de Jose Daniel García

  https://danielgarci6.wixsite.com/agoramachado/trabajos

- Sociedad 5.0: el concepto japonés para una sociedad superinteligente

  https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/ari10-2019-ortega-sociedad-5-0-concepto-japones-sociedad-superinteligente.pdf

- Cuadernillo de orientaciones de Wonder

  https://es.scribd.com/document/362759012/Cuadernillo-Orientaciones-Didacticas-Pelicula-WONDER-y-del-libro-La-leccion-de-August

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Conoces la legislación vigente para poder realizar proyecciones de audiovisuales en tu aula o centro?
- Enumera tres posibles actuaciones que se podrían implementar, mañana mismo, en tu entorno próximo para favorecer el cine como herramienta necesaria en la formación del futuro ciudadano y que tu pudieras ser el responsable de las mismas.
- Enumera tres posibles líneas de investigación que ayudaran a los partidos políticos a tener datos suficientes para abordar el tema en sus agendas políticas.

El proyecto @HISTOCOM: Aprendizaje colaborativo y transmedial con perspectiva de género en Instagram

María José Establés
Universidad Complutense de Madrid. España.

Patricia Núñez Gómez
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

Género; Instagram; Alfabetización transmedia; Adolescentes; Educación universitaria; Historia de los medios de comunicación.

1.- DESCRIPCIÓN

Desde el inicio de la pandemia global de Covid-19, el ecosistema mediático y los entornos de aprendizaje están en constante evolución, lo que lo convierte en un contexto ideal para conocer qué competencias transmedia están desarrollando los jóvenes tanto dentro como fuera del aula.

En este sentido, el proyecto de innovación docente @Histocom para la asignatura Historia de los Medios del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Nebrija comenzó en el curso 2019/2020 y finalizó en el curso 2021/2022 (tres cursos académicos) con el objetivo de desarrollar una actividad interactiva que fomentara el pensamiento crítico de los estudiantes durante las clases online. Creamos una actividad de juego de rol a través de la red social Instagram (@histocom) en la que los alumnos podían crear contenidos multimodales a partir de una serie de retos semanales.

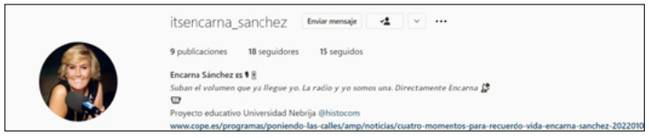






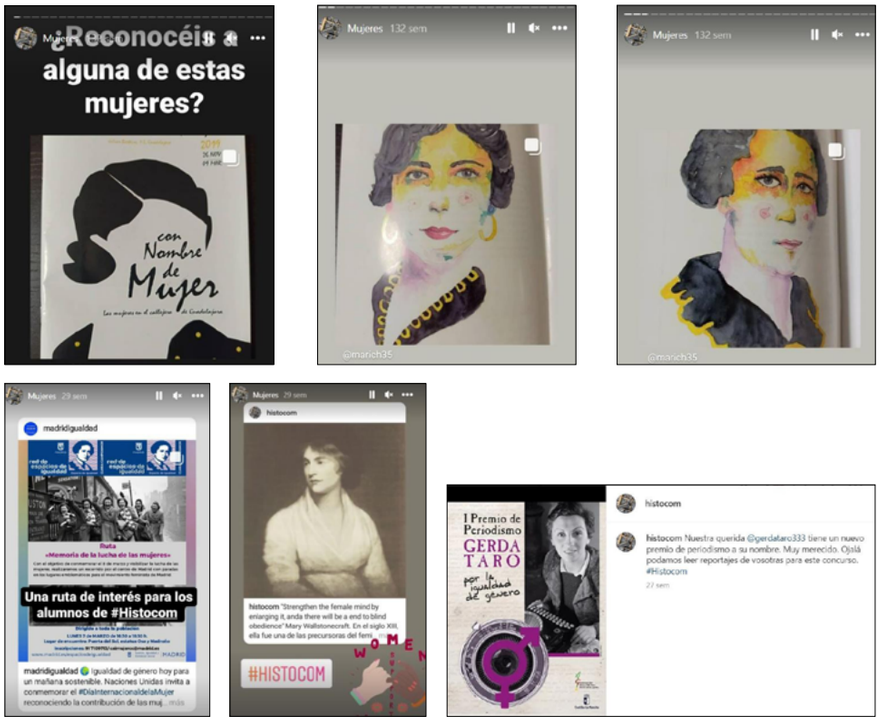






Así, diversos personajes relevantes de la historia de los medios de comunicación han sido los protagonistas de relatos, podcasts, carteles publicitarios, vídeos y fotografías que han ayudado a los alumnos a comprender mejor y de forma práctica las clases de la asignatura. A lo largo de los tres cursos académicos que lleva en marcha el proyecto, se ha hecho hincapié en los personajes femeninos, tradicionalmente silenciados en la historia de los medios de comunicación. De hecho, en el curso 2021/22, los personajes seleccionados fueron todos mujeres.

En concreto, esta actividad se ha llevado a cabo a través de los diferentes equipos, donde las competencias transmedia detectadas se han centrado principalmente en aspectos éticos e ideológicos, gestión de contenidos, producción y competencias performativas (Establés et al., 2019; Scolari et al., 2018; Masanet et al., 2019). El proyecto @Histocom en Instagram ha tenido incluso repercusión más allá de la red de contactos de la universidad, como es el caso de algunos perfiles oficiales del Ayuntamiento de Madrid o de otras instituciones académicas en otros países.



En conclusión, los alumnos han desarrollado un proyecto multimodal inclusivo, en el que la curiosidad y las ganas de investigar la vida de figuras históricas silenciadas como Nelly Bly o Dorothy Arzner, han sido fundamentales para fomentar el interés y la empatía por la importancia de estudiar la historia global de los medios de comunicación desde una perspectiva de género.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

González, S. C., & Álvarez, C. S. “Por Trece Razones”: Trabajando educación sexual mediática con perspectiva de género a partir de una teen serie. *Tecnología, identidad e inclusión*, 54.

García Ramos, F. J., Zurían Hernández, F. A. , & Núñez Gómez, P. (2020). Los estudios de género en los Grados de Comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (63), 21-30.

Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campos, Á. (2021). Los diarios de aula: una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género. *Revista Fuentes*, 23(3), 296-305.

Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI),* 27(4), 801-812.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Cómo se está abordando la perspectiva de género en el ámbito de la alfabetización mediática y transmediática?
- ¿Cómo podemos incluir en la docencia en las Universidades las competencias transmedia (Scolari et. al., 2018)? ¿Son necesarias? ¿Su implementación mejora la docencia universitaria?

La reinvención de la Educomunicación. Educomunicación Digital y Transformación Social

Roberto Aparici

Gerardo Ojeda

Fernando Bordignon

Patricia Ávila

Manuel Álvarez Rufs

Palabras clave:

Educomunicación Digital; Nuevos Saberes; Algoritmos; Pensamiento Crítico.

DESCRIPCIÓN

En un mundo cada vez más profundo y digitalmente interconectado por flujos globales de comunicación e información de noticias, conocimientos, datos, ideas y, sobre todo, de personas, la educación vuelve a ser una cadena de valor humano. La cual se construye dentro de crecientes tensiones, caos y dependencias muy desfavorables y poco ventajosas para la sociedad cuando las tecnologías, redes y medios educativos y comunicativos se concentran en muy pocas manos y lugares del planeta. Así, países y empresas multinacionales se siguen rigiendo por el crecimiento y beneficio privado, económico, financiero e industrial, bajo justificaciones, coberturas o coartadas ideológicas de progreso que poco hablan de la educación como un bien público y común.

La educomunicación digital parte de un movimiento que se inició en los años 70 del siglo pasado con Mario Kaplún y Daniel Prieto Castillo. Se basaba exclusivamente en el análisis, estudio y crítica de los medios analógicos, mientras que esta propuesta tiene su razón de ser en concebir a la educomunicación digital como una disciplina especifica de la comunicación y la educación digital. Ser educomunicador significa tener saberes y competencias en la lectura, análisis, producción y realización en y con medios de comunicación en contextos educativos y de comunicación comunitaria. En el escenario actual hablar de medios de comunicación implica pensar, analizar y crear con tecnologías.

La educomunicación como concepto se ha ido construyendo en torno a la relación entre la comunicación y la educación, y especialmente, con propuestas

de formación, investigación y documentación en el campo de la comunicación educativa y/o la educación para los medios. Todavía no se ha consolidado un programa académico latinoamericano interuniversitario, y menos en línea, donde no solo se recuperen y se aprovechen todas las experiencias educomunicativas anteriores, sino que también se abra y se consolide dentro de un diálogo y trabajo colaborativo que ya existe entre docentes e investigadores de las distintas Instituciones de Educación Superior, miembros de la UDUAL.

Desde este campo de la Educomunicación se propone formar educadores y comunicadores reflexivos y críticos que puedan leer y actuar en esta tercera década del siglo XXI. Aprender a leer el lenguaje tecnológico actual lleva a estar alfabetizado y poder interactuar con el mundo que nos rodea. La mayor parte de la ciudadanía no está preparada para desarrollarse en la era digital, a través de este programa pretendemos ofrecer diferentes niveles de formación para poder enfrentar su futuro profesional en los campos de la comunicación y la educación.

Atributos asociados a la confianza de los contenidos en redes sociales: similitudes entre fuentes informativas y fuentes interesadas

Belinda de Frutos Torres
Universidad de Valladolid. España.

Gabriella Taddeo
Università degli Studi di Torino. Italia.

Rocío Collado Alonso
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Redes sociales; Confianza; Atributos; Educación Mediática.

1.- DESCRIPCIÓN

El abanico de contenidos que circula en las redes sociales es muy diverso. En investigaciones previas y en los grupos de discusión emergen motivaciones tan variadas como la evasión, entretenimiento, mantener el contacto, conseguir reconocimiento, mostrarse a los demás, además de la función de vigilancia del entorno, es decir, saber qué está pasando a nuestro alrededor. Dependiendo del tipo de contenido se puede esperar diferencias en la confianza otorgada al mismo y su valoración (De Frutos et al. ,2021; De Frutos, 2022). Si se ve algo gracioso no es necesario que sea fiable o que analice la fuente de la que procede. En cambio, si se trata de una opinión, es importante tener confianza para tomarla como referencia. En el caso de recibir información, es evidente, que es necesario cierta seguridad sobre su veracidad. La pregunta de investigación que se plante en este trabajo es conocer qué tipo de atribución están asociada con la confianza o la desconfianza en diferentes escenarios.

Para responder a esta cuestión de investigación se ha llevado a cabo un estudio a través de una encuesta que, entre otras cuestiones referidas al uso de las redes sociales, evalúa el nivel de confianza de los contenidos a los que suelen estar expuestos los usuarios de las redes sociales. Posteriormente en la misma recogida de datos se solicita la valoración de los mismos contenidos utilizando

una serie de adjetivos elegidos previamente. Para la elección de los adjetivos se llevó a cabo un piloto con un grupo reducido de personas, y a partir de las sugerencias recogidas se definieron los siguientes adjetivos: molesto, útil, subjetivo, interesante, fiable y divertido. El estudio se lleva a cabo con una muestra de 712 participantes con edades comprendidas entre los 16 y 25 años. La extracción de la muestra se realizó de forma aleatoria a partir del centro de estudios en tres ciudades de España: Madrid, Sevilla y Segovia.

Mediante el análisis de correspondencia se pone a prueba qué adjetivos están asociados con la confianza o su ausencia. Los resultados permiten identificar los adjetivos, y por tanto, las cogniciones que utilizan los encuestados cuando confían en los contenidos en las redes sociales y en las circunstancias en las que se produce la ausencia de confianza.

2.- REFERENCIAS (trabajos previos de las autoras)

De Frutos Torres, B. (2022). Discursos ofensivos y el exceso comercial claves para rechazar perfiles en medios sociales. In *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 463-468). Grupo Comunicar. https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022.pdf

De Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A., & Cruz-Díaz, R. (2021). Credibilidad e implicaciones éticas de las redes sociales para los jóvenes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 51-68. DOI: https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1512

Taddeo, G., de-Frutos-Torres, B., & Alvarado, M. C. (2022). Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills. *Comunicar*, *30*(72), 9-20. DOI https://doi.org/10.3916/C72-2022-01

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cuál es el papel de la molestia en la contribución a tener una posición crítica respecto a las fuentes o referentes en las redes sociales, tanto si responden a intereses comerciales (publicitarios), personales (influencers) o informativos?.
- La otra cuestión que suscita discusión es ¿Cuál es la contribución de la diversión en la configuración de la confianza en escenarios tan dispares?; puede tener cierto sentido si tenemos en cuenta el componente del entretenimiento en la actividad de influencers y referentes en las redes sociales e incluso en los mensajes comerciales, no obstante, resulta más difícil de argumentar si se trata de información sobre la actualidad.
- Por último, sí se aprecia una cierta contribución de la fiabilidad en la confianza cuando se habla de las noticias en las redes sociales, al igual que cierta presencia de la subjetividad asociada con la ausencia de confianza ante estas fuentes de información que dan cuenta de cierta discriminación según el tipo de contenidos. ¿Podría tomarse este matiz como punto de partida para que la ciudadanía tome conciencia de estos procesos de atribución y tome una posición más empoderada ante las redes sociales? (ver trabajo Taddeo et al. 2022).

Experiencia docente de la base de datos “Representación de la infancia en la publicidad española”

Esther Martínez Pastor
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

David Granada
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

Marian Blanco Ruiz
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

Juan Manuel Vara
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. España.

Palabras clave:

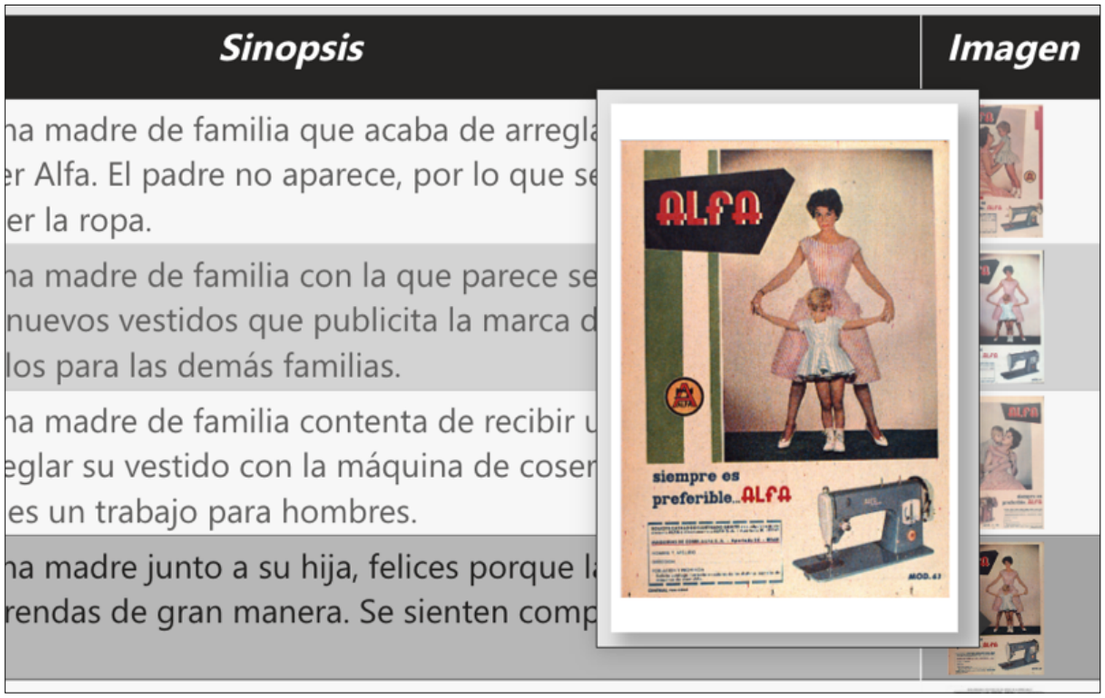
Publicidad; Menores; Proyecto colaborativo; Base de datos; Open Access.

1. DESCRIPCIÓN

La comunicación propone mostrar un proyecto colaborativo que estamos desarrollando en la Universidad Rey Juan Carlos entre la Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Escuela de Informática del grupo de innovación docente GIGAMAPS.



Se ha construido una base de datos de open access “Representación de la infancia en la publicidad española” en la dirección https://bit.ly/BBDDPubliMenores que contiene más de 1833 piezas publicitarias en la que se representan a los menores desde 1960 hasta 2017.



El objetivo tiene el propósito docente de crear una base de datos de acceso abierto de forma colaborativa entre profesorado y alumnado, y por otro lado, sensibilizar a la sociedad ante la infancia.

Para ello, los docentes de publicidad contaron con los estudiantes de las asignaturas: Fundamentos de la Publicidad y Procesos de Comunicación en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y en el Máster Universitario en Periodismo Digital y Nuevos Perfiles Profesionales forman parte de este proyecto colaborativo de memoria colectiva, realizando la actividad de alimentar la base de datos con piezas publicitarias y con la información relevante de las mismas. Estas actividades se enmarcaron en prácticas adecuadas ajustadas a sus contenidos. Los docentes les explican los principales sujetos que participan en el proceso publicitario (anunciantes, medios, agencias de publicidad), los diferentes tipos de mensajes y campañas publicitarias que existen (comercial, institucional, social, etc.), la segmentación, la planificación de medios, el tipo producto o servicio anunciantes, entre otras variables y posteriormente, en la práctica, cada estudiante tiene que subir piezas publicitarias a la campaña rellenando los ítems y subir la pieza publicitaria a la base de datos.

Los docentes de informática, junto a sus estudiantes, construyeron la base de datos a través de una serie de formularios para poder recopilar toda la información y posteriormente fue almacenada en una base de datos en la nube y en un repositorio público de GitHub.

Este proyecto colaborativo presenta la posibilidad real de trabajar de una forma dinámica entre diferentes áreas de conocimiento en el proyecto de acceso abierto y en el que los estudiantes

también participar en proyecto de memoria colectiva. De hecho, esta base de datos tiene como propósito seguir alimentándola y que pueda ser una buena herramienta para estudiantes, docentes y para cualquier interesado en la representación de la infancia en la publicidad española.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

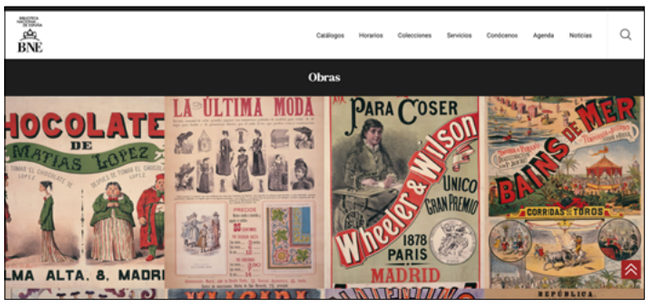
Otras bases de datos de publicidad open Access



a. MUSEO VIRTUAL DE ARTE PUBLICITARIO (MUVAP)

Museo del Cervantes

https://cvc.cervantes.es/artes/muvap/



B. Colección de carteles de publicidad

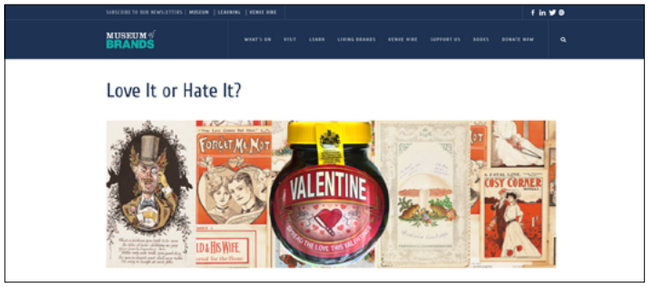
Biblioteca Nacional de España

https://www.bne.es/es/colecciones/carteles



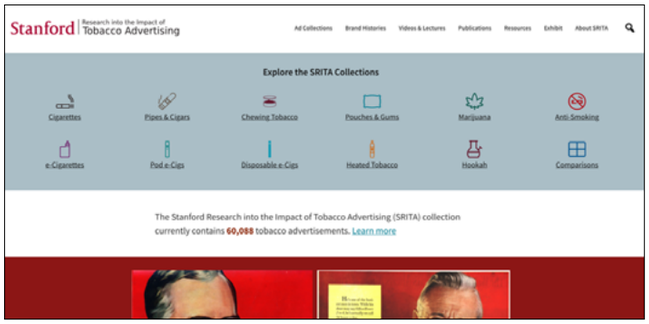
C. MUSEO DE LA PUBLICIDAD DE PALMA DE MALLORCA

http://www.lahistoriadelapublicidad.com



D. EL MUSEO DE LAS MARCAS DE LONDRES

https://museumofbrands.com/



E. MUSEO DE PUBLICIDAD DEL SECTOR DEL TABACO

Universidad de Stanford

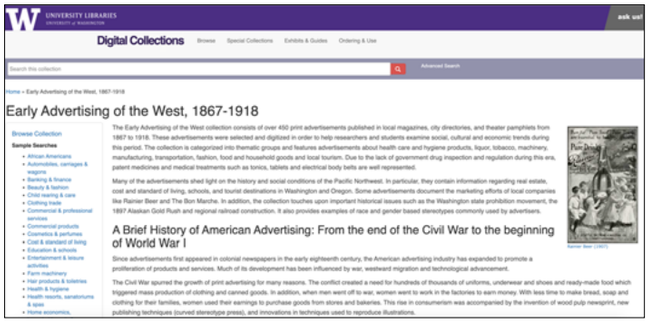
https://tobacco.stanford.edu/



F. BREVE HISTORIA DE LA PUBLICIDAD TELEVISIVA BRITÁNICA

The National Science and Media Museum

https://www.scienceandmediamuseum.org.uk/objects-and-stories/short-history-british-tv-advertising



E. BREVE HISTORIA DE LA PUBLICIDAD DE ESTADOS UNIDOS

University of Washington Libraries

https://content.lib.washington.edu/advertweb/

3. PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Creéis que es útil esta herramienta para la docencia? ¿Para qué asignaturas y disciplinas la podríais utilizar?
- ¿Consideráis que es útil los trabajos colaborativo-docentes-estudiantes?
- ¿Nos podríais sugerir alguna mejora para la base de datos tanto de contenido como del aspecto formal?



Estrategias comunicacionales desarrolladas por los adultos mayores confinados para contrarrestar la desinformación durante la pandemia de Covid-19

R. Condeza Dall'Orso
Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

S. Godoy Etcheverry
Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

M. Galvez Johnson
Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

A. Urbina
Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Palabras clave:

Adultos mayores; Hábitos informativos; Consumo de medios; Desinformación; Inclusión digital; Chile; Formación de opinión política-pluralismo.

1.- DESCRIPCIÓN

El Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE) proyecta que para el año 2050 sobre un tercio de la población tendrá más de sesenta años (INE, 2022). Ello implica, entre distintas prioridades, desarrollar políticas de educación mediática y digital que consideren las necesidades de las personas mayores, generar condiciones adecuadas para lograr su derecho a participar en una sociedad cada vez más interconectada, así como para estar debidamente informados. Estudios previos han demostrado la relevancia de conocer sus intereses informativos al momento de diseñar sistemas educativos y de promoción de la salud (Condeza et al., 2016), más aún en un contexto en el que las políticas públicas centradas en las personas mayores en Chile han dejado de lado el eje digital (Pinto-Fernández et al., 2018). A este respecto, algunas iniciativas tendientes a la inclusión digital han considerado que, al momento de promover la integración cotidiana del uso de tecnologías de información y comunicación, variables como las diferencias

generacionales, los distintos usos, las oportunidades de comunicación que generan las TIC y el establecer nuevas relaciones sociales, entre otros, son relevantes (Casamayou & Morales Gonzalez, 2017).

Una coyuntura particular que desencadenó el uso de las tecnologías de información y comunicación en el caso de las personas mayores en Chile, al tiempo que destapó las profundas diferencias en el acceso y en sus competencias digitales fue el escenario de la pandemia por el virus COVID-19. Tal vez como nunca antes en el país, las noticias sobre adultos de la tercera edad cobraron prominencia en los medios, por situarse entre los principales afectados por la enfermedad y con mayores probabilidades de fallecer. A ello se sumaron fenómenos como el edadismo, lo que según Bravo Segal (2018) constituye una forma de maltrato discursivo hacia las personas mayores, así como la desinformación e infodemia aparejados. El tratamiento mediático desde esa perspectiva, así como la exposición a las noticias, puede incluso tener consecuencias en la salud pública (Garfin et al., 2020). En el caso de Chile, si en el año 2019 un 26% de los adultos mayores utilizó el teléfono móvil para obtener información, en el invierno del año 2020 este uso aumentó a 40% (Herrera et al., 2021).

En ese marco, esta investigación, financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile a través del fondo concursable de Estudios sobre el pluralismo en el sistema informativo nacional (PLU 200019-2020-2021) se propuso indagar sobre las necesidades de educación mediática de las personas mayores en el país en el contexto particular de la pandemia por COVID-19, considerando su situación de confinamiento y la recurrencia a informarse en distintos soportes de comunicación, incluyendo los medios tradicionales y el uso de las redes sociales. Para levantar dichas necesidades, se condujo un estudio mixto durante 2021, en el que se perfiló, a través de una encuesta los hábitos de consumo medial de mayores de 60 años y posteriormente, en grupos focales, se levantó evidencia sobre las necesidades de información y las prácticas de comunicación a las que recurrieron para informarse, así como para contrarrestar la información recibida en dicho contexto de incertidumbre y de aislamiento.

El marco contextual del estudio, titulado "Intereses y consumo informativo de los adultos mayores: aportes para el pluralismo en el sistema informativo nacional" (Condeza et al., 2021) se articula en torno a tres objetivos y situaciones contextuales del fenómeno del envejecimiento a nivel global y nacional, los que llevan a la necesidad de generar estrategias de educación mediática y digital para estos colectivos. El primero, asociado al propósito del fondo de investigación obtenido, corresponde a contribuir a aumentar los niveles de pluralismo en los medios de comunicación, conociendo los hábitos, las necesidades informativas, las prácticas de comunicación y su opinión sobre cómo son representados en las noticias. El segundo objetivo responde a la declaración por Naciones Unidas de la década 2020-2030 de construir entornos amigables para las personas mayores y combatir el edadismo, así como desarrollar políticas para la promoción de sus derechos y de su cuidado. El tercer objetivo buscó documentar y comprender, en un momento único en que los adultos mayores adquirieron visibilidad y fueron instalados al centro de la contingencia debido a la pandemia, además de ser aislados para protegerlos, de prácticas de inclusión y de educación mediática autogeneradas, en un contexto de bombardeo de información negativa, acompañada de desinformación.

Así, se trabajó, entre otros criterios de inclusión, con un grupo de 69 participantes mayores de 60 años (75% mujeres, 54% hombres), invitados a través de centros de adulto mayor o de organizaciones en las que participan que reconocieran informarse a diario, saber usar una

plataforma de videoconferencia (la investigación se desarrolló en pleno confinamiento) y residentes de las tres regiones con mayor población en este rango de edad (región Metropolitana de Santiago, Valparaíso y Biobío). Por lo tanto, uno de los límites del estudio consiste en el nivel educacional y desarrollo de competencias digitales previas de estos adultos mayores, quienes además ejercían roles activos previos de participación.

Además de levantar evidencia sobre sus intereses informativos, sus hábitos mediales cotidianos, conocer el consumo de medios y el uso de espacios digitales de comunicación a los que se vieron desafiados, en términos de las estrategias de comunicación-educación y digitales adoptadas, entre los hallazgos perfilamos cinco tipos de estrategias:

1) Evitación selectiva de información

 Reportes diarios del MINSAL Fuente imagen Minsal Chile-2020	Reacción a saturación progresiva de información, principalmente referida a los informes diarios sobre muertes, que se suman a una representación de los adultos mayores como personas vulnerables.

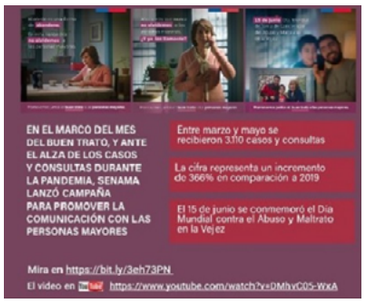
2) Búsqueda de literacidad digital y de literacidad en salud

 Fuente: Servicio Nacional del Adulto Mayor (Chile) 2021- Qué es Instagram	Buscar cursos y tutoriales en Internet (gratuitos, ofrecidos por municipalidades, gobierno o internet) para tener cómo comunicarse y para acceder a información específica y confiable sobre salud.

3) Triangulación de fuentes de información

 Fuente: Gobierno de Chile (2021)	Desarrollo de hábito de triangular información, en medios tradicionales confiables, en internet, en redes sociales de autoridades o con personas conocidas de su confianza

4) Mejora de las redes sociales interpersonales

 Fuente: Gobierno de Chile (2020)	Uso principalmente de Whatsapp, pero apertura a otras redes digitales para sostener relaciones interpersonales durante el confinamiento. Intercambio de información según sus intereses en estos grupos

5) Curaduría de información y control de acceso a desinformación en nombre de terceros (rol de educación mediática a otros).

 Fuente: gob.cl /IPS	Responsabilidad por informar a sus redes significativas y de contacto frente a la desinformación. Asumen rol de “gatekeepers” de información verdadera y confiable.

Proponemos considerar estas prácticas de comunicación y de acceso a información reportada por este grupo de adultos mayores participantes en el estudio PLU 20019/2022 como ejes del diseño de estrategias de alfabetización mediática y digital para estos colectivos.

2. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Referencias:

Bravo Segal, S. (2018). Edadismo en medios masivos de comunicación: una forma de maltrato discursivo hacia las personas mayores. *Discurso y Sociedad*, 12, (1), 1-28. http://www.dissoc.org/ediciones/v12n01/DS12(1)Bravo.html

Casamayou, A. & Morales Gonzalez, M.J. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: desafíos de un binomio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*,7(2), 199- 226. https://doi.org/10.26864/PCS.v7.n2.9

Condeza, A.R, Bastías, G., Valdivia, G., Cheix, C., Barrios, X., Rojas, R., Galvez, M., & Fernández, F. (2016). Adultos mayores en Chile: descripción de sus necesidades en comunicación en salud preventiva. *Cuadernos.info*, (38), 85-104. https://dx.doi.org/10.7764/cdi.38.964

Condeza, R., Godoy, S., & Galvez, M. (2021). *Intereses y consumo informativo de los adultos mayores: aportes para el pluralismo en el sistema informativo nacional*. Informe final. Proyecto de investigación presentado al Fondo de Estudios sobre el sistema informativo nacional. (PLU 20019/2021-2022). Agencia nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39(5), 355–357. https://doi.org/10.1037/hea0000875

Herrera-Ponce, S.; Elgueta Rosas. L. et al., (2021). *Calidad de vida de las personas mayores chilenas durante la pandemia COVID-19*. Proyecto Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile, dentro del marco del Proyecto Concurso Asignación rápida ANID-COVID0041.https://sociologia.uc.cl/publicaciones/calidad-de-vida-de-las-personas-mayores-chilenas-durante-la-pandemia-covid-19/

INE (2022). *Demografía y vitales*. Instituto Nacional de Estadísticas. https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales

Pinto-Fernández, S., Muñoz-Sepúlveda, M., & Leiva-Caro,J. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación en adultos mayores chilenos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, CTS, 13, (39), 143-160. https://www.redalyc.org/journal/924/92457957007/movil/

3- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿De qué manera podemos trascender la situación de la visibilidad en los medios de comunicación de las personas mayores en el fenómeno de una pandemia, para considerar la variedad de sus intereses informativos y avanzar en mayor grado de pluralismo?
- ¿Qué particularidades de competencias de educación mediática y digital podrían asociarse de manera específica a este colectivo?
- ¿Qué iniciativas de mapeo de brechas digitales podrían establecerse y ser aprovechadas para radiografiar las diversas realidades y las necesidades de alfabetización mediática y digital de las personas mayores?

Alfabetizar para la Democracia: el *fact-checking* ante el reto de la desinformación

Dafne Calvo
Universitat de València. Campus de Blasco Ibáñez. España.

María Díez Garrido
Universidad de Valladolid. Campus de Valladolid. España.

Palabras clave:

Desinformación; *Fact-checking*; Alfabetización Mediática; Educación.

1.- DESCRIPCIÓN

La desinformación se ha convertido en uno de los mayores desafíos para la democracia y, por tanto, para el periodismo. La relación entre ambos se basa, desde el inicio de los sistemas políticos modernos, en la capacidad de los medios de comunicación de transmitir información veraz para contribuir a la toma de decisiones por parte de la ciudadanía. Por ello, la desinformación ha impulsado al periodismo a revalorizar su fin primigenio y generar iniciativas que le permitan retomar su credibilidad y confianza con la audiencia. El *fact-checking* ha sido una de las soluciones existentes dentro de los límites del periodismo que ha tratado de reforzar las prácticas de la verificación, de la vigilancia del espacio público y de la limitación de los flujos de desinformación. En este sentido, la finalidad de la verificación de hechos no es únicamente persuasiva, sino también educativa: los periodistas dedicados al *fact-cheking* no tratan solamente de señalar las mentiras de los sujetos del espacio público, sino de generar una ciudadanía más crítica con los mensajes que circulan en diferentes plataformas, como las redes sociales.

Nuestro objetivo es indagar en la percepción de la desinformación por parte de los *fact-checkers* españoles y el rol que atribuyen a la educación para la solución a la crisis mediática. Concretamente, planteamos dos preguntas de investigación: (1) ¿Cómo definen y evalúan el fenómeno de la desinformación en su relación con la crisis mediática y el contexto de los sistemas democráticos? (2) ¿Qué valor atribuyen a la educación en esta crisis y cómo traducen dichos valores en sus prácticas diarias? Para responder a estas preguntas, realizamos entre 2021 y 2022 cuatro entrevistas en profundidad a cuatro iniciativas de

verificación españolas: *EFE Verifica*, *Hechos El País*, *Maldita*, *Verificat*. Posteriormente, realizamos durante el año 2022 un análisis documental de sus páginas web, con el fin de revisar la importancia que adquiere la educación en su comunicación externa y las iniciativas específicas que desarrollaban en el momento.

Nuestro estudio demuestra que los profesionales ven la desinformación como un fenómeno con dos dimensiones. La primera se refiere a la gran crisis democrática, que ha generado una enorme polarización y desintermediación en la que han aparecido emisores con la intención de crear contenidos falsos. La segunda se trata de la percepción de la ciudadanía que, en esta crisis mediática y política, confía en estos contenidos, los comparte y, por tanto, refuerza aún más el fenómeno. Para los *fact-checkers*, la solución se debe dar en el ámbito de los medios de comunicación, pues las estrategias de verificación de la información revalorizan el periodismo con buenas prácticas y difunden contenidos responsables.

En relación con la importancia atribuida a la educación, los proyectos *Maldita Educa* y *Verificat Escola* demuestran el creciente interés de las iniciativas de periodismo de verificación por los proyectos de alfabetización mediática. Estos medios cuentan con distintos programas formativos y recursos que tienen como objetivo la educación de la ciudadanía para que esta se prepare ante la desinformación y aprenda a utilizar las técnicas que usan los verificadores para combatirla. Ambos proyectos adaptan estos contenidos a los públicos a quienes vayan dirigidos los talleres. El caso de *Maldita* está especialmente desarrollado y tiene objetivos complementarios, desde la investigación académica hasta la formación en temas específicos como la transparencia, el periodismo de datos o las estrategias de verificación que utilizan en este medio. Estos proyectos demuestran que su actividad no consiste simplemente en verificar o negar informaciones, sino que están centrados también en llegar a la población y transformar sus hábitos de consumo.

En este sentido, los verificadores otorgan especial importancia a las redes sociales, por el papel que tienen en la difusión de desinformación. Asimismo, en las entrevistas afirmaron que las acciones de alfabetización son especialmente relevantes para la juventud, que está más expuesta a la sobreinformación, especialmente en las redes sociales. El periodismo de verificación y la educación mediática, por tanto, son las propuestas más desarrolladas por los profesionales para combatir las campañas de desinformación.

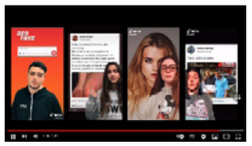
Mediaflows

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto “Flujos de desinformación, polarización y crisis de la intermediación mediática”, financiado por el Ministerio de Innovación, del grupo de investigación Mediaflows.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Ejemplo de lección en vídeo de Maldita Educa: Maldita Educa Lección 1: Verificar Tweets.



Vídeo explicativo del proyecto escolar diseñado por Verificat Desfake: #Desfake: plataforma educativa contra la desinformació.



Vídeo divulgativo de EFE verifica para una institución formativa: La Institución Educativa SEK y la Agencia EFE explican qué son los bulos y cómo se pueden detectar.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Las prácticas educativas relacionadas con la desinformación podrían manejarse desde otras instituciones como el Estado o desde la propia ciudadanía?
- ¿La educación mediática habría de ser una cuestión formalizada dentro de los sistemas educativos y en los diferentes niveles formativos existentes?
- ¿En qué medida es una función periodística la alfabetización a través de prácticas no relacionadas con la propia producción y consumo formativo?

El ayer y hoy de la ficción de terror en RNE. Estudio comparativo de historias para imaginar y ficción sonora

Marta Hernando Lera
Universidad de Valladolid. España

Palabras clave:
Ficción; Radio; Terror; Comunicación.

1.- DESCRIPCIÓN

Durante los años 70, en Radio Nacional de España se emitía una serie de terror titulada *Historias para imaginar*. Bajo la dirección del icónico Narciso Ibáñez Serrador se habría una puerta a una forma de contar historias muy particular. Durante aquellos años, las parrillas radiofónicas contaban con multitud de programas ficcionales en antena, que poco a poco fueron desapareciendo en detrimento de otros más informativos. En la actualidad, aunque tímidamente comienza a despuntar la ficción en el terreno radiofónico, los ejemplos dentro del mismo son aún escasos.

La temática del terror y el misterio es la que vertebra las narraciones de Historias para Imaginar, pero también lo hace en ficciones que podemos encontrar en la radio en la actualidad. Para conocer cuál ha sido la evolución de este género desde los 70 hasta hoy, pretendemos realizar este estudio en el que se realizará un análisis comparado de la serie anteriormente mencionada con las producciones que se pueden encontrar dentro del espacio *Ficción Sonora* de Radio Nacional de España.

Mediante el análisis de contenido y de estructuras se pretende conocer cuáles son las similitudes entre ambas producciones, qué características tienen y cómo enfocan la narración a través del uso del sonido.

Se realizará por tanto un estudio cualitativo y cuantitativo de casos. Si nos referimos a Historias para Imaginar, esta está formada por 33 episodios, algunos de ellos corresponden a ficciones seriadas. En este caso, analizaremos *El Cuervo* adaptación del relato de Edgar Allan Poe en *Historias para Imaginar* y *Psicósis*, adaptación de la película de Hitchcock, en *Ficción Sonora*.

Con la presente investigación pretendemos conocer qué matices se conservan a la hora de hacer ficción radiofónica de terror en la actualidad y qué ha cambiado

desde las emisiones de los años 70. Se busca, por tanto, establecer un paralelismo entre ambas épocas para mostrar cuál es el estado de este tipo de ficciones en la radio en el momento en el que vivimos.

1.1. EL CUERVO

Se trata de una adaptación sonora del relato del auto Edgar Alan Poe emitida en el programa *Historias para Imaginar* de Radio Nacional de España. Se trata de una obra en una sola entrega, que cuenta con una cabecera que la relaciona con el programa en el que se emite y que tiene una duración total de 54 minutos con introducción. Todas las emisiones comienzan con una introducción del conductor del programa que hace un recorrido por la vida del autor de Edgar Allan Poe. Tiene narrador, el propio Ibáñez Serrador, que guiará al oyente en todo el relato. Él es el encargado de realizar la descripción de las escenas. Se utilizan la música, los efectos de sonido y los diálogos para la narración y un uso muy interesante de los planos para ubicar al oyente.

1.2. PSICOSIS

El género de terror se encuentra muy presente en las adaptaciones albergadas dentro de *Ficción Sonora* de Radio Nacional de España. Esta, se recoge en una sola entrega y tiene una duración de minutos. No dispone de una introducción y comienza directamente con la banda sonora de la película de Hitchcock. Le narrador en este caso no tiene un papel protagonista como en el caso anterior, pero sí que aporta datos que son de relevancia para la orientación del oyente en el tiempo y el espacio. Los actores intervinientes son profesionales del teatro y el cine y no cuenta con un cuadro establecido. Los efectos de sonido y la música son claves a la hora de realizar la ficción, algunas escenas se narran sin ningún tipo de diálogo.

1.3. EL AYER Y HOY DE LAS FICCIONES DE TERROR

Con lo anterior podemos señalar que la temática de terror en las ficciones radiofónicas sigue muy presente, pero que ambas presentan diferencias y similitudes:

Historias para imaginar es un programa con periodicidad definida en la que cada semana se narra una historia de terror independiente. Tiene homogeneidad temática y de formato. Algo que no comparte con *Ficción Sonora*.

Ambas cuentan con un narrador, pero el papel de este es diferente, mientras que en Historias para Imaginar es el propio conductor del programa el que realiza este papel y lo hace con mucha intervención dentro de la adaptación. En *Ficción Sonora*, solo aparece para aportar datos que ubiquen al oyente dentro de la escena.

El número de personajes es reducido y estos están interpretados por actores profesionales. Radio Nacional de España contaba en los años 70 con un cuadro de actores para dar vida a las obras que se llevaban a antena. En la actualidad, estos grupos profesionales han desaparecido de las plantillas de la emisora pública y las ficciones que se realizan bajo el paraguas de *Ficción Sonora* lo hacen contando con periodistas de la cadena y actores profesionales procedentes del cine y el teatro.

La duración es similar en ambas, por lo que podemos concluir que esta característica se mantiene en el tiempo y que la sola entrega también es una opción heredada de las ficciones de *Historias para Imaginar*.

El uso de los elementos radiofónicos dentro de la ficción también presenta diferencias, mientras que en *Psicosis* de *Ficción Sonora* se narran imágenes tan solo con la utilización de efectos de sonido y música, en *El Cuervo*, se relegan a un complemento al diálogo y al narrador.

Ambas están disponibles en formato *podcast*, aunque *Ficción Sonora* nació como un programa en directo sin periodicidad definida.

2. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Historias para Imaginar estuvo en antena 9 meses, entre el año 1973 y 1974. Tal y como se recoge en su web: "y como estrella invitada, vuestra imaginación'. Así comienzan los capítulos de esta serie radiofónica de misterio y terror creada, dirigida y presentada por Narciso Ibáñez Serrador en los años 70.

Una serie protagonizada por el mejor plantel de actores de la época, como Narciso Ibáñez Menta, Carlos Lemos, Daniel Dicenta, Tomás Blanco, Susana Canales, Luis Varela, Carlos Larrañaga, Mimi Muñoz, Sergio Dore, Luisa Sala, María Massip o José María Escuer.

33 entregas, con títulos como El trapero, El tonel, El extraño señor Kelerman, La alarma o El hombre que vendió su risa."

https://www.rtve.es/play/audios/historias-para-imaginar/%20%20

Ficción Sonora se presenta como un proyecto de Radio Nacional de España por la ficción radiofónica en el que se ofrecen adaptaciones del cine, el teatro o la literatura sin periodicidad fija y sin un cuadro de actores permanente.

https://www.rtve.es/play/audios/ficcion-sonora/

Con estos dos ejemplos se puede apreciar que la ficción en radio comienza a ganar cada vez más importancia. Tanto es así, que Radio Nacional de España ha decidido remasterizar y poner a disposición de los oyentes la mítica *Historias para Imaginar* de Chicho Ibáñez Serrador para que el usuario pueda disfrutar de este tipo de contenidos.

Por su parte, las producciones de *Ficción Sonora* no han dejado de crecer desde el año 2009, demostrando el creciente interés de los públicos por este tipo de contenidos. El formato *podcast* ayuda a la difusión de estos contenidos y a hacerlos más accesibles a los jóvenes que cada día más, se informan a través de Redes Sociales y Medios Digitales tal como se recoge en el Proyecto de Innovación Docente (PID-UVa 86/202122 y PID-UVa 84/202223), SONOLAB-Uva.

3. PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Tiene la ficción radiofónica interés para los jóvenes?
- ¿Podrían utilizarse las ficciones radiofónicas en el aula con el objetivo de impartir materias de distinta índole dentro del Grado de Periodismo?
- ¿Cómo podría introducirse la ficción radiofónica en las aulas para implicar a los alumnos en la creación de este tipo de contenidos?

Cartografía de la ciberviolencia contra las mujeres: Experiencias colaborativas y estrategias educomunicativas

Fátima Martín Gómez de Carvallo
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Susana de Andrés del Campo
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Rocío Collado Alonso
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Violencias digitales de género, ciberviolencia, TIC, estrategias de educomunicación, aprendizaje colaborativo

1.- DESCRIPCIÓN

Existen numerosas formas de acoso, violencia e intimidación digital de género o sexista que anidan cada vez con mayor complejidad, normalización y, en numerosos casos, impunidad. Estas formas de intimidación constituyen un atentado contra los derechos humanos de las mujeres y es importante comprender su complejidad mediática y conceptual para generar estrategias de desactivación y respuesta.

La presente comunicación propone el proceso para la creación de un **mapa colaborativo e interactivo,** conceptual y testimonial de este tipo de violencias y prácticas digitales de hostigamiento, devaluación, violencias simbólicas y pornificación cultural que afectan especialmente a mujeres jóvenes (*grooming*, *sexting*, *ghosting*, *stalking*, ciberacoso, *doxing*, MASNNA, etc.) así como violencias que están sufriendo las mujeres agravadas o provocadas por los contextos digitales (control, discursos de odio, suplantación de identidad, presión estética, selficidios, TCAs, etc.).

Partiendo de la búsqueda de **experiencias y testimonios de jóvenes universitarias/os,** se pretende crear una **cartografía de violencias recibidas, percibidas y/o reproducidas**. El objetivo es promover una mayor sensibilización entre jóvenes, aumentar la capacidad de identificación de estas prácticas, la documentación e investigación colaborativa sobre ello y lo que es el objetivo último del proyecto: la **búsqueda de estrategias de respuesta y desactiva-**



Figura 1: Mapa colaborativo e interactivo diseñado en Miro.
Fuente: Elaboración propia.

ción, así como el diseño de talleres de diálogo y trabajo con los que construir procesos de puesta en común desde la cocreación, el testimonio compartido, y la **liberación creativa** de experiencias y miedos.

Se utiliza Miro, una plataforma de pizarra infinita y colaborativa *online*, fácil de usar y gratuita que permite añadir diversas capas de información facilitando la incorporación de datos y recursos diversos e interactivos. El diseño inicial de este mapa parte de la propuesta lanzada por el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE) en 2022, que identifica nueve ámbitos en los que se desarrollan distintas formas de violencia: Acecho (*cyber stalking*); Intimidación, coacciones y acoso (*cyber harassment-bullying*); Odio (*Online hate speech / incitement to violence or hatred*; Difusión no consentida de imágenes íntimas, espionaje y extorsión sexual; Troleo; Incendiarios (*Flaming*); Revelación de datos (*Doxing* o *doxxing*); Coacciones de falsos amigos (*Grooming*); Violencia a través de los dispositivos conectados (*IoT-facilitated violence*).

Este mapa se trabaja con los y las estudiantes de diversas asignaturas del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y el Máster en Comunicación con Fines Sociales: Estrategias y Campañas, ambos de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid.

El alumnado recibe un enlace que le permite acceder al mapa e interactuar con las informaciones ahí relatadas, visionando, reflexionando, repensando. También aportando nuevos datos y experiencias, transformándose en co-autores de la información presentada en el mapa.

A través del aprendizaje activo y significativo, con interacción personal y actividad colaborativa, se refuerza el proceso de aprendizaje. El mapa colaborativo e interactivo tiene una doble función -formativa e informativa- a partir de elementos hipertextuales y multimedia. A modo de metáfora conversacional, la información se va construyendo a partir de las aportaciones de los y las estudiantes, que dialogan entre ello/as y comparten experiencias. Y cada aportación es un relato diferente que enriquece el propio mapa.

La educación inclusiva es uno de los principios transversales de la versión 3 del Marco de competencias docentes en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la UNESCO (2019). Para que esta inclusión sea posible, es preciso respetar los principios de no discriminación, acceso equitativo y abierto a la información e igualdad de género en la impartición de educación con el apoyo de la tecnología. También es importante que las medidas tomadas se basen en los derechos humanos y las libertades fundamentales.

La propia UNESCO reconoce que "hay grandes disparidades de género en muchos entornos en lo tocante al acceso a la educación, logros académicos y continuación de los estudios, por lo general en detrimento de las niñas, aunque en ciertas regiones los varones están en desventaja". Diferencias de género, en cuanto al acceso a las TIC, que afectan tanto a docentes como a alumnado. El Marco también destaca el importante papel docente para promover la igualdad de género en el aula mediante el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje.

En esa intersección entre educación inclusiva y uso de las TIC, surgen nuevos problemas que están enraizados en los desequilibrios preexistentes en la sociedad, pero que se ven afectados y amplificados por las nuevas tecnologías. Tal es el caso de la ciberviolencia, especialmente la que afecta a mujeres y niñas. Una educación inclusiva a través de las TIC no solo no puede cerrar los ojos a esa realidad, sino que tiene que estar preparada para abordarla.

El Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE), entidad que se ha convertido en el centro de conocimiento de la Unión Europea en materia de igualdad de género, en su informe *Combating Cyber Violence against Women and Girls* (2022), expone: "tanto mujeres como hombres pueden ser víctimas de la ciberviolencia. Sin embargo, la evidencia muestra que las mujeres y las niñas tienen más probabilidades de sufrirla". El estudio advierte de graves consecuencias, que pueden derivar en daños y sufrimientos físicos, sexuales, psicológicos o económicos. Como resultado, las mujeres y las niñas a menudo terminan retirándose de la esfera digital, silenciándose y aislándose y, finalmente, perdiendo oportunidades para desarrollar su educación, su carrera profesional y sus redes de apoyo.

El Consejo de Europa, en la misma línea, afirma que "la ciberviolencia afecta a las mujeres de manera desproporcionada, no solo causándoles daño y sufrimiento psicológico, sino también disuadiéndolas de participar digitalmente en la vida política, social y cultural".

La Comisión Europea ya ha tomado conciencia de la dimensión del problema, al que incluso le ha puesto nombre y siglas. Así, el Comité Asesor sobre Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres de la Comisión Europea recomienda el uso de la siguiente definición de

CiberViolencia Contra Mujeres y Niñas (CVAWG), por sus siglas en inglés:

> "La ciberviolencia contra la mujer es un acto de violencia de género perpetrado directa o indirectamente a través de las tecnologías de la información y la comunicación que provoca, o es probable que produzca, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o económico a mujeres y niñas".

La preocupación por este problema de la ciberviolencia, que afecta a toda la sociedad pero especialmente a mujeres y niñas, está en la calle y llega a las aulas. Es precisamente en el ámbito docente donde se han detectado estas prácticas y parece necesaria capacitación específica para identificarlas, gestionarlas, prevenirlas y revertirlas. Para ello, se considera adecuado el uso de herramientas colaborativas como el mapa interactivo propuesto. No solo por las posibilidades tecnológicas que ofrece a nivel de sistematización de información, sino también, y sobre todo, por la necesaria interacción de ida y vuelta entre profesorado y alumnado.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Consejo de Europa. (Recuperado 15 de enero de 2023). *Cyberviolence against women*. Publi.coe.int. (s. f.). https://www.coe.int/en/web/cyberviolence/cyberviolence-against-women#

European Institute for Gender Equality (EIGE). (2022). *Combating Cyber Violence against Women and Gir*ls. EIGE. doi: 10.2839/943871. https://eige.europa.eu/publications/combating-cyber- violence-against-women-and-girls

Gutiérrez Martín, Alfonso; Pinedo González, Ruth; Gil, Cristina. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 2022, vol. XXX, n. es 70*. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48932

Limón, R. (11/01/2023). Diccionario de la ciberviolencia: nueve formas de agresión 'online' hacia las mujeres que pueden pasar inadvertidas. *El País*. https://elpais.com/tecnologia/2023-01-11/diccionario-de-la-ciberviolencia-nueve-formas-de-agresion-online-hacia-las-mujeres-que-pueden-pasar-inadvertidas.html

Save the Children (2019). *Violencia viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contra-la-infancia-y-la-adolescencia

UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024

Trabajos previos:

Alvarado, M.C., Navarro, E. de Andrés, S., y García Matilla, A. (2022). La transferencia en educomunicación. Una oportunidad transversal de los grados de comunicación. En Charo Sádaba, Patricia Núñez y José Manuel Pérez Tornero (eds.). La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de comunicación en España. Salamanca, Comunicación Social. Observatorio ATIC nº 5, pp-183-196

Chaparro, M. y De Andrés, S. (2022). Imaginarios decoloniales de la comunicación y transiciones ecosociales feministas en la era digital. En Victor M. Marí (coord.). "Comunicación solidaria en el capitalismo digital". Barcelona, Gedisa, pp.65-86.

De Andrés del Campo, S., Alvarado López, M.C., Collado Alonso, R. (2021). Enfoques en la educomunicación con fines sociales. Hacia una educomunicación solidaria, ética y feminista. En Javier Gil Quintana, José Luis Parejo, Carmen Cantillo Valero (coords.) Investigar en comunicación y educación: teoría y práctica científica. Valencia, Tirant lo Blanch, págs. 271-298

De Andrés, S. y Chaparro, M. (2022). Comunicación radical. Despatriarcalizar, decolonizar y ecologizar la comunicación. Barcelona, Gedisa.

De Andrés, S.; Collado, R.; García-Lomas, J.I. 2020. Brechas digitales de género. Una revisión del concepto Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. I-20, 34-58. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521

De Andrés, S.; Moraes, R. y García-Matilla, A. 2018. Competencias éticas mediáticas en entornos digitales. En J.I. Aguaded y L.M. Romero (eds.) (2018). Competencias mediáticas en entornos digitales emergentes. Comunicación Social Eds. pp.51-70.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Hasta qué punto es un problema la ciberviolencia en las aulas?
- ¿En qué medida afecta específicamente la ciberviolencia a las alumnas?
- Cómo docentes ¿Cómo podemos trabajar la ciberviolencia en general y de género en particular? ¿Qué capacitaciones se necesitan?
- ¿Son útiles las TIC colaborativas para abordar esta problemática?

Transformación tecnológica en Pymes desde la Comunicación Estratégica

Katherine Paola Castro Molina
Universidad Sergio Arboleda. Colombia.

Haydée Guzmán Ramírez
Universidad Sergio Arboleda. Colombia.

Andrea del Pilar Cifuentes
Universidad Sergio Arboleda. Colombia.

Palabras clave:

Comunicación Estratégica; Educación; TICs; Pedagogía.

1.- DESCRIPCIÓN

La presente ponencia contiene la descripción de un proceso epistémico experiencial del cual es resultante una guía práctica para estudiantes sobre la planificación y el desarrollo de estrategias tecnológicas de comunicación en PYMES, proponiendo el Método Estratégico de Comunicación (MEC) que impulsa el corazón del negocio desde la aplicabilidad de tácticas, fundamentadas en la visibilidad de la empresa que implementa el GDA Estratégico, el cual se aplica a un proceso de consultoría en comunicación digital.

Este ejercicio constante y fluido se soporta en los activadores de la estrategia a través del Sistema Integrado de Dirección de Comunicación Estratégica (Hexag-ON) desde un componente didáctico y de emprendimiento; alineado con la integralidad del liderazgo tecnológico como acción transversal de la empresa con sus públicos, lo que ha permitido impulsar la transformación tecnológica desde la comunicación estratégica a través del Laboratorio de Estrategias en Comunicación, que nace a partir de este escenario.

Este insumo presenta en la Jornada de Educación Mediática y Convergencia Digital; experiencias de teóricos, que en compañía de la sistematización de experiencias en la implementación metodológica bootcamp, un resultado del desarrollo de las acciones comunicológicas a PYMES, dimensionando la tecnología al servicio de la comunicación y la estrategia, fundamentadas en acciones holísticas de la Nueva Teoría Estratégica (NTE), desde la pedagogía y didáctica en sinergia con la responsabilidad social educativa para gestar procesos de co-

municación digital en las organizaciones, co-creadas y entendidas a fin de ser replicado como modelo.

Historia de un proceso en crecimiento.

En enero del 2020 nace un proyecto de investigación e innovación en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda con el objeto principal de desarrollar el Laboratorio de Estrategias en Comunicación a PYMES como una alineación entre la academia y el sector externo universitario.

Entrado en marcha, el proyecto se basa en la metodología de sistematización de experiencias publicadas desde productos transmediáticas a partir de consultorías comunicacionales, que permite encontrar puntos comunes desde el conocimiento generado en los diagnósticos desarrollados a las empresas que se les implementa en el proceso consultor, logrando un banco de experiencias que brinda acciones generalizadas y atípicas para la consolidación escenarios a fin de enfrentar la cotidianidad de la comunicación que requieren las Pymes, en el desarrollo de estrategias que beneficien el vínculo organizacional entre empresa y cliente.

Este proyecto desarrollado principalmente por consultores conformados por estudiantes de últimos semestres y de nivel de maestría, en los que analizan, interpretan, desarrollan, aplican y llevan a cabo estrategias comunicativas en las diversas áreas de especialidad como por ejemplo la reputación, la imagen corporativa, la responsabilidad social, marketing digital, entre muchas otras; permiten reforzar conocimientos y recoger experiencias dentro de un mundo real y competitivo.

Es importante resaltar que dentro del marco del Laboratorio de Estrategias en Comunicación se busca generar espacios académicos como intercambio y diálogo de saberes, profundización y especialización de temas abordados durante el proceso de consultoría, y evidencias tangibles como la experticia en expertos, empresarios y emprendedores de diferentes sectores que ayudan a ejemplificar y dar cohesión con los resultados obtenidos dentro del proyecto, y los que se desarrollarán a un futuro.

Resultados del proceso aplicado.

En el marco del desarrollo metodológico de sistematización de experiencias del Laboratorio de Estrategias en Comunicación desarrollado por los estudiantes de últimos semestres del programa de Comunicación Social y Periodismo Digital, y con maestrandos del programa de Maestría en Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda, se ha desarrollado un proceso de consultoría con más de 100 MIPYMES y empresas, en donde se analiza, se propone y se aplica los conceptos y experiencias en cuanto al manejo interno y externo de las mismas.

Impacto académico: Es un escenario para estudiantes en el que se genera un potencial creativo e innovador con la alineación del proceso pedagógico en el aula con las estrategias comunicacionales llevadas a la práctica con cada equipo consultor a PYMES, por tanto se permite dar las siguientes estadisticas.

Desarrollo de (121) consultorías académicas:

2020 – 1: Diecisiete (17) MIPYMES
2020 -2: Veintidós (22) MIPYMES

2021 -1: Diecinueve (19) MIPYMES
2021-2: Veintinueve (29) MIPYMES
2022-1: Dieciocho (18) MIPYMES
2022-2: Dieciséis (16) MIPYMES

Estudiantes entrenados como consultores (336):
2020-1: Cincuenta y uno (51) Estudiantes
2020-2: Sesenta y seis (66) Estudiantes
2021-1: Cincuenta y siete (57) Estudiantes
2021-2: Setenta y Cuatro (74) Estudiantes
2022-1: Treinta y siete (37) Estudiantes
2022-2: Cincuenta y uno (51) Estudiantes

Empresas beneficiadas: Las empresas que han sido beneficiadas gracias al apoyo de los estudiantes y el lobby que estos realizan con los gerentes de las organizaciones a fin de hacer el proceso consultor en comunicación permite la mejora de las prácticas comunicacionales.

Casos de éxito en el Laboratorio de Estrategias en Comunicación.

La empresa Su majestad el Cayeye por medio de las tácticas implementadas en el proceso consultor, gestionó una nota periodística en el canal Caracol TV:

https://noticias.caracoltv.com/caribe/familia-samaria-que-vive-en-bogota-hallo-en-un-plato-de-su-tierra-la-forma-de-encarar-dos-crisis

Las empresas hacen uso táctico comunicacional de estrategias digitales, para mejorar e impactar el contexto de las redes sociales, a continuación, la empresa: Paella en su Casa:

https://www.instagram.com/paellaensucasa/?hl=es

Desde el contexto del fortalecimiento comunicacional de consultoría, se evidencia en la gran mayoría de PYMES que es necesario la optimización de las páginas web, en este caso la empresa Fuerza Líder:

https://fuerzalider.com/

Opinión de beneficiarios del Laboratorio de Estrategias en Comunicación.

Cada consultoría es finalizada con la opinión de los gerentes sobre el proceso consultor, en este caso la Fundación Nacional de Vigilantes de Colombia:

https://www.youtube.com/watch?v=9OcgsvFQuYw

Productos de publicación científica del Laboratorio

A través de las publicaciones científicas del Laboratorio de Estrategias en Comunicación se evidencia el trabajo intelectual, donde se demuestra documentos colaborativos a partir de temas como la Nueva Teoría Estratégica, el manejo de la Marca, la Responsabilidad Social Empresarial, el Periodismo, y el análisis de situaciones actuales que generaron nuevos paradigmas y fenómenos sociales comunicativos.

Artículo: Renacimiento social: Exaptaciones de la NTE postcovid-19

Medio: Blog Tendencias 21 – del teórico Rafael Alberto Perez.

https://www.tendencias21.es/estrategar/Renacimiento-social-Exaptaciones-de-la-NTE-postcovid-19_a528.html

_Artículo: Escenarios creativos para la visibilidad de la Memoria Histórica del Postacuerdo de Paz: Una visión basada en la Nueva Teoría Estratégica que transforme el imaginario colectivo en Colombia a través de estrategias digitales.

Medio: Revista Razón y Palabra.

https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1761/1551

Artículo: Comunicador Estratega Integral: Un entrenamiento de acciones directivas, consejeras y gerenciales en el desarrollo de consultorías a Pymes.

Medio: Revista Mediaciones. (2022). 18(28), 43–58.

https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/2819

Capítulo: Comunicación estratégica, periodismo y desafíos de la transformación comunicacional en tiempos de pandemia.

Libro: Show & Write: Pandemia: un antes y un después.

https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1887

Como en los artículos científicos y en los capítulos se demuestra la necesidad de entender a la estrategia en la comunicación desde diferentes puntos de vista para su desarrollo, aplicación y producción. Esto hace una parte importante para las organizaciones y para poder comprender su complejidad.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Impacto de responsabilidad social universitaria: La Escuela de Ciencias de la Comunicación y su programa de Comunicación Social y Periodismo Digital hacen un aporte importante a las pequeñas empresas que se benefician de los planes estratégicos de comunicación digital desarrollados en el marco de la asignatura Comunicación Estratégica. Generando unas acciones de proyección social con el impulso al mejoramiento de la imagen e identidad correspondientes a las marcas que se les desarrolla el diagnóstico y planeación de las tácticas y procesos comunicacionales.

La responsabilidad social es un proceso que, aunque ha sido definido por diversos expertos como un valor voluntario y como una evidencia de la sociedad, es importante recalcar que siempre debe existir un compromiso con el medio ambiente, el cambio, el desarrollo, entre otros factores. Tanto los consultores como las empresas son actores que deben trabajar conjuntamente desde lo ético, la transparencia de procesos y experiencias, y así promoverlos con sus diversos públicos y llegar a impactar positivamente.

Para evidenciar la importancia de la responsabilidad social y ejerciendo un compromiso cada vez más relevante, el Laboratorio de Estrategias en Comunicación ha abierto espacios de diálo-

go y análisis con diversos expertos a través de los contenidos transmediáticos: *Radar Empresarial* de los Podcast de la Sergio y Radar Empresarial TV, y así compartir con toda la comunidad académica y general los conceptos, conocimientos y experiencias en los diferentes sectores económicos, empresariales, sociales y hasta políticos.

Estrategia Transmedia del Laboratorio de Estrategia en Comunicación

Radar Empresarial es una estrategia transmedia a partir del Laboratorio de Estrategias en Comunicación, enfocada en la realidad del desarrollo organizacional de Colombia y el mundo, cada semana nos acompañan; académicos, teóricos, empresarios y líderes de la comunicación estratégica, conduce *Katherine Castro Molina*, investigadora del Laboratorio de Estrategias en Comunicación.

Radar Empresarial Radio

Las producciones de contenido digital Sonoro realizadas como estrategia transmedia en el marco del proyecto adjunto al Laboratorio de Estrategias en Comunicación: Comunicación digital como eje de transformación organizacional para PYMES como estrategia en la gestión y divulgación del conocimiento del Laboratorio de Estrategias en Comunicación, son transmitidos en vivo todos los martes a las 10:00 a.m. por la emisora La Sergio Radio.

Posteriormente alojados en la página institucional: Los Podcast de la Sergio - https://www.los-podcastsdelasergio.com/project/radar-empresarial/ Y en plataformas digitales como Spotify, Google Podcast y Apple Podcast.

Radar Empresarial TV

Las producciones de contenido digital audiovisual realizadas como estrategia transmedia en el marco del proyecto del Laboratorio de Estrategias en Comunicación: Comunicación digital como eje de transformación organizacional para PYMES como estrategia en la gestión y divulgación del conocimiento, son transmitidos cada 15 día en el Youtube de la Escuela de Ciencias de la Comunicación: https://www.youtube.com/@comunicacionusa

Primera emisión de Radar Empresarial TV

Fecha de estreno: 17 dic 2022 #Empresarial Radar Empresarial TV. Cada 15 días no te pierdas #RadarEmpresarialTV a las 6:00 PM en todas las plataformas digitales de la Escuela de Ciencias de la Comunicación. #CápsulasDeContenido #Empresarial

Primera emisión de Radar Empresarial TV - Escuela de Ciencias de la Comunicación



Segunda cápsula de Radar Empresarial TV

Fecha de estreno: 24 dic 2022 #AñoNuevo2023 #Navidad2022 #empresarial Tendencias de Comunicación Digital para Pymes en #Navidad2022 y #AñoNuevo2023 por #RadarEmpresarialTV una Estrategia Transmedia del Laboratorio de Estrategias en Comunicación. #CápsulasDeContenido #empresarial
Segunda cápsula de Radar Empresarial TV



Tercera cápsula de Radar Empresarial TV

Fecha de estreno: 31 dic 2022 • #AñoNuevo2023 #comunicacióndigital #Empresarial Innovación y creatividad en #comunicacióndigital para Pymes #AñoNuevo2023 es la tercera #CápsulasDeContenido #Empresarial del #RadarEmpresarialTV como Estrategia Transmedia del Laboratorio de Estrategias en Comunicación.

Tercera cápsula de Radar Empresaria TV



Cuarta cápsula de Radar Empresarial TV

Fecha de estreno: 31 ene 2023 #EmpresarialHoy en #RadarEmpresarialTV hablaremos sobre el Influencer Marketing con una invitada súper especial, creadora de contenidos y #Sergista @iris_indetails en nuestra primera #CápsulasDeContenido #Empresarial del 2023.

Cuarta cápsula de Radar Empresarial TV



Eventos de Divulgación científica

Como un carácter informativo para los miembros de la comunidad académica y general, el Laboratorio de Estrategias en Comunicación ha desarrollado diversos eventos para presentar avances y resultados de los proyectos que se han llevado a cabo con los estudiantes, los expertos y los empresarios de diversos sectores, en el que se encuentran temas como la transformación digital, las tecnologías de la información, las nuevas teorías estratégicas, la publicidad entre muchas otras.

- Estrategias de Comunicación y Publicidad en Tiempos de Oportunidades. Evento organizado por la Escuela de Ciencias de la Comunicación y su Laboratorio de Estrategias en Comunicación. 22 de mayo de 2020
- XI Foro Internacional de Investigación en Comunicación Disertación: Metodología de Investigación en la revolución 4.0 Noviembre 4 – 5 de 2020
- Webinar de FISEC-CINTE: Nueva teoría estratégica desafíos metodológicos ante nuevas realidades, 28 de octubre de 2021
- Conversatorio: ¿Cuál ha sido el impacto de la transformación tecnológica y de las dinámicas digitales en la comunicación estratégica? CICLO DE ECOS Universidad los Libertadores 24 de noviembre de 2021
- Conversatorio: Tics modelos de educación. Ciclo La Escuela Contigo, 24 de noviembre de 2021.
- 7° Encuentro de Investigación en Comunicación, Creatividad, Diseño, Publicidad y Mercadeo que se realizará los días 16 y 17 de marzo de 2022 Laboratorio de Estrategias en Comunicación: Un proyecto de resiliencia comunicativa digital para PYMES: https://cam.libertadores.edu.co/laboratorio-de-estrategias-en-comunicacion-un-proyecto-de-resiliencia-comunicativa-digital-para-pymes/
- Participación en el Homenaje a Rafael Alberto Pérez, presentando el caso de éxito: Elucubrando estrategias de comunicación organizacional a PYMES desde la NTE (Nueva Teoría Estratégica), actividad se realizará el 25 de mayo de 2022. Evidenciando el proceso del Laboratorio de Estrategias en Comunicación de la Escuela de Ciencias de la Comunicación. https://www.youtube.com/watch?v=jNHCgnMS4nE

En este ciclo de eventos también se ha buscado reforzar y fomentar alianzas académicas para seguir generando conocimiento en el marco de la comunicación estratégica y la transformación

digital, ya que son dos campos que cambian constantemente, y tanto sus paradigmas y experiencias ayuda a fortalecer el proceso de aprendizaje.

Articulación académica con el sector externo: Es un proceso articulatorio entre el desarrollo académico y pedagógico de los estudiantes por medio de la didáctica puesta en marcha en cada proyecto de comunicación, con el efecto de cambio en el mejoramiento de la imagen e identidad hace un acercamiento importante entre las empresas beneficiadas.

Es decir que a través de este proceso se quiere resaltar la importancia cooperativa que existe entre la academia y lo empresarial, ambos sectores combinados logran aprovechar la información, el talento y estar en constante actualización con las tendencias para realzar su valor competitivo.

Laboratorio de Estrategias en Comunicación de la Escuela de Ciencias de la Comunicación se evidencia un amplio desarrollo en cuanto a la parte académica, generando conocimiento y experiencia con los estudiantes para aplicar y apropiar su formación en escenarios de la vida real; como fortalecer relaciones y acrecentar la importancia de la investigación con sectores externos.

También se presentan los procesos, proyectos, talleres y eventos que han sido desarrollados en el marco del laboratorio, y de los cuales se seguirá desarrollando como parte fundamental del ejercicio académico, para en un futuro volverse referente y aportar a la economía del conocimiento de manera nacional e internacional.

Se seguirá desarrollando conjuntamente con los estudiantes de pregrado y maestría el proceso de consultoría con pequeñas y medianas empresas para evidenciar en estas la importancia de la comunicación y la estrategia como elementos fundamentales para la misma, y también con el fin de estar en una constante actualización de los paradigmas y modelos en general.

Esto pone de manifiesto que es necesario seguir fomentando espacios de intercambio académico y empresarial en el que se tiene en cuenta el desarrollo del entorno en diversos temas comunicativos. Un ejemplo de ello es el mundo digital, el cual ha mejorado y agilizado procesos, en los que primero se debe tener en cuenta el diálogo entre cliente-empresario por medio de redes sociales y otros canales, para así analizar e implementar estrategias acordes a su modelo de negocio y el producto o servicio que ofrece.

Junto con los consultores y el Laboratorio se pretende dar una mirada más amplia y especializada que puede tener la comunicación y la estrategia en pequeñas, medianas y grandes empresas, para así consolidar los elementos y la misma disciplina como procesos importantes en la ejecución de actividades, programas, proyectos, y transformación de las organizaciones.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

- ¿Cómo reforzar el desarrollo y aplicabilidad de las Tecnologías del empoderamiento participativo desde los procesos consultores que realizan los estudiantes hacia las PYMES?

Referencias

[1] Castro, K.P. Guzmán, H.Estrategar: Una nueva mirada que pone en el centro a la comunicación Razón y Palabra, Vol 1, P. 165 -180, Quito (2022).

[2] Beltran, A. Castro, K.P., Mediaciones, Vol 18, P. 43 -58 (2022)

La paradoja de la dieta informativa de los jóvenes en Internet

Víctor González Puente
Universidad de Valladolid. Campus de Valladolid. España.

David Vicente Torrico
Universidad de Valladolid. Campus de Valladolid. España.

Palabras clave:

Audiencia; Consumo mediático; Jóvenes; Información; Redes sociales.

1.- DESCRIPCIÓN

Los informes de audiencia de medios en España vienen revelando desde hace más de una década la fuga del público joven de los medios de comunicación tradicionales hacia el consumo digital.

En una investigación preliminar (Vicente-Torrico y González-Puente, 2022), en la que parte del estudio consistía en determinar la variación porcentual que experimentaron las audiencias de los medios de comunicación convencionales, tomando como referencia los datos de penetración para el periodo 2017 a 2021 proporcionados por la *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación* (AIMC), se obtienen los siguientes resultados para los intervalos de edad considerados como población joven:

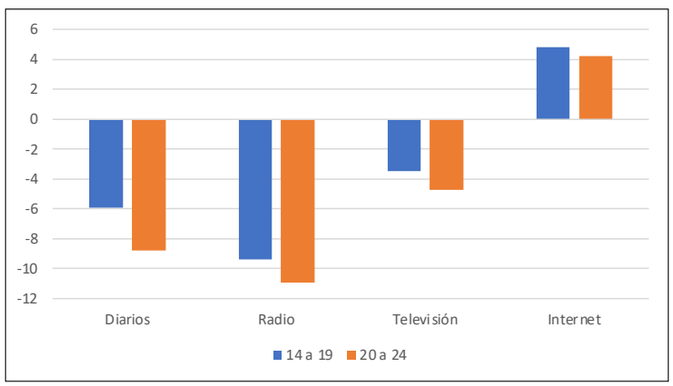


Figura 1. Variación porcentual en el consumo de medios por intervalo de edad 2017-2021

Fuente: elaboración propia

En la *Figura 1* se observa una variación porcentual negativa generalizada, en mayor o menor medida, para los medios de comunicación convencionales. Concretamente, los diarios sufrieron un retroceso del -5,9% para el grupo de 14 a 19 años y de un -8,8% para los individuos comprendidos entre 20 y 24. En las radios se produjo el descenso más abrupto, con un -9,4% para el intervalo de 14 a 19 y de un -10,9% para los de 20 a 24 años. Respecto a la televisión, siendo este el medio tradicional que menos audiencia pierde, sufre una caída del -3,5% entre los jóvenes de 14 a 19 años y un -4,7% para los que se sitúan entre los 20 y los 24. Por el contrario, resulta significativo que para la categoría de Internet esta tendencia se invierte, ya que los usuarios de entre 14 a 19 se incrementaron en un 4,8%, mientras que los de 20 a 24 lo hicieron en un 4,2%.

Los datos expuestos demuestran que las primeras franjas de edad se siguen alejando, cada vez de forma más acentuada, del consumo tradicional de medios, tal y como se comenzó a señalar en investigaciones realizadas hace más de una década (Túñez-López, 2009; López-Vidales, Gómez Rubio y Redondo García, 2014), en un cambio estructural que pone en duda la permanencia del consumo lineal y analógico en el medio y largo plazo

Con respecto a la dieta informativa de los jóvenes, el informe *Media Navigator 2021* (Kantar Media, 2021) corrobora los datos previamente expuestos al indicar que el 71% de los jóvenes de entre 16 y 24 años se informan mediante redes sociales, muy por delante del 46% registrado entre los adultos.

Para estudiar este hecho, desde **SONOLab-UVa** (*UVa CI080/086-2020/2022*) se desarrolla un instrumento propio, a modo de cuestionario, que obtiene un total de 202 respuestas de estudiantes universitarios. Durante el procesado de datos, se observa una particularidad de indudable interés en torno a la configuración de la dieta informativa para los usuarios en esta franja de edad.

Al analizar las respuestas del cuestionario, se comprueba que el 31,2% de los encuestados se informa principalmente a través de las redes sociales, mientras que tan solo el 3,5% elige la radio, el 0,5% lee prensa convencional y el 15,8% opta por la televisión.

Sin embargo, en una pregunta posterior, los mismos jóvenes atribuyen un escaso valor informativo a las redes sociales, una función que sí confieren a los medios de comunicación, tal y cómo se puede observar en la *Figura 2*, pues cuentan, según ellos, con un mayor grado de certeza y credibilidad.

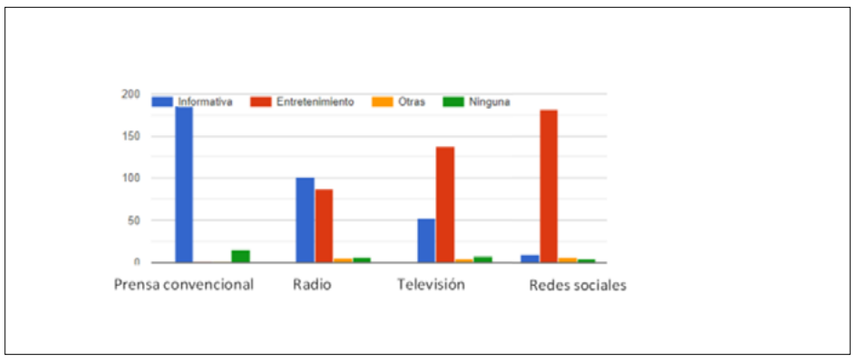


Figura 2. Roles asignados a los diversos medios o plataformas

Fuente: elaboración propia

Debido a la aparente incongruencia en la configuración de la dieta informativa de los jóvenes detectada en este estudio, se ha considerado necesario llevar a profundizar en los resultados para detectar sus posibles justificaciones.

En primer lugar, es pertinente mencionar que los jóvenes son nativos digitales y mantienen una relación natural con las nuevas tecnologías, por lo que resulta evidente que "su presencia en la red es superior a la de otros rangos de edad" (Feijoo-Fernández, 2015, 32). La adopción de Internet se produce cada vez a una edad más temprana, gracias a las redes sociales (Arroyo-Cabello, 2006).

Con respecto a los hábitos de los jóvenes, Escobedo, Tabuenca y Sagrado (2022) apuntan a que es un colectivo acostumbrado a obtener todo con solo un *click*. Este hecho se traduce en una clara preferencia por aquellas aplicaciones que les proporcionan contenido fácil y rápido de consumir. Las plataformas como Twitter, Facebook o WhatsApp actúan como caja de resonancia de los contenidos mediáticos, siendo esta su principal puerta de entrada a la información de actualidad (Vicente-Torrico y González-Puente, 2022).

Factores como la accesibilidad y la comodidad a la hora de buscar información son, según Hermida y su grupo (2012), determinantes para que las redes sociales sean el canal comunicativo más extendido entre los intervalos de edad más jóvenes. De hecho, apuntan Cea-Esteruelas y Vicente-Domínguez (2021), suponen la principal fuente de información para un tercio del segmento de población de entre 18 y 24 años.

No obstante, en aportaciones científicas como Gómez-Rubio y López-Vidales (2022) se expone que los jóvenes valoran la función informativa desarrollada por los profesionales de la comunicación, una función que sí reconocen en los medios convencionales, tanto en las versiones tradicionales como digitales, pero que no encuentran en las redes sociales.

Tras lo previamente expuesto se concluye que los jóvenes españoles, con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años, privilegian la accesibilidad e inmediatez de la información por encima de la confiabilidad, unos valores acordes a un estilo de vida y de consumo basados en la hiperconectividad de sus dispositivos móviles.

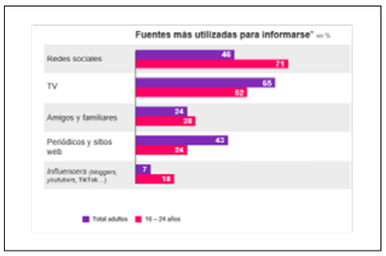
En este sentido, se antoja fundamental la transmisión de conocimiento en materia de competencias digitales para el desarrollo de un carácter crítico en la red desde las primeras etapas de la vida, así como la potenciación en el uso de estos canales por parte de los medios de comunicación convencionales para hacer llegar información objetiva y de calidad a las generaciones más jóvenes.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Informes AIMC

La Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación publica 3 informes al año con datos sobre el consumo de medios de comunicación en España.



[Media Navigator 2021 (Kantar Media)]

El informe Media Navigator, elaborado por Kantar Media, destaca los principales hitos en su estudio de audiencias en España, tanto online como en formato convencional.



[Audiencias de medios tras la Covid-19. El salto definitivo hacia el consumo digital]

Capítulo de libro en la editorial Dykinson que presenta los cambios más recientes en las audiencias de los medios de comunicación en todas las franjas de edad.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Podrán sobrevivir los medios de comunicación en formato convencional sin renovar su base de audiencia? Y, en caso negativo, ¿cómo recuperarla?
- ¿Qué riesgos sociales entraña una generación “desinformada” a través de las redes sociales?

Competencias mediáticas en el profesorado universitario: cómo enseñar a detectar bulos en el alumnado de las Facultades de Comunicación

Lucía Ballesteros Aguayo
Universidad de Málaga. España.

Palabras clave:

Formación del profesorado; Competencias TIC; Educomunicación; *Fake news*; Desinformación.

1.- DESCRIPCIÓN

No hay un consenso sobre cómo debemos enseñar al alumnado universitario de las facultades de comunicación las problemáticas asociadas al fenómeno de la desinformación. Este hecho se contrapone a la creciente preocupación de los estudiantes universitarios sobre las noticias falsas (Figueira & Santos, 2019; Catalina-García et al., 2019; Mendiguren et al., 2020; Martín-Herrera & Micaletto-Belda, 2021)

Medina Uribe (2019) se hace eco de un estudio de 2015 de Andrew Guess, investigador de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, quien encontró que, aunque la labor de verificación de datos era recibida positivamente en Twitter, la desinformación en esa red social eclipsaba los intentos de combatirla. En particular, Guess evidenció que, de todos los trinos que hablaban sobre el esparcimiento del virus del ébola en Estados Unidos, solo el 27% consistían en verificación de datos.

En este trabajo partimos de dichas publicaciones para analizar las herramientas que utiliza el profesorado universitario en su práctica docente acerca de las competencias mediáticas y el uso de las TIC, especialmente el uso de herramientas de verificación sobre cómo detectar bulos. Se hace hincapié en la trascendencia que asignan a dichas competencias en la formación del profesorado. Se concluye en la necesaria adaptabilidad de la formación del profesorado en las problemáticas de la era digital, y se propone integrar una serie de instrumentos a la hora de impartir materias dentro de las facultades de comunicación en las que convergen las competencias mediáticas y el uso de las TIC con fenómenos como la desinformación.

2.- ACCIONES

Para ello se propone el uso de manera trasversal y en base a la aplicabilidad de herramientas de verificación versátiles fácilmente transferibles al contexto docente y que incorporan además componentes atractivos para el perfil del alumnado como son las metodologías basadas en la gamificación y el aprendizaje basado en problemas.

A continuación se exponen algunas de estas propuestas:

- "Fake it to make it"



Fuente: www.fakeittomakeitgame.com

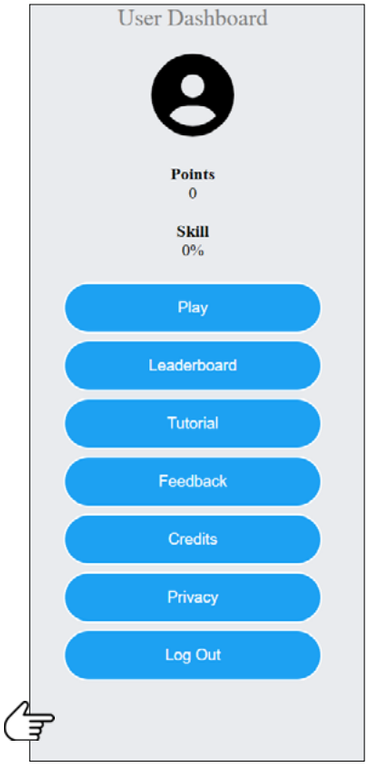
- StopFake Bingo



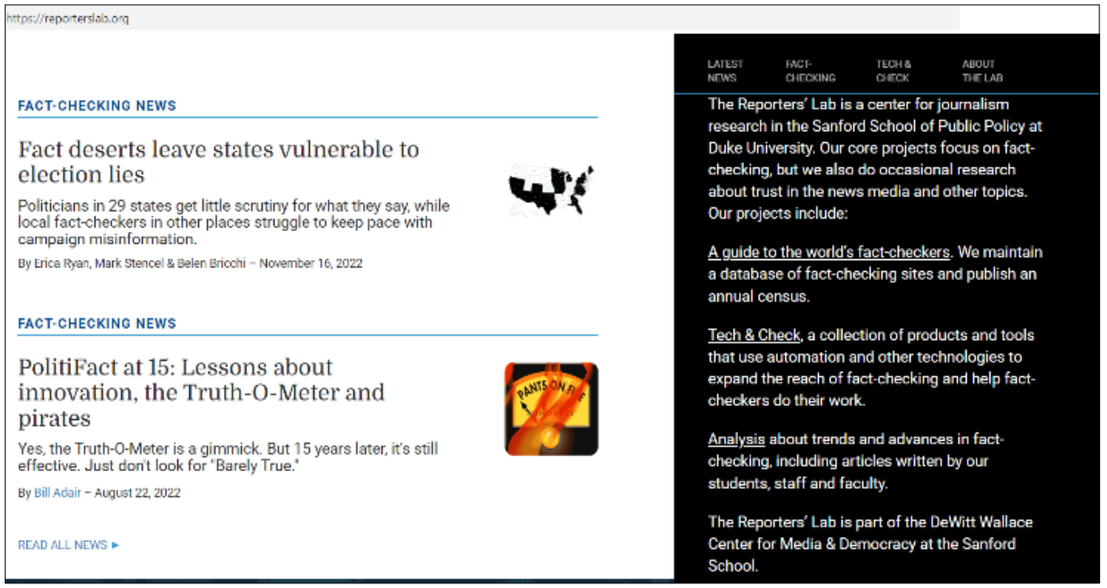
Fuente:
www.fakeittomakeitgame.com

- Fakey

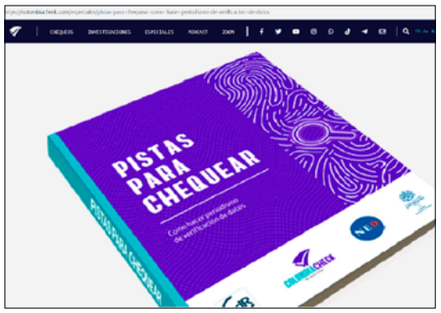
Fuente: https://fakey.osome.iu.edu/dashboard



3.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Fuente: Informar para evitar desinformar: https://reporterslab.org/



Fuente: Pistas para chequear https://colombiacheck.com/

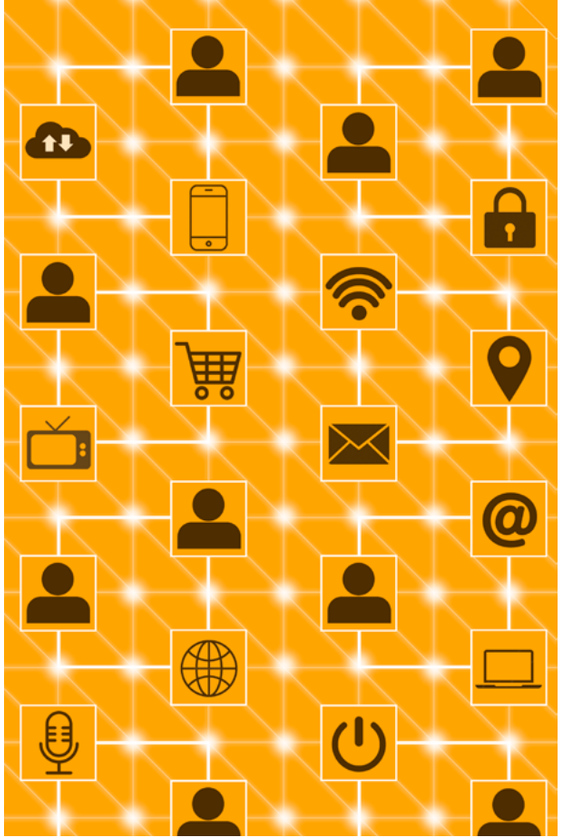


Fuente: UNESCO (2020). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373349

4.- PREGUNTAS PARA COMENTAR:

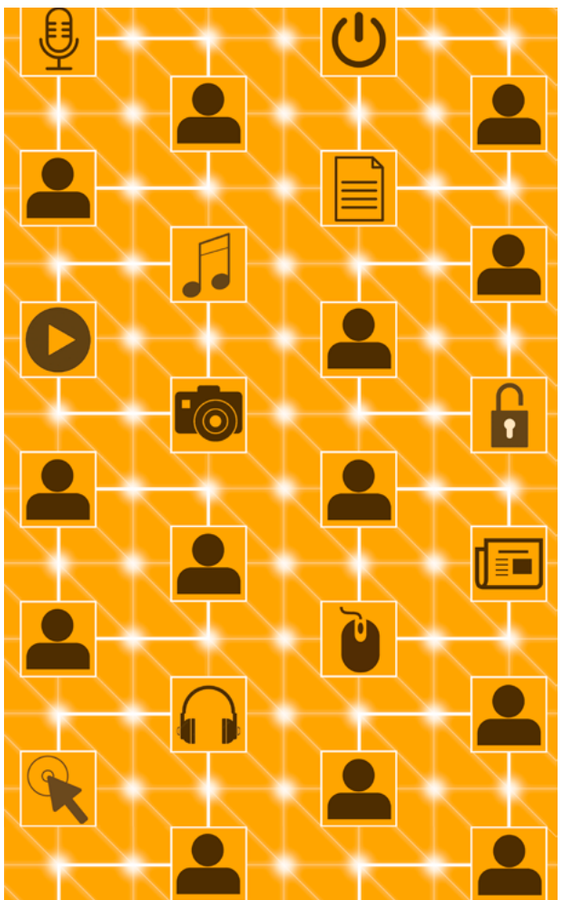
- ¿Estamos fomentando las competencias mediáticas en el profesorado universitario? ¿Cuáles son los métodos más habituales y si están dando resultados efectivos?
- En el ámbito del estudiante de las facultades de comunicación ¿Se está impulsando un aprendizaje en as herramientas de verificación de noticias? ¿Se está incorporando acciones en la praxis docente tendentes a la identificación de bulos?
- ¿Hay experiencias basadas en la combinación de técnicas de aprendizaje como la gamificación y los mecanismos de fact checking? ¿Estas herramientas son cercanas al perfil de este tipo de estudiante?

Inicio
Indice
Prólogo e Introducción
Diálogos
Simposios
Otras actividades
Talleres
Iniciativas y propuestas
Educación formal
Formación del profesorado
Formación de profesionales de la Comunicación
Comunicación y Educación: Reflexiones e investigaciones



4

Comunicación y Educación:
reflexiones e investigaciones



El caso de #Islamterrorism en TikTok: la alfabetización mediática como herramienta para mitigar la islamofobia

Sabina Civila
Universidad de Huelva. España.

Mónica Bonilla del Río
Universidad de Huelva. España.

Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva. España.

Palabras clave:

Redes sociales; Educación Mediátia; Islamofobia; Discurso de odio.

1.- DESCRIPCIÓN

La relación entre Occidente y el islam ha sido categorizada como conflictiva a lo largo de los años por múltiples investigadores (Said, 1978; Miles, 1989; Canclini, 2004). Como consecuencia de la expansión de occidente, se genera una dicotomía antagónica entre Occidente/Oriente que sostiene que la cultura del Islam no es compatible con los valores de Europa y se presenta en los medios como una amenaza (Said, 1978). Las redes sociales y sus características participativas promueven la construcción de significados diferentes a los publicados por los medios de comunicación tradicionales, convirtiéndose en una herramienta que permite la reconfiguración de los discursos dominantes. Por tanto, la competencia mediática, así como el pensamiento crítico, se consideran ejes fundamentales para modificar los discursos hegemónicos y comprender los estereotipos emitidos por los medios de comunicación. TikTok ofrece posibilidades únicas para enfrentar el imaginario neoliberal y abrir un espacio para el debate, incorporando puntos de vista políticos y consolidándose como un nuevo escenario de comunicación. En relación con las noticias sobre terrorismo, llevado a cabo por el autodenominado *Estado Islámico*, muchos investigadores han observado (Korteweg, 2008; Ewart, 2012; Ibrahim, 2010; Civila et al., 2021) que las personas que practican el islam son clasificadas como una entidad monolítica y todo este grupo religioso es generalizado como una amenaza para las sociedades modernas.

En la actualidad, el Islam es la segunda religión más practicada en el mundo con aproximadamente 1.600 millones de seguidores (INSTAT, 2011), lo que significa que, a nivel mundial, una de cada cuatro personas es musulmana (Merino, 2020). La representación mediática de esta religión puede tener una influencia directa en la percepción y actitudes de la ciudadanía hacia los musulmanes como grupo y hacia el islam como religión. En este sentido, estudios previos ponen de manifiesto que la representación de los musulmanes en los medios de comunicación, caracterizada por un encasillamiento como grupo terrorista y como una amenaza hacia los sistemas democráticos y la libertad de expresión, tiene un enfoque eminentemente negativo y desproporcionadamente elevado a nivel mundial en comparación con los adeptos a otras religiones (Rahman, 2022). Asimismo, otras investigaciones concluyen que las actitudes hacia los musulmanes son más negativas entre las personas que consumen *mass-market news* (televisión comercial y tabloids) que entre las que consumen noticias de calidad (Eugster et al., 2022).

Este estudio analiza los discursos del colectivo musulman en relación con los mensajes transmitidos en los medios tradicionales sobre el islam y su asociación con el concepto de terrorismo. Concretamente, profundizamos en el uso que hacen de TikTok como plataforma para replicar estos discursos y en el aprovechamiento de las funcionalidades que les ofrece esta red social para cuestionarlos y compartir su punto de vista. Por tanto, se exploran las potencialidades de esta red social como medio que favorece la expresión y que permite la bidireccionalidad en los discursos, abriendo el debate en relación con cuestiones religiosas, políticas, culturales y sociales. Esto permite superar enfoques donde la audiencia simplemente consumía información de manera pasiva de los agentes principales (líderes políticos y medios tradicionales), convirtiéndose ahora en prosumidores que generan contenido y participan en conversaciones a través de los medios emergentes.

El artículo plantea un análisis multimodal de contenido, mediante un enfoque cualitativo, de vídeos de TikTok compartidos por personas musulmanas que tratan específicamente la discusión sobre tópicos relacionados con el islam, el terrorismo y el jihad. Asimismo, se realizan entrevistas semiestructuradas con periodistas expertos en la temática, que permitirán comprender mejor el fenómeno estudiado. El análisis se centra en la representación del islam, en la construcción de la otredad por parte de los medios tradicionales y en la contranarrativa de los discursos hegemónicos por parte de las personas musulmanas a través del uso y aprovechamiento de las funcionalidades de TikTok. Como resultado principal, se observa que la contranarrativa del colectivo musulman para combatir los discursos islamofobos se construyen dentro de la espiral de la narrativa dominante, visibilizando los discursos negativos sobre el islam. Por tanto, se detecta la importancia de generar nuevas estrategias comunicativas que fomenten la creación de nuevos discursos sobre el Islam y sus seguidores.

A partir de los hallazgos obtenidos se reflexiona sobre la necesidad de fomentar la alfabetización mediática entre la ciudadanía, especialmente entre los creadores de contenidos, para la construcción de contranarrativas que rompan con los discursos hegemónicos y mitiguen el odio. La capacidad de generar nuevos discursos implica el conocimiento sobre cómo se construyen las narrativas en los medios de comunicación y cómo se pueden deconstruir y construir para crear nuevas realidades. En conclusión, la competencia mediática es fundamental para poder construir una visión del islam diferente.



Este trabajo ha sido publicado en Politics and Governance (JCR Q1) y puede consultarse en el siguiente enlace: https://doi.org/10.17645/pag.v11i2.6299

Civila, S., Bonilla-Del-Río, M., & Aguaded, I. (2023). Social Media and Otherness: The Case of #Islamterrorism on TikTok. *Politics and Governance*, *11*(2), ahead of print. https://doi.org/10.17645/pag.v11i2.6299

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Civila, S., & Jaramillo-Dent, D. (2022). # Mixedcouples on TikTok: Performative Hybridization and Identity in the Face of Discrimination. *Social Media+ Society*, *8*(3), https://doi.org/10.1177/20563051221122464



Civila, S., Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, J. I. (2020). Competencia mediática contra el odio, la violencia discursiva y la confrontación: Análisis documental y de teoría fundamentada. *Temas De Comunicación*, (41). https://bit.ly/3ZgqVKb



Deroo, M. (2021). Seeking truth about Muslims: Critical media literacies in an era of islamophobia. *Journal of Media Literacy Education*, *13*(3), 49-61. https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-4



El papel de la educación en la prevención de la islamofobia y la radicalización

YouTube



Los discursos de odio en la era digital

YouTube

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo se puede implementar en las aulas la educomunicación como herramienta para mitigar los discursos de odio?
- ¿Cómo la educación mediática podría contribuir a mitigar la islamofobia?

REFERENCIAS

Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* [Different, unequal and disconnected: Maps of interculturality]. Gedisa.

Civila, S., Romero-Rodríguez, L.M., & Civila, A. (2020). The Demonization of Islam through social media: A Case Study of #Stopislam in Instagram. *Publications, 8*(4), 52. https://doi.org/10.3390/publications8040052

Ewart, J. (2012). Framing an alleged terrorist: How four Australian news media organizations framed the Dr. Mohamed Haneef case. *Journal of Media and Religion, 11*(2), 91-106. https://doi.org/10.1080/15348423.2012.688667

Eugster, B., Arlt, D., & Schmidt, F. (2022). The relationship between differential media exposure and attitudes towards Muslims and Islam and the potential consequences on voting intention towards banning veiling in public. *Communications*. https://doi.org/10.1515/commun-2021-0004

Ibrahim, D. (2010). The framing of Islam on network news following the September 11th attacks. *International Communication Gazette*, 72(1), 111–125. https://doi.org/10.1177/1748048509350342

INSTAT (2011). *Publications of Population and Housing Census*. https://bit.ly/3EqHbRx

Korteweg, A.C. (2008). The Sharia debate in Ontario gender, Islam, and representations of Muslim women's agency. *Gender & Society, 22*(4), 434–454. http://www.jstor.org/stable/27821662

Merino, Á. (2020, March 17). *El islam en el mundo.* EOM. https://bit.ly/3ynbQv5

Miles, R. (1989). *Racism*. Open University Press.

Rahman, K.A. (2022). Shifting the dynamics in popular culture on Islamophobic narratives. *Pacific Journalism Review, 28*(1/2), 19-28. https://doi.org/10.24135/pjr.v28i1and2.1271

Said, E. (1978). *Orientalism*. Penguin.

Alfabetización algorítmica y posverdad en sociedades cibernéticas

Manuel Álvarez Rufs
UNED. España.

Palabras clave:

Educomunicación; Posverdad; Algoritmos; Cibernética; Alfabetización.

1.- DESCRIPCIÓN

> "La posverdad y los algoritmos florecen en el jardín que conforma el actual ecosistema mediático, informativo y comunicacional de la tercera década del siglo XXI y, en ambos casos, suponen simplificaciones de la realidad y pueden ser utilizados como herramientas para el control y la manipulación social" (Álvarez Rufs, 2022b).

Si la educomunicación propone una alfabetización que considere todas las formas y lenguajes de la comunicación, resulta imprescindible atender a los nuevos sistemas de plataformas integrados en ecosistemas de procesamiento de información que constituyen el entramado cibernético en el que se desarrollan las sociedades actualmente, a fin de establecer las bases de una alfabetización algorítmica que dé cuenta de las nuevas necesidades socioeducativas de la ciudadanía.

Este entramado mediático, informativo y comunicacional integra diversos sistemas de plataformas gobernados, asimismo, mediante sistemas de inteligencia artificial basados en algoritmos que tienen la finalidad del control de las sociedades cibernéticas que se establecen en su seno a través del lenguaje.

Tanto los algoritmos como el fenómeno de la posverdad influyen en los procesos de simplificación de la realidad, de control, y de manipulación social que son orquestados dentro del entramado cibernético por parte de las instancias propias del poder instrumentario y con el fin de modificar la conducta humana.

El poder instrumentario, propio del capitalismo de la vigilancia, genera economías de escala para acumular un cada vez mayor número de datos de comportamiento de las personas usuarias que utilizan sus sistemas de plataformas; economías de alcance para ganar en extensión, profundidad y diversidad; y economías de acción que modifican y controlan de forma masiva la conducta de la ciudadanía (Zuboff, 2020).

Una alfabetización algorítmica debe servir para: facilitar el acceso y la utilización de los nuevos medios y formas de comunicación social; identificar las relaciones de poder que se establecen en los diversos flujos comunicativos; descubrir las lógicas de funcionamiento de las plataformas digitales; y comprender qué es lo que verdaderamente ocurre a ambos lados de la pantalla o interfaz.

Dentro del marco de las actividades de investigación llevadas a cabo como doctorando de Sociología, Cambio Social en Sociedades Contemporáneas, en la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED:



Se parte del documento "*Estado del Arte: Posverdad y Fake News*" (Álvarez Rufs, 2018), para profundizar de manera diversa y detallada en el fenómeno de la posverdad, la desinformación y las noticias falsas; y para establecer las primeras relaciones entre la posverdad y los algoritmos.



A continuación, en el capítulo "*Viaje Cibernético al Interior de un Algoritmo: La Búsqueda de la Sabiduría a partir de los Datos*" (Álvarez Rufs, 2022a), se introducen algunas nociones sobre la cibernética y el capitalismo de la vigilancia antes de zambullirnos en el mundo de la inteligencia artificial y de los algoritmos. Conviene reconocer los diferentes tipos de algoritmos y, en el caso de los que se alimentan con *big data*, reconocer asimismo la enorme importancia de los propios datos. Para ello, se tiene en cuenta la pirámide conformada por datos, información, conocimiento y sabiduría, y sus posibles interrelaciones.



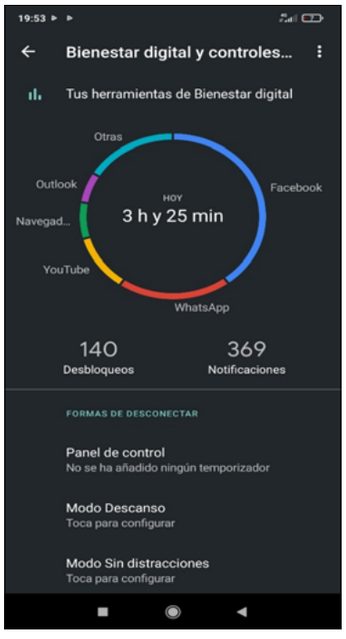
El capítulo "*Posverdad y Algoritmos en Sociedades Cibernéticas. Un Mapeo de los Nuevos Territorios Educomunicativos*" (Álvarez Rufs, 2022b) analiza y describe el entramado cibernético real donde se producen los diferentes flujos comunicacionales entre los sistemas de inteligencia artificial y las personas, en sus diversas formas, incluidas las plataformas propias del poder instrumentario. En el entramado cibernético se dan, al menos, dos niveles de realidad: el nivel de los que disponen del conocimiento y ejercen el control; y el nivel de los que ignoran y están siendo controlados.



En el capítulo "*Apropiación social y crítica del algoritmo. Una propuesta de activismo educomunicativo contra el capitalismo de la vigilancia*" (Álvarez Rufs, 2022c), se proponen diferentes formas de activismo educomunicativo relacionadas con una apropiación social y crítica de la totalidad del entramado cibernético, es decir, tanto de los sistemas de inteligencia artificial basados en algoritmos, como de los propios datos de los que se nutren para su funcionamiento.

En el capítulo se concluye que, en un mundo en el que ya hay sentencias judiciales en contra de los algoritmos, hay que tomar conciencia:

- De la cantidad y el tipo de datos que aportamos diariamente al entramado cibernético, de manera consciente o inconsciente.
- De quiénes son los receptores de nuestros datos, sobre todo en caso de plataformas propias del capitalismo de la vigilancia.
- De cuál es el tratamiento y procesamiento que se realiza con nuestros datos por parte de los algoritmos.
- De las consecuencias que puede tener el tratamiento algorítmico de nuestros datos en relación con los derechos y libertades fundamentales de las personas.
- De la necesidad de un activismo educomunicativo que movilice a la ciudadanía en los procesos de reivindicación y de apropiación social y crítica de los algoritmos.



Dentro del marco de las acciones formativas encaminadas a la mejora de la competencia digital en la ciudadanía, y desarrolladas como educador social en y desde el Centro de Migraciones de Cruz Roja Española en Puente Genil:

Se han introducido, de manera específica, contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan con el desarrollo del bienestar digital y con la mejora del nivel de seguridad personal y de exposición al algoritmo al hacer uso de las diferentes plataformas existentes en el entramado cibernético.

Por ejemplo, la aplicación de bienestar digital presente en dispositivos basados en sistemas operativos Android. ¿Te has preguntado alguna vez cuántas horas al día utilizas de media tu dispositivo smartphone? ¿Cuál es tu media de desbloqueos diarios? ¿Cuántas notificaciones recibes diariamente? ¿Cuál es tu grado de exposición al algoritmo? ¿Conoces las diferentes medidas de prevención y de seguridad que ofrece la aplicación de bienestar digital?



También se están llevando a cabo charlas y entrevistas, de carácter preventivo, con grupos de adultos y de adolescentes, en las que se tratan los diferentes contenidos relacionados con la alfabetización algorítmica. Se ofrece el ejemplo de la última charla preventiva desarrollada el pasado 7 de febrero de 2023 con motivo de la celebración internacional del Día de Internet Segura:

Los resultados de las investigaciones que aún se encuentran en curso se harán públicos tan pronto como sea posible, mediante publicaciones científicas, y también en el conjunto de la propia tesis doctoral.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Material audiovisual:



https://youtu.be/jxkTea1Ib5w

Viaje Cibernético al Interior de un Algoritmo: La Búsqueda de la Sabiduría a partir de los Datos.



https://youtu.be/sAutQc_351Q

Posverdad y Algoritmos en Sociedades Cibernéticas. Un Mapeo de los Nuevos Territorios Educomunicativos.



https://youtu.be/_0YXg6CEIxA

Apropiación social y crítica del algoritmo. Una propuesta de activismo educomunicativo contra el capitalismo de la vigilancia.



https://youtu.be/1k5wxUcc6ys

Día internet seguro - Prevención de Bulos y Fake News

Material bibliográfico:



Álvarez Rufs, M. (2018). *Estado del Arte: Posverdad y Fake News*. Master Thesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación.

Disponible en: https://bit.ly/40TfsBF



Álvarez Rufs, M. (2022a). *Viaje Cibernético al Interior de un Algoritmo. La Búsqueda de la Sabiduría a partir de los Datos*. En: Morte Nadal, T. y Cortés Montalvo, J. A. (coords.) (2022). Comunicación, Cultura y Humanidades Digitales. Colección Estudios de Comunicación GICID. Madrid. Fragua.

Disponible en: https://bit.ly/3IcfH3j



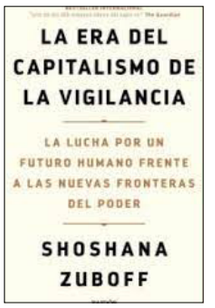
Álvarez Rufs, M. (2022b). *Posverdad y Algoritmos en Sociedades Cibernéticas: Un Mapeo de los Nuevos Territorios Educomunicativos*. En: Romero Domínguez, L. R. y Sánchez Gey, N. (coords.) (2022). Sociedad digital, comunicación y conocimiento: retos para la ciudadanía en un mundo global. Colección Conocimiento Contemporáneo. Madrid. Dykinson.

Disponible en: http://bit.ly/3ljw993



Álvarez Rufs, M. (2022c). *Apropiación Social y Crítica del Algoritmo. Una Propuesta de Activismo Educomunicativo contra el Capitalismo de la Vigilancia*. En: Figuereo-Benítez, J. C. y Mancinas-Chávez, R. (coords.) (2022). El poder de la comunicación política: actores, estrategias y alternativas. Colección Conocimiento Contemporáneo. Madrid. Dykinson.

Disponible en: http://bit.ly/3RV40kX



Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona. Paidós.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿De cuántas formas diferentes los sistemas de inteligencia artificial basados en algoritmos están cambiando y cambiarán en un futuro nuestra manera de pensar y de actuar?
- ¿Cómo actúan las personas y las máquinas que te observan de forma invisible detrás de la pantalla y que podrían estar manipulándote?
- ¿Qué relación tienen los algoritmos con el fenómeno de la posverdad?
- ¿En qué situaciones dejarías que un algoritmo tomase decisiones por sí mismo sin ningún tipo de intervención humana?
- ¿Qué es lo que realmente aprenden los algoritmos? ¿De dónde se obtienen los datos necesarios para su entrenamiento?
- ¿Quién decide qué conocimiento resulta ser valioso, los seres humanos o las máquinas?
- ¿Qué contenidos integrarías en un programa de alfabetización algorítmica?

También, se pueden tener en cuenta todas las preguntas que aparecen al final del capítulo "*Posverdad y Algoritmos en Sociedades Cibernéticas: Un Mapeo de los Nuevos Territorios Educomunicativos*" (Álvarez Rufs, 2022b) para que, además de tratar de buscar posibles respuestas, también se propicie la generación de nuevas y buenas preguntas por parte de aquellas personas o máquinas interlocutoras. Es decir, no sólo se trata de saber responder a ciertas cuestiones, sino que también hay que saber realizar las mejores preguntas ante los grandes asuntos que atañen a la humanidad. Así pues, sin más, doy paso a vuestras preguntas sobre alfabetización algorítmica.

Libro Blanco: Competencias en educación social digital orientadas a una ciudadanía digital y la participación juvenil

Daniel Aranda
Universitat Oberta de Catalunya (UOC). España.

Pedro Fernández de Castro
Universitat Oberta de Catalunya (UOC). España.

Silvia Martínez
Universitat Oberta de Catalunya (UOC). España.

Víctor Sampedro
Universidad Rey Juan Carlos (URJC). España.



Esta comunicación presenta uno de los resultados del Proyecto I+D aprobado en la convocatoria 2018-2022: «Proyectos de I+D+i de generación del conocimiento» del programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i. Referencia: PGC2018-095123-B-I00.

El proyecto explora las líneas maestras de una educación social digital propia de centros de educación social para jóvenes (centros de educación en el tiempo libre o espacios e instituciones de educación no formal) para estimular la participación y la ciudadanía activa de los mismos a través del uso de internet y las redes digitales.

Como resultado final de los diferentes objetivos del proyecto, se ha redactado un libro blanco en competencias digitales donde se establecen las dimensiones y competencias necesarias y se proporcionan ejemplos de buenas prácticas a los profesionales de la educación social para utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales en su ámbito profesional. Este libro blanco, validado por el Consejo General de Colegios oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, permite capacitar a los profesionales de la educación social a la hora de utilizar

y entender críticamente Internet y las redes sociales en el contexto de la participación política, social y cultural.

La incorporación de los aspectos críticos de la educación, en este caso digital, permiten a los profesionales de la educación social realizar un análisis de las múltiples formas de participación digital y sus impactos. También permite formular estrategias para establecer vínculos digitales y construir comunidad, así como medidas de resistencia para salvaguardar la privacidad y hacer frente a la intoxicación informacional que inunda los dispositivos cotidianamente.

Esta aproximación tiene como objetivo revelar la ideología que subyace a la concepción dominante de la alfabetización y dejar de priorizar la adquisición de habilidades utilitarias con el objetivo de preparar exclusivamente al usuario para su inserción en el mercado laboral. La presente investigación aboga por una alfabetización digital que ponga el foco en la promoción de valores como la intervención, los cuidados, la conciencia crítica y la emancipación, aumentando el impacto cívico y social de las iniciativas alfabetizadoras. Esta alfabetización digital crítica, además, fomenta el conocimiento y uso de herramientas y programas de software libre, analiza las estructuras de poder existentes y promueve el activismo ciudadano autónomo.

Por lo que se refiere a la propuesta de un currículum en educación social digital, se plantean tres dimensiones. La primera dimensión, *Desigualdades*, desde una perspectiva interseccional, tiene por objetivo enmarcar diferentes competencias estructurales relativas a la discriminación en el entorno digital, como la identidad o la inclusión social. La segunda dimensión lleva por título *Habilidades* y en ella se trabajan competencias tanto técnicas (manejo de programas y dispositivos) como informacionales (relacionadas con la desinformación, la socialización o la participación digitales) desde el fomento de uso de alternativas de software libre. La última dimensión, titulada *Conocimientos*, aborda temáticas relacionadas con la industria digital, la ideología, las estructuras de poder o las vigilancias digitales, haciendo énfasis en el impacto del entorno digital en el resto de esferas vitales.

Para que esta propuesta sea comprendida y aprovechada en profundidad, es preciso aclarar que la distinción entre estas dimensiones tiene una finalidad principalmente pedagógica. Para su aplicación mediante acciones formativas de capacitación digital es imprescindible considerarlas como un todo en tanto que suponen niveles complementarios que permiten esquematizar el diseño y la implementación de estas acciones. Esto quiere decir que, al enfrentarnos a un trabajo de alfabetización o dinamización (socio)digital con población joven, esta propuesta supondría partir de un análisis de las condiciones estructurales que influyen en ella en términos de género, etnia, clase, etc. del grupo con el que se trabaja para adaptar la acción a las circunstancias específicas del caso. Los resultados de este análisis deben influir en el diseño de los métodos así como de las habilidades y los conocimientos que se aborden. De igual modo, es pertinente considerar que las habilidades y los conocimientos deben vincularse todo lo posible en tanto que es necesario fundamentar la adquisición de habilidades con reflexiones teóricas, al tiempo que la transmisión de conocimientos debe acompañarse de posibilidades de aplicación práctica. Esta combinación es la que debe posibilitar la emergencia de una conciencia crítica del entorno digital y su impacto social, político, económico y cultural, que, a su vez, fomente la participación de la juventud como ciudadanía digital activa con propósitos transformadores en lo que respecta a las brechas o desigualdades estructurales que les interseccionan.

Cuadro resumen de dimensiones y competencias

Dimensión	Competencias	Ejemplos y materiales
Desigualdades	Comprender las distintas dimensiones de **brecha digital** y su relación con los conceptos de **inclusión** y **exclusión (socio)digitales**	Conceptos clave en inclusión y capacitación digital. (Ortoll, UOC) Contextos de exclusión digital y agentes de e-inclusión (Collado, UOC)
	Adoptar y desarrollar un **enfoque interseccional** que contemple las distintas estructuras y relaciones de poder que influyen en la in/exclusión socio-digitales.	Sobre los sesgos racistas de la IA y los algoritmos. Algorace (2022). Una introducción a la IA y la discriminación algorítmica para movimientos sociales. Sobre la brecha digital de género: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2020). Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos. Sobre los efectos en la desigualdad de la aplicación de Big Data e IA en la sociedad: O'Neil, C. (2018). Armas de Destrucción Matemática: Cómo el Big Data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia. Capitán Swing. / Y concretamente analizando el impacto de la automatización en los servicios sociales y la población en situación de pobreza: Eubanks, V. (2021). La automatización de la desigualdad: Herramientas de tecnología avanzada para supervisar y castigar a los pobres. Capitan Swing.
	Conocer las **limitaciones** y las posibilidades de las tecnologías digitales para el empoderamiento.	Web Accessibility Initiative (2022). *Introducción a la formación y al apoyo***.** https://www.w3.org/WAI/teach-advocate/es Amparo Alonso Betanzos y Verónica Bolon Canedo. (2020) Inteligencia artificial, algoritmos y derecho. Una introducción. UOC.
	Entender la relevancia del principio de **neutralidad de la Red** en la promoción de un entorno digital entendido como bien público y que fomente la inclusión sociodigital	Gendler, M. (2015). ¿Qué es la neutralidad de la red?: peligros y potencialidades. Hipertextos.
	Comprender la **identidad digital** y sus diferentes expresiones así como ser capaz de gestionarla	Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación
	Desarrollar estrategias para identificar y combatir el **discurso de odio** en las plataformas digitales	Keen, E. & Georgescu, M. (2016). Guía Breve. Orientaciones para combatir el discurso de odio en Internet a través de la educación en derechos humanos. INJUVE

Desigualdades	Contribuir a la protección y bienestar online desarrollando estrategias para identificar y combatir el **ciberacoso**	INTECO (2013). Guía de actuación contra el ciberacoso.
	Entender la aplicación de las **políticas públicas** sobre el entorno digital, especialmente en el ámbito educativo	European Commission (2020). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:-52020DC0624 Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital del Gobierno de España (2021). Plan Nacional de Competencias Digitales (España Digital 2026). https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/16062021-Componente19.pdf Vuorikari, R.; Kluzer, S.; Punie, Y., (2022), *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications* Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2760/490274 Disponible en español en: https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
Habilidades	**Navegación** en Internet	Navegador recomendado: Firefox. https://www.mozilla.org/es-ES/firefox/new/
	Búsqueda de contenido	Buscadores recomendados: - DuckDuckGo. https://duckduckgo.com/ - Startpage. https://www.startpage.com/ - Searx. https://searx.thegpm.org/
	Gestión de **correo electrónico**	Para cuenta de email: - Proton. https://proton.me/ - Autistici/Inventati. https://www.autistici.org/services/mail Para cliente de email: - Thunderbird (ordenador). https://www.thunderbird.net/es-ES/ - K-9 Mail (móvil). https://k9mail.app/
	Manejo de herramientas de **ofimática**	Paquete recomendado: - LibreOffice. https://es.libreoffice.org/ - OpenOffice. https://www.openoffice.org/es/

Habilidades	**Gestión de archivos** (encontrar, guardar, clasificar y utilizar todo tipo de información y documentación)	Servicio recomendado: Nextcloud. https://nextcloud.com/es/
	Realizar **videollamadas**	Servicio recomendado: Jitsi Meet. https://meet.jit.si/
	Aprovechar las posibilidades de aplicaciones de **mensajería instantánea**	Herramientas recomendadas: - Telegram. https://telegram.org/?setln=es - Signal. https://signal.org/es
	Dominar **herramientas de producción** mediática digital	- Programa de edición de imagen recomendado: GIMP. https://www.gimp.org/ - Programa de edición de audio recomendado: Audacity. https://www.audacityteam.org/ - Programa de edición de vídeo recomendado: Openshot. https://www.openshot.org/es/
	Manejar herramientas de **Sistema de Gestión de Contenidos** (CMS)	- CMS para blogs: Wordpress. https://es.wordpress.org/ - CMS para foros: Discourse. https://www.discourse.org/ - CMS para wikis: Mediawiki. https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki
	Creación de **memes**	Páginas web para crear memes: - Imgflip. Meme Generator. https://imgflip.com/memegenerator - Imgur. Meme Generator. https://imgur.com/memegen Para crear gifs: Giphy. https://giphy.com/
	Conocimientos básicos de **programación**	Lenguajes de programación elementales: - HTML. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/HTML - CSS. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/CSS
	Mantener y **proteger** los dispositivos, servicios y herramientas digitales	Repositorio de aplicaciones: F-Droid. https://f-droid.org/ Gestor de contraseñas: KeepassXC. https://keepassxc.org/

Habilidades	Mejorar la **privacidad** y **control** de los **datos** online	Para saber más: Electronic Frontier Foundation. Autoprotección Digital Contra la Vigilancia. Plugin recomendado: Ghostery. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Ghostery
	Interacción social en entornos digitales	Redes sociales recomendadas: Fediverso. https://fediverse.party/
	Atajar el problema de la **desinformación** online con métodos de verificación	Para desarrollar estrategias de verificación: Tactical Tech. Data Detox Kit: Profundiza tu Desintoxicación. https://datadetoxkit.org/es/misinformation/ Para entender el concepto de desinformación: Centro Criptológico Nacional (2019). La desinformación en el ciberespacio. Ministerio de Defensa, Gobierno de España.
	Capacidad para **curar** (selección y filtro) **contenidos** digitales	Guallar, J. (s.f.) Guía básica sobre curación de contenidos. *Los Content Curators.*
	Participar en procesos de toma de decisiones y realización de iniciativas en entornos digitales	Plataforma de participación: Decidim. https://decidim.org/es/
Conocimientos	Entender el **contexto histórico y político** de Internet y las tecnologías digitales	Para saber más: Ekaitz & Jiménez, Aitor (2020). La economía política del capitalismo digital en España. Fundación Instituto 25 de mayo para la democracia.
	Comprender el concepto de **soberanía tecnológica** y su aplicación individual y colectiva	Para saber más: - Haché, A. (2014). Soberanía Tecnológica. Dossier Ritimo. - Haché, A. (2017). Soberanía Tecnológica. Volumen 2. Descontrol.
	Desarrollar una perspectiva crítica sobre la **privacidad** y el **anonimato** online	Para saber más: Tactical. Yo y mi sombra.
	Comprender el impacto del entorno digital en la **cultura,** especialmente el desarrollo de iniciativas que contribuyen a la cultura libre	Para saber más sobre propiedad intelectual: David Gómez Fontanills, Francesc Morera Vidal, José Miguel Azorín Puche. (2020). Propiedad intelectual, copyright y copyleft. UOC. Para saber más: Wikipedia Para saber más: Peer-to-peer Para saber más: Sci-Hub

Conocimientos	Entender el **contexto histórico y político** de Internet y las tecnologías digitales	Para saber más: Ekaitz & Jiménez, Aitor (2020). La economía política del capitalismo digital en España. Fundación Instituto 25 de mayo para la democracia.
	Comprender el concepto de **soberanía tecnológica** y su aplicación individual y colectiva	Para saber más: - Haché, A. (2014). Soberanía Tecnológica. Dossier Ritimo. - Haché, A. (2017). Soberanía Tecnológica. Volumen 2. Descontrol.
	Desarrollar una perspectiva crítica sobre la **privacidad** y el **anonimato** online	Para saber más: Tactical. Yo y mi sombra.
	Comprender el impacto del entorno digital en la **cultura,** especialmente el desarrollo de iniciativas que contribuyen a la cultura libre	Para saber más sobre propiedad intelectual: David Gómez Fontanills, Francesc Morera Vidal, José Miguel Azorín Puche. (2020). Propiedad intelectual, copyright y copyleft. UOC. Para saber más: Wikipedia Para saber más: Peer-to-peer Para saber más: Sci-Hub
	Entender la influencia de las tecnologías digitales en la **educación** e indagar en proyectos que la abordan desde una perspectiva democrática	Iniciativa a explorar: Privacidad y Digitalización Democrática de los Centros Educativos. Promovida por el colectivo de defensa de derechos digitales XNet junto a familias sensibilizadas con la cuestión, y el Ayuntamiento de Barcelona.
	Situar la desinformación en el marco de la **libertad de información** y ahondar en su perspectiva histórica y política	Para saber más: Sampedro, V. (2014). El Cuarto Poder en red. Icaria.
	Comprender el impacto de las tecnologías digitales en el ámbito político desde una perspectiva histórica que repase los distintos movimientos **tecnopolíticos**	Para saber más: Rovira, Guiomar (2017). *Activismo en red y multitudes conectadas*. Icaria.
	Analizar el impacto de la digitalización en la **economía** y, particularmente, en el ámbito **laboral**	Para saber más sobre la "economía colaborativa": De Rivera, Javier, Gordo, Ángel & Cassidy, Paul Richard (2017). La economía colaborativa en la era del capitalismo digital. Para saber más sobre el cooperativismo de plataforma: Scholz, Trebor Cooperativismo de plataforma: Desafiando la economía colaborativa corporativa Para saber más: Coopcycle
	Comprender el impacto **ecológico** de las tecnologías digitales y desarrollar estrategias conscientes y éticas	Ejemplos de conectividad y tecnología ética: Somos Conexión / Fairphone Para saber más sobre ecología digital: Twaino (s.f.). Ecología Digital: La guía completa. Para saber más sobre un enfoque permacultural de las tecnologías digitales: Sursiendo (2022). Comunalidad Digital: una aproximación desde la ética permacultural.

Se puede consultar el texto completo del currículum en este enlace:

https://doi.org/10.7238/uoc.libro.blanco.competencias.educacion.social.2022

PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Dónde quedan las competencias digitales orientadas exclusivamente a la inserción en el mercado laboral?
- ¿Existe una ideología dominante en el contexto de la *media literacy*?



Los modelos persuasivos de las organizaciones no gubernamentales. El caso cántabro.

Carlos Rodríguez Hoyos
Universidad de Cantabria. España.

Adelina Calvo Salvador
Universidad de Cantabria. España.

Elia Fernández Díaz
Universidad de Cantabria. España.

Palabras clave:

Ciudadanía global; Modelos persuasivos de Comunicación; Tercer sector; Diseño de espacios web.

1.- DESCRIPCIÓN

Introducción

Este trabajo presenta algunos resultados de un proyecto I+D+i más amplio destinado a comprender cómo están construyendo las personas jóvenes, de una edad comprendida entre 12 y 16 años, diversos modelos de ciudadanía global[1]. Esta investigación más general parte de la premisa de que la construcción de modelos de ciudadanía global (Bourn, 2021) en el momento histórico en el que estamos viviendo, va indefectiblemente ligada al desarrollo de prácticas ciudadanas que no pueden circunscribirse específicamente a contextos presenciales. Es decir, los modos de participación ciudadana en la sociedad global mediada por las tecnologías de la información y la comunicación se organizan y estructuran en un *continuum* en el que se mezclan formas de acción cívica más convencionales (desarrollados en los entornos locales de vida) con otros que se desarrollan en complejos contextos virtuales y que, a menudo, tienen una naturaleza más global.

Para comprender las formas de ejercer la ciudadanía en un contexto globalizado, algunos trabajos han puesto de manifiesto la necesidad de analizar no solo las formas tradicionales de participación ciudadana, sino también otras alternativas que se vienen utilizando en los nuevos escenarios virtuales. Concre-

tamente, investigaciones recientes sugieren complejas formas de acción cívica presenciales y virtuales desarrolladas por las personas jóvenes. Mientras algunas desarrollan espacios híbridos en sus redes, en los que mezclan sus relaciones personales con la política, otras muestran claros usos políticos de los medios sociales, incluyendo algunas formas de activismo y periodismo ciudadano (Mascheroni, 2017). Algunos trabajos evidencian que, si bien los medios digitales pueden, en algunos casos, favorecer el compromiso cívico de las personas jóvenes (Chen, 2016), los movimientos sociales, instituciones formales u organizaciones no gubernamentales podrían estar favoreciendo o dificultando ese nivel de compromiso en función de los tipos de usos dados a los mismos (Della Porta & Mosca, 2009). Con la finalidad de comprender en qué medida algunas instituciones están favoreciendo el compromiso cívico digital de los jóvenes a través de las herramientas de comunicación que utilizan, esta comunicación tiene por objetivo investigar cómo son los modelos de comunicación y persuasión que utilizan las ONGDs de Cantabria a través de sus páginas web.

Metodología

Este trabajo se inspira en la tradición cualitativa y analiza los modelos de persuasión e interacción de las webs de ONGDs que desarrollan su actividad en la comunidad autónoma de Cantabria (norte de España), con el objetivo de identificar en qué medida el propio diseño estaría favoreciendo o dificultando el compromiso cívico y la participación de las personas más jóvenes. La muestra está formada por las webs de las 35 entidades que pertenecen a la Coordinadora Cántabra de ONGD y que se encuentran alojadas en su página web. Más concretamente, este trabajo parte de dos preguntas relacionadas con los modelos de persuasión usados por las organizaciones para favorecer (o no) el compromiso cívico de los jóvenes:

- ¿Qué tipo de dimensiones abordan, mayoritariamente, los discursos que aparecen en las webs de las ONGDs?
- ¿Qué modelos persuasivos emplean para atraer a las personas jóvenes?

Tabla 1. ONGDs asociadas a las Coordinadora Cántabra

ONGDs	
Amigos para el Desarrollo en el África Negra (ADANE)	Fundación Paz y Solidaridad Cantabria
Adelante con África (ADONA)	Gira por el Desarrollo
AMICA	Humanidad Cantabria
Amigos de África y América (ADAYA)	Ingeniería sin Fronteras
Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP)	InteRed
Asociación Evangélica Nueva Vida	Jóvenes y desarrollo
Ayudar a Despegar de Cantabria (ADEC)	Manos Unidas
Ayuda, Intercambio y Desarrollo (AIDA)	Médicos Mundi
Brezo	Movimiento por la paz (MPDL)
Brigadas Internacionales de Paz	Mundubat
Buscando vivir pueblos indígenas del mundo	Oxfam-Intermón

Cantabria por el Sáhara	Promoción Claretiana de Desarrollo (PROCLADE)
Educación desde Cantabria	Proyecto Escuela Panchsheel, Un Paso Más
Entreculturas	Ruta6
FIAPAM (Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas)	Solidaridad con América Latina (SAL)
Fundación Diagrama	Sotermun
Fundación TAU	Treball Solidari
Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María (FISC)	

Para realizar el análisis de esos modelos se recurrió a la revisión de las variables analizadas en trabajos previos y destinados al análisis de los usos cívicos y políticos de las webs (Whitebourn, 2010; Banaji & Buckingham, 2010): (1) Modelos de diseño de los sitios web (diseño, modo de dirección, nivel de actualización de la información o estructura, entre otros); (2) Interactividad bilateral con los jóvenes (canales de comunicación directa con este colectivo); (3) Espacios para la participación (análisis del tipo de acciones de compromiso tanto dentro como fuera de la red: manifestaciones, protestas, firmas de peticiones, etc.).

Resultados

Los principales resultados sugieren que los modelos persuasivos empleados por las ONGD´s en sus webs no estarían favoreciendo la participación ni los procesos de interacción bilateral. Los modelos comunicativos estructurantes de esos espacios están concebidos desde una lógica comunicativa arriba-abajo que no estaría favoreciendo la construcción de modelos de acción cívica participativos.

Más sensibilización que incidencia política

Tal y como sugiere Ortega Carpio (2008) hablamos de sensibilización cuando nos referimos a acciones puntuales desarrolladas por entidades que no permiten, realmente, ahondar en las diversas causas de las injusticias de naturaleza global (orientadas a concienciar). Se pretende, sobre todo, incentivar el desarrollo de prácticas que se consideran "solidarias" y de movilización del pensamiento crítico. Por su parte, alude a la incidencia política y movilización social para referirse a aquellas iniciativas o acciones que pretenden influir claramente en la toma de decisiones realizadas por los grupos con capacidad para transformar las estructuras sociales, políticas y económicas con el objetivo de mejorar las condiciones de vida en el plantea, desde una dimensión más global a una más local.

El análisis de contenido de las páginas web pone en evidencia que, mayoritariamente, los mensajes recogidos en estos espacios de comunicación construidos por las ONGDs se orientan a sensibilizar, más que a movilizar o incidir políticamente. Así, todas las entidades que tenían una página activa en el momento en el que se realizó el análisis (el 89% de las entidades) contenían mensajes orientados a sensibilizar sobre aquellas problemáticas en las que se centra cada entidad. En cualquier caso, conviene señalar que un 20% de las webs analizadas contenían, además, mensajes más directamente orientados hacia la incidencia política y la movilización

social (junto a los que se limitaban al desarrollo de estrategias de sensibilización). Un 11% de las ONGDs no tenían activas sus páginas web en el momento del desarrollo del estudio.

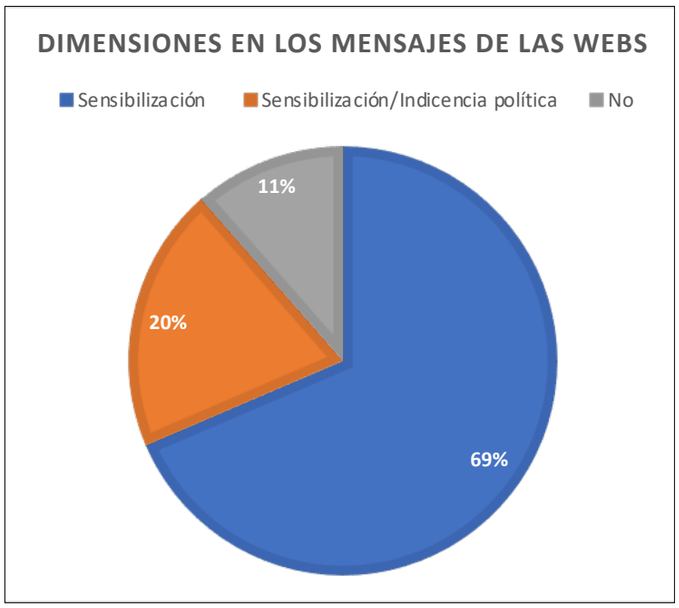


Gráfico 1. Dimensiones presentes en los discursos de las webs

Un ejemplo de entidades que centran su estrategia discursiva en aspectos vinculados a la sensibilización es la ONGD Jóvenes y desarrollo (JyD), de orientación religiosa salesiana y muy dirigida a la participación en procesos educativos, especialmente en el ámbito de la formación profesional. Tal y como se recoge en ese apartado de la web:

> "En **Jóvenes y Desarrollo** consideramos las actividades destinadas a sensibilización como el primer paso para poder cambiar la situación actual de pobreza en el mundo […].
>
> - Organizamos charlas, coloquios, mesas redondas...
> - Se difunden los proyectos de JyD
> - Publicación de libros de fotografías.
> - Participación en medios de comunicación.
> - Colaboramos con instituciones públicas y privadas."

Si tenemos en cuenta aspectos vinculados con el diseño de la web, se trata de una página desarrollada por profesionales, con una estética cuidada, usable y en la que se trabaja con diversos lenguajes para poder acercarse a las personas que consultan ese espacio. De forma muy evidente incluyen en el menú superior un apartado destinado a explicitar la dimensión fundamental de la entidad que, a su vez, se traduce en el modelo plasmado en la web: la sensibilización. Otros espacios web se asientan en modelos que tienen una orientación mixta, en los que, además de abordar la dimensión de la sensibilización, pretenden claramente invitar a las personas

que acceden a la web a que adopten una postura activa a la hora de movilizarse e incidir en la transformación y mejora de las condiciones de los colectivos en los que se centra su acción cívica. Un ejemplo de este tipo de estrategias está presente en el espacio de la ONGD Cantabria por el Sáhara. Esta entidad, de carácter local, tiene un objetivo claramente definido y se dirige a desarrollar procesos de coordinación con otras entidades públicas y privadas para poner en marcha diversos programas o proyectos de apoyo al pueblo saharaui, tareas de sensibilización en Cantabria y apoyo sobre el terreno en los campos de refugiados. El análisis de los contenidos de la web de esta organización evidencia con claridad mensajes destinados a incluir las reivindicaciones de la entidad en la agenda de los partidos políticos, incluyendo información histórica sobre el pueblo saharaui y prestando especial atención a la información sobre activistas y presos políticos. Un ejemplo de este tipo de modelos lo tenemos en el post publicado el 26 de diciembre de 2022:

> "La lucha del pueblo saharaui no es solo por la justicia, la paz y el Derecho Internacional, sino también contra la mentira, el engaño y la compra de voluntades por parte del régimen marroquí de personas sin escrúpulos que, por un lado, modifican decisiones y acuerdos que perpetúan la ocupación del Sáhara Occidental y, por otro, ponen en tela de juicio los valores y principios de casi todas las instituciones de la organización supranacional europea. Por todo lo anterior, y en nombre del pueblo saharaui, desde CEAS-Sáhara EXIGIMOS:
>
> - Disponer de toda la información referente a este grave suceso que menoscaba de manera directa la confianza en las instituciones europeas, particularmente la del Parlamento Europeo."

El análisis del diseño del espacio pone de manifiesto que se trata de una web con un cuidado diseño que tiene una orientación claramente informativa, en la que presentan una enorme relevancia las noticias y comunicados sobre el Sáhara. Del mismo modo, se trata de un espacio usable y con un modelo de navegación fácilmente comprensible para el internauta.

Persuadir apelando a la caridad

Otra de las variables analizadas en la investigación se orientó a comprender en qué medida las organizaciones están tratando de acercarse a la sociedad civil con modelos de persuasión en los que se apela al desarrollo de actitudes más cercanas a una visión caritativa de la solidaridad o, por el contrario, las entidades van incorporando paradigmas en los que se hace cada vez más presente la exigencia de mayores cotas de justicia social. Tal y como han sugerido Nos-Aldás y Pinazo-Calatayud (2010, p. 97), apelar a la caridad ha sido una de las estrategias comunicativas más empleadas por las entidades organizadas de la sociedad civil, y hace tiempo que tratan de buscar modelos diferentes de persuasión:

> "la comunicación de este Tercer Sector de la Cooperación trabaja en readaptar su discurso al estado actual de la cuestión (unos conceptos renovados de solidaridad, más allá de las ideas de caridad católica), la gran competitividad por los fondos públicos y los socios privados, y la saturación de los públicos (bombardeados de mensajes sociales y cargados de ocupaciones y preocupaciones propias), menos predispuestos a una solidaridad activa, devuelve a las organizaciones al punto de partida: ese enfoque consumista de la solidaridad que se ha manifestado como el más efectivo en términos de recaudación."

El análisis del contenido de las webs pone de manifiesto que, si bien las ONGDs van empleando progresivamente modelos persuasivos en sus espacios de comunicación digital más cercanos a la justicia social (40% de las webs), siguen siendo mayoritarias las páginas analizadas en las que, de forma predominante, se siguen empleando fórmulas caritativas (49% de las páginas activas).

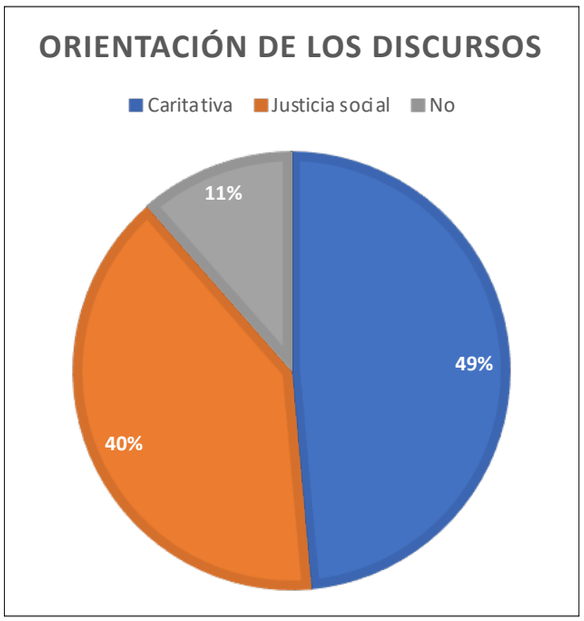


Gráfico 2. Orientación de los discursos

Un ejemplo de espacio web en la que predomina un modelo persuasivo más orientado hacia una visión caritativa de las relaciones Norte-Sur es la página de la organización denominada Solidaridad con América Latina (SAL). Se trata de una entidad religiosa vinculada a los menesianos que desarrolla actividades de naturaleza educativa y acciones de cooperación en diversos contextos de América Latina e Indonesia. En la web puede identificarse claramente una opción del menú que invita al apadrinamiento de menores utilizando una retórica que deja fuera del análisis las causas que generan desigualdad:

> "SAL no entiende el apadrinamiento como el simple hecho de escribir cheques y transferirlos a las personas empobrecidas, sino como una forma de contacto y relación entre personas. Cuanto apadrinas, recibes una foto de tu niño o niña apadrinado, información sobre la familia, sus condiciones de vida, país e información sobre cómo contactar. Ellos te escribirán y recibirás una revista sobre temas relacionados con proyectos, familias apadrinadas, testimonios, etc..." (texto recogido en el espacio *Apadrina*).

Por el contrario, otras entidades han ido modificando sus modelos persuasivos y van generando discursos en los que tratan de hacer evidente la interdependencia y ecodependencia a escala planetaria, evidenciando que, lejos de posiciones más cercanas a una noción de la solidaridad de carácter caritativo, abogan por posiciones más cercanas a la justicia social de naturaleza redistributiva. Un ejemplo de este tipo de modelos lo podemos identificar en la web de la ONGD Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP). Esta entidad nacional, de implantación en dife-

rentes territorios, desarrolla acciones de cooperación, formación, sensibilización e incidencia política. Trabaja en red con otras entidades nacionales e internacionales y se declara defensora de los valores democráticos desde una opción de justicia social y económica. Así pues, tal y como se deriva del análisis de los contenidos publicados en la web de la organización, esta entidad aboga por la transformación radical de las relaciones Norte-Sur, un cambio realizado con la equidad y la sostenibilidad como principios esenciales:

> "ACPP aspira a contribuir al establecimiento de un modelo socioeconómico que haga compatible el bienestar generalizado de la población mundial con la imprescindible sostenibilidad ecológica. Participamos del debate y la reflexión sobre el modelo económico, financiero y las consecuencias que tiene en la equidad, la sostenibilidad y el bienestar de la mayoría de las personas (texto recogido en el post *Avanzar hacia una sociedad Justa*)."

Conclusión

Esta investigación muestra que los modelos persuasivos que utilizan las ONGDs en la comunidad cántabra van evolucionando hacia nuevas posiciones. Es decir, van abandonándose paulatinamente modelos más centrados en la movilización de la culpa y de la transmisión de una imagen empobrecida y sin opciones del Sur por otras lógicas discursivas que apelan, de un modo más directo, a la justicia social de naturaleza redistributiva. Obviamente, la investigación evidencia que sigue siendo necesario reflexionar sobre los modelos empleados para tratar de atraer a las personas jóvenes a participar en las diversas acciones desarrolladas por estas entidades. A su vez, la presencia mayoritaria de espacios web pertenecientes a las entidades de la sociedad civil, sugiere que estas organizaciones consideran que las tecnologías son recursos esenciales para impulsar la participación de diferentes colectivos, entre ellos los jóvenes, en problemas de naturaleza global o local, favoreciendo, de ese modo, el compromiso cívico (Della Porta y Mosca, 2009).

Bibliografía

Banaji, S., & Buckingham, D. (2010). Young people, the Internet, and civic participation: An overview of key findings from the CivicWeb project. *International Journal of Learning and Media, 2*(1), 15-24.

Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning, 13*(2), 65-78.

Della Porta, D. & Mosca, L. (2009). Searching the Net. *Information, Communication & Society, 12*(6), 771-792, DOI: 10.1080/13691180802109063

Chen, J. (2017). Can online social networks foster young adults' civic engagement? *Telematics and Informatics, 34*(5), 487-497.

Mascheroni, G. (2017). A Practice-Based Approach to Online Participation: Young People's Participatory Habitus as a Source of Diverse Online Engagement. *International Journal of Communication, 11*, 4630–4651.

Nos-Aldás, E., & Pinazo-Calatayud, D. (2010). La incógnita de la persuasión en la comunicación de las ONGD: hacia un modelo de publicidad culturalmente eficaz. *Retórica e Mediatização: As Indústrias da Persuasão, 87-122.*

Ortega Carpio, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, 7.

Witteborn, S. (2010). The role of transnational NGOs in promoting global citizenship and globalizing communication practices. *Language and Intercultural Communication, 10(4), 358-372.*

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Guía con el Mapeo que recoge los resultados de la Fase 1 de la investigación citada en este trabajo.



5ª edición del **Global Education Digest** sobre Educación para la Ciudadanía Global en el que participa el grupo de investigación.



https://innouniversidad.unican.es/ Espacio web del grupo de Investigación Global Education.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo emplear los medios para facilitar la participación cívica de las personas jóvenes?
- ¿Qué modelos persuasivos pueden emplearse para incentivar el compromiso social y político de las personas jóvenes?

Notas

1.- Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI. Proyecto PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033. Proyecto I+D+i coordinado.

Instagram y la educación informal de la cultura quechua en Chile

Jeannette Pacheco Campos
Universidad de Santiago. Chile.

Palabras clave:

Instagram; Indígena; Cultura quechua; Educomunicación.

1.- DESCRIPCIÓN

La cultura quechua, entendida como cultura madre, data del 1.000 al 700 a.C (Pacheco, 2021). Sin embargo, lo más conocido y reciente, es el Incanato o Tawantin Suyo. Este reunía bajo un solo nombre a varias culturas, las cuales iban, según el libro Chile Bajo el Imperio de los Inkas (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009), territorios desde el sur de Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina hasta Mendoza y Chile hasta la zona del Maule. Esto significó que la lengua y la cultura quechua se esparciera por todos estos lugares, quedando, en el caso de Chile, en la base cultural del país (Memoria Chilena, 2021).

Actualmente en Chile, existen 10 pueblos originarios reconocidos por el Estado, dentro de ellos el quechua. Según el último censo realizado el 2017, un 12,8% se reconoce como indígena, de los cuales el 80,51% vive en zonas urbanas, mientras que el 19,49% vive en zonas rurales. De este total, 33.868 personas pertenecen al pueblo quechua, representando el 1,55% (INE, 2017). Se considera al quechua 1 de las 4 lenguas vivas con mayor uso social, sin embargo y tal como dice Diego Fuenzalida (2022) se debe comenzar a mira estas lenguas en un uso que sobrepase lo doméstico y hacerlas visibles en diferentes espacios sociales. De esta manera el estatus de las lenguas y las culturas indígenas comienza a traspasar barreras generacionales o de uso, pudiendo llegar a muchas personas sin importar dónde se encuentren o si pertenecen a esa cultura o no.

Es así como la educación informal, la de todos los días, en contextos familiares, sociales o por diferentes medios, se abre paso a enseñarnos sobre todo aquello que nos rodea en nuestros contextos culturales. La educación informal digital, nos abre grandes ventanas que nos llevan a conocer otras culturas, lejanas o cercanas, pero a través de diferentes medios digitales gracias al acceso a internet. De esta manera YouTube, Facebook, Instagram entre otros, otorgan a muchos

estudiantes, actividades, ya sean recreativas, educativas y/o de comunicación (Espinel-Rubio et al., 2021), generando un impacto en la forma de aprender, ya que este ocurre tanto en el aula como en un parque u otro lugar (González-Sanmamed et al., 2018). Dentro de este espacio de informalidad, se abre paso el activismo digital, el cual busca crear contenido que no necesariamente esté institucionalizado, construyendo una autonomía tanto en la creación como en el contenido (Padovani & Nesteriuk, 2022), enfocándose en temas interculturales, políticos y sociales (Jaramillo-Dent et al., 2020).

Este trabajo pretende reflexionar en torno a la cuenta de Instagram @sabiduriandina, administrada por una mujer quechua en Chile y en contexto de urbanidad. La cual inició con el activismo de manera presencial y la pandemia la hizo derivar en activismo digital, generando espacios online y offline que buscan promover la lengua y cultura quechua en contexto urbano chileno. Este activismo en particular, busca generar en los seguidores, una reafirmación cultural y lingüística (Llanes, 2016), que proporcione contenidos que sean factibles de usar en diferentes espacios educativos, gestándose como educación informal de la cultura quechua. Por lo tanto, en la cuenta se han ido incorporando diferentes tipos de materialidades, haciendo hincapié en lo visual y auditivo, ya que este tipo de plataformas obtienen su popularidad de las fotografías y los videos (de-Casas-Moreno et al., 2018) por lo que @sabiduriandina aprovecha el color, y los recursos visuales propios de la cultura quechua, con el fin de promover y educar en torno a saberes ancestrales desde la urbanidad presente.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



https://www.instagram.com/sabiduriandina/

3.- PREGUNTAS PARA COMPARTIR

- ¿Se reconoce el activismo digital, centrado en la enseñanza de algún tema, como un medio para la educación informal?
- ¿Instagram y la educación informal pueden ser complementos para luchar contra la desaparición de una cultura indígena?
- ¿Cuánto aporta la educación informal a la promoción de una cultura y a la masificación de sus saberes?

Participación del mercado laboral para el desarrollo de competencias digitales en los universitarios

Nancy Esther Verver Bastarrachea
I. U. Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. España.
Facultad de Educación. Universidad Anáhuac. México.

Palabras clave:

Vinculación; Competencias; Era digital; Universidades; Mercado laboral.

INTRODUCCIÓN

Para lograr una mejor integración de los jóvenes en la sociedad en general y a su primer empleo en particular, es importante que cuenten con un fuerte desarrollo de competencias genéricas en general y competencias digitales en particular. Para conseguirlo es fundamental la participación coordinada de los diversos sectores de la sociedad, particularmente las universidades y el mercado laboral. Las actividades de vinculación entre estos dos sectores de la sociedad influyen de una forma relevante en el nivel de desarrollo de competencias con la que egresan los universitarios y con ello a su integración al mercado laboral.

La presente investigación realizada en México aborda el tema de la vinculación entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral como una forma de desarrollar las competencias genéricas pertinentes en los universitarios para su mejor integración a la sociedad en general, y al mercado laboral en particular, tomando en cuenta el entorno de la Era digital.

La integración de los universitarios a su primer empleo es fundamental en cualquier contexto y sociedad. México se encuentra transitando por el llamado "bono demográfico" en donde la mayor parte de su población tiene menos de 29 años y que actualmente se encuentra en difíciles condiciones de empleabilidad, alcanzando más de un 7% de jóvenes sin empleo y cuando lo encuentran, son empleos de baja calidad o se tienen que dedicar a actividades distintas a las que estudiaron. Por otro lado, los empleadores tienen dificultades para encontrar a los universitarios con las competencias que requieren los espacios laborales. Todo esto en medio de la llamada Era digital.

La presente investigación (tesis doctoral), busca conocer y evaluar y la situación actual de la vinculación entre las universidades y el mercado laboral, y así

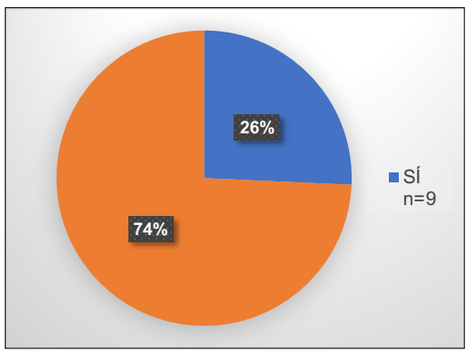
conocer de qué forma afecta en el desarrollo de competencias genéricas, particularmente las digitales, en la integración de los jóvenes a su primer empleo.

METODOLOGÍA

La investigación se realiza bajo un enfoque mixto de diseño concurrente cuya naturaleza es descriptiva, exploratoria, aplicada y evaluativa. Se analizaron cuatro universidades establecidas en México, dos públicas y dos privadas. Se efectuaron 38 entrevistas a personas con un amplio conocimiento y experiencia en los temas de educación, vinculación y desarrollo de competencias. Por otro lado, se aplicaron 323 encuestas a universitarios de diversas carreras, en su última etapa de estudio, así como a personas inmersas en el sector productivo, gerentes y directivos, que evaluaron el nivel de desarrollo de competencias con el que egresan los universitarios comparados con el que requiere el mercado laboral.

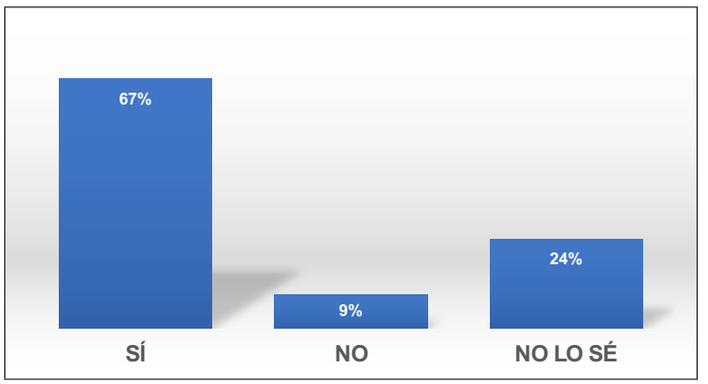
RESULTADOS

Fueron diversos los resultados obtenidos, en estas líneas se resaltará la información relevante con relación a las competencias digitales y posteriormente se mencionarán un resumen de los resultados en su conjunto.



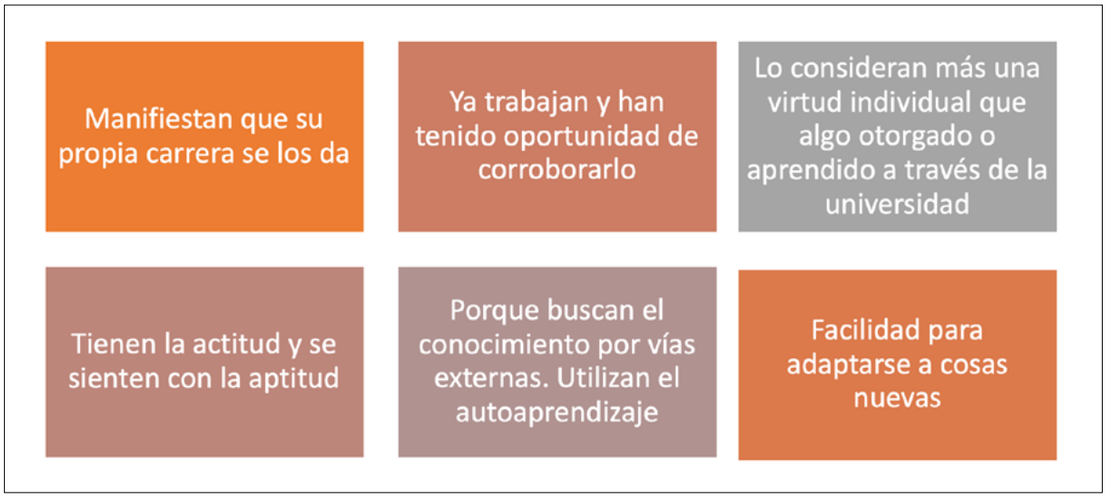
A la pregunta explícita realizada a los representantes del mercado laboral ¿los universitarios cuentan con el nivel de desarrollo de las competencias genéricas? El 74% confirmó que no, dejando únicamente a un 26% con la respuesta afirmativa.

Por otro lado, se les cuestionó a los universitarios: ¿cuentas con las competencias de la Industria 4.0?

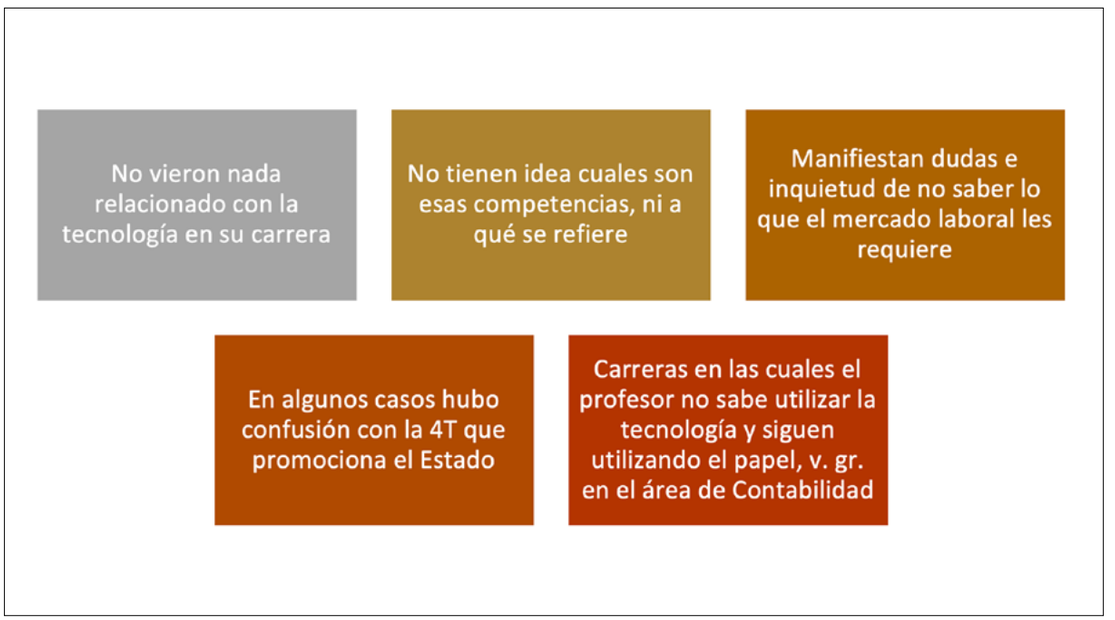


El 67% dijo que sí, de ese porcentaje más del 90% mencionó que dichas competencias no las había adquirido durante se estancia universitaria, las había obtenido por un esfuerzo e interés personal.

A continuación, se mencionan de los que contestaron de una forma afirmativa, los motivos por los que consideran contar con dichas competencias.



En el caso de aquellos jóvenes que su respuesta fue negativa, los motivos más importantes fueron los siguientes:

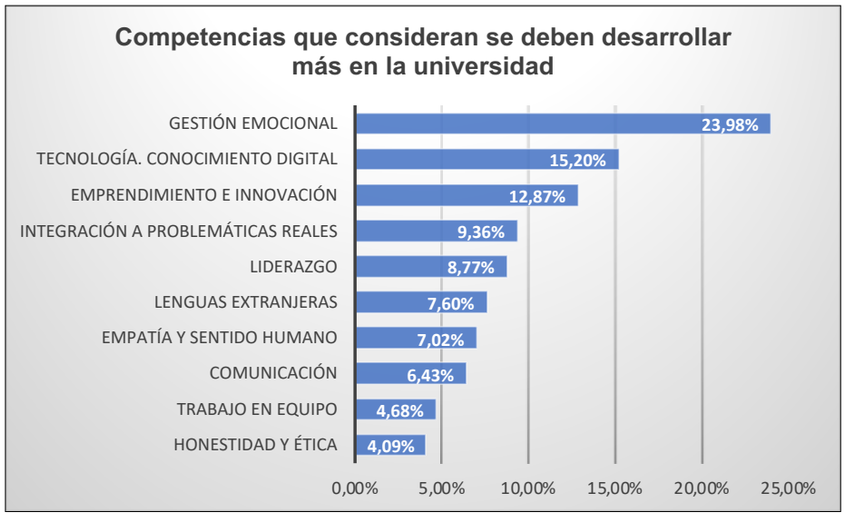


En este caso, es de llamar la atención lo poco involucrados que se encuentran con el mundo digital y la Industria 4.0 que en estos tiempos puede representar una fuerte desventaja.

En otros resultados, durante las encuestas los universitarios expresaron cuáles son las principales competencias que recomiendan para que las universidades desarrollen mejor a sus estudiantes.

La lista fue larga y diversa, pero a continuación se exponen las principales competencias mencionadas

Voz de los universitarios. Competencias para desarrollar



Los resultados obtenidos confirman de una forma contundente que la vinculación entre estos dos sectores es indispensable para el desarrollo de las competencias genéricas, considerando el entorno de la *Era digital*, lo cual contribuye a una mejor integración del estudiante a su primer empleo. Actualmente la vinculación entre las universidades y el mercado laboral se encuentra desarticulada y es insuficiente. Por otro lado, se confirmó que el mercado laboral requiere a los universitarios con un mayor y mejor desarrollo de competencias que como están egresando actualmente de la universidad. Los resultados expresaron que las competencias que más requieren fortalecer son: *iniciativa y espíritu emprendedor, competencias digitales, gestión emocional, conocimiento de lengua extranjera, comunicación oral y escrita, comportamiento ético y liderazgo.*

CONCLUSIONES

Se resaltan las siguientes conclusiones

La vinculación es insuficiente y desarticulada, depende de la visión de cada universidad y del perfil de liderazgo de quien lo ejerza. Cada universidad lo lleva de distinta forma y los casos de éxito no se comunican ni replican. Afecta a la integración de los jóvenes a su primer empleo.

Una estrecha vinculación contribuye a desarrollar mejores competencias genéricas en los universitarios y con ello se puedan integrar a su primer empleo con mejores condiciones laborales.

Los universitarios actualmente no cuentan con el nivel de desarrollo de las competencias genéricas que requiere el mercado laboral. Además de fortalecerlas, hace falta un mejor enfoque para identificar cuáles son las más relevantes en la actualidad para la sociedad y el mundo laboral, considerando la era digital

El desarrollo de las competencias digitales debe ser considerada en la formación integral de los estudiantes durante su paso por la Universidad. La vinculación con el mercado laboral contribuirá a su mejor desarrollo

Finalmente se concluye que, al implementar una vinculación eficiente entre estos dos sectores de la sociedad, se coadyuva a desarrollar mejores competencias en los universitarios para con ello elevar sus condiciones de vida a través de una mejor integración a su primer empleo dentro de un entorno digital.

REFERENCIAS

Álvarez-Flores, E., Núñez-Gómez, P., & Rodríguez-Crespo, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista latina de comunicación social*, 509 a 559. doi:10.4185/RLCS-2017-1178

ANUIES. (2021). *Vinculación de las IES con el entorno*. Recuperado el 03 de 2021, de http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies

Dutrénit, G. (2019). *Vinculación Academia-Empresa e Innovación en México*. Cdmx: ANUIES.

INEGI. (2021). *Censo de población y vivienda 2020.* Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf

Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial.* España: Penguin Random House. Obtenido de https://www.google.com/search?q=la+cuarta+revoluci%C3%B3n+industrial+klaus+schwab+pdf&oq=LA+CUAR&aqs=chrome.0.69i59l3j69i57j0l2j46l2.2775j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Anexo la liga para conocer el trabajo original con detalle

https://anahuac.primo.exlibrisgroup.com/permalink/52ANAHUAC_INST/12ghpp2/alma993881580305016

Anexo un video en donde se explica en 10 minutos un poco más acerca de los resultados y conclusiones de esta investigación.

https://drive.google.com/file/d/1dXdquEdOl1ov9TFPhBhqBGJnwI30W5FY/view?usp=share_link

PREGUNTAS

- ¿Consideras importante escuchar opiniones del mercado laboral para conocer cuáles son las competencias genéricas y digitales que más requieren los universitarios para integrarse a su primer empleo?
- ¿Cuál es la responsabilidad de la universidad en el desarrollo de las competencias genéricas y digitales?
- ¿Debe la universidad desarrollar dichas competencias genéricas en general, y digitales en particular, en los docentes?



Digitalización y sostenibilidad: un mooc para educar sobre el impacto de las TIC en el medioambiente

Fernando Tucho

José Mª García de Madariaga

Palabras clave:

Educación Mediática; Impacto de las TIC sobre el medioambiente; Sostenibilidad digital; Ecomedia literacy; MOOC.

1.- DESCRIPCIÓN

La Educación Mediática tiene entre sus fines promover en la ciudadanía una relación más sana, consciente y responsable con los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. En un contexto de emergencia climática y vulneración sistemática de derechos humanos como el que vivimos, esta relación consciente y responsable pasa indefectiblemente por conocer el impacto material que el ciclo de vida de las tecnologías digitales tiene sobre nuestro entorno social y medioambiental para promover un uso más justo y sostenible de las mismas. Este objetivo está recogido en el Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía y el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores, que tienen su reflejo correspondiente en el Marco español de Referencia de la Competencia Digital Docente, actualizado en mayo de 2022.







En la versión inicial del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, se dedicaba el apartado 4.4. a la Protección del Entorno en el uso de las tecnologías digitales.

En la nueva versión de este Marco, dentro de su área competencial 1, se prescribe que los y las docentes deben saber "utilizar de manera responsable, segura y saludable las tecnologías digitales para evitar riesgos laborales, personales y en el entorno, y para garantizar el bienestar físico, psicológico y social del alumnado al utilizarlas." También deben promover la competencia digital en su alumnado para que pueda hacer un uso sostenible de las tecnologías.

Los miembros del Colectivo Impactic venimos trabajando desde hace varios años para investigar, divulgar y educar sobre estas cuestiones (se puede ver el trabajo desarrollado hasta ahora en el enlace anterior). En esta comunicación queremos presentar el MOOC "Digitalización y sostenibilidad: el impacto de las TIC en el medioambiente", una propuesta formativa que hemos desarrollado en la Universidad Rey Juan Carlos para cubrir la laguna existente en esta temática. Este curso abierto y gratuito pretende llegar a la ciudadanía en general para ampliar su competencia digital ciudadana y, especialmente, a docentes para que puedan cubrir las necesidades que el citado Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente recoge en este ámbito.

El MOOC se estructura en cinco módulos: los cuatro primeros dedicados a conocer el impacto de las diversas fases del ciclo de vida de las tecnologías digitales y un módulo extra dedicado a promover proyectos educativos para fomentar la sostenibilidad digital:

Módulo 1: Diseño de los dispositivos y obtención de materias primas.

En este módulo tratamos, en primer lugar, de la conocida como "obsolescencia programada", un hecho siempre negado por los fabricantes pero ampliamente recogida en la legislación europea como una realidad existente a combatir. Y es que se estima que el ciclo de vida de un *smartphone* se sitúa entre los 18 meses y los 2 años. Esto significa que cada 24 meses, 2.800 millones de personas cambian de móvil.

Por otro lado, abordamos la compleja realidad de la obtención de las materias primas necesarias para fabricar nuestros dispositivos digitales (más de 200 minerales diferentes en un solo smartphone). Detrás de estas materias primas (conocidas las más famosas como "minerales de sangre" o "minerales en conflicto") se esconden minas ilegales, muertes y enfermedades, explotación infantil, guerras, devastación de entornos naturales… Se estima que el 90% de las minas de Coltán en el Congo y el 80% de las minas de oro en Colombia son ilegales.

(ejemplo de material para el módulo 1)

Módulo 2: Manufactura de los dispositivos.

La producción actual de nuestros dispositivos digitales se realiza en su mayoría en un contexto marcado por cuatro claves denunciadas reiteradamente por organizaciones sociales: condiciones de "esclavitud moderna" que derivan en ocasiones en suicidios de las trabajadoras; ausencia de derechos laborales; enfermedades derivadas de los productos tóxicos empleados en la producción: problemas de piel, respiratorios, alteraciones de la menstruación, abortos, diversos tipos de cáncer,…; y contaminación de los entornos.

(ejemplo de material para el módulo 2)

Módulo 3: Uso y consumo de los dispositivos digitales.

La industria de las tecnologías digitales es una gran consumidora de energía y, por tanto, generadora de emisiones de gases de efecto invernadero; en todas sus fases, tanto en la producción de los dispositivos como en el mantenimiento de las redes y centros de datos necesarios para sostener Internet.

Como afirma Greenpeace, si la "nube" fuera un país, sería el 6º país más grande por su demanda de electricidad.

Sin tener en cuenta su manufacturación, la industria de las TIC sería actualmente responsable del 4% de la emisión de gases de efecto invernadero (quinto "país" más contaminante), cifra que supera la producida por el conjunto de la aviación civil; en 2025 podría situarse en el 8%, llegando al 14% en 2040. Por poner un ejemplo más concreto, los 5.000 millones de veces que se ha escuchado en streaming la canción «Despacito» habrían dejado una huella de carbono equivalente a la de Chad, Guinea-Bissau, Somalia, Sierra Leona y la República de África Central juntas.

Esta huella no es únicamente en forma de carbono pues Internet también tiene un importante impacto sobre el consumo de agua y de tierra.

(ejemplo de material para el módulo 3)

Módulo 4: La gestión de los residuos electrónicos.

En este último módulo dedicado a repasar el impacto de las tecnologías nos centramos en su fin de vida y la gestión de los residuos electrónicos. Según los últimos datos existentes, más de 50 millones de toneladas de basura electrónica son generadas cada año, de las cuales, no llega al 20% la que es tratada adecuadamente. Gran parte de esta basura termina en vertederos descontrolados en países del sur global, con el impacto que ello conlleva. Además de esta realidad, estaríamos tirando a la basura residuos cuyo valor estimado rondaría los 57 mil millones de dólares.

(ejemplo de material para el módulo 4)

Módulo 5: Educación para la sostenibilidad digital: propuestas educativas para acercar la sostenibilidad al uso de las TIC.

Aunque en todo el curso se remarcan las iniciativas individuales y colectivas para contribuir a reducir el impacto de las tecnologías y lograr una vida digital más sostenible (incluyendo entrevistas a representantes de colectivos destacados en estas labores), en este último módulo nos centramos en dar pautas para, desde la educación mediática, promover el desarrollo de iniciativas educativas que conciencien a la ciudadanía sobre esta realidad. El módulo ofrece diversas herramientas educativas y nos introduce en el trabajo de autores como Antonio López, pionero en unir ecología y educación mediática, y Joan Ferrés, cuya integración del mundo emocional e inconsciente en la educación mediática consideramos fundamental para poder generar cambios en las relaciones con nuestros dispositivos. El MOOC cuenta con una entrevista a Joan Ferrés desarrollando esta cuestión.

(ejemplo de material para el módulo 5)

El MOOC, ya producido, iniciará su andadura en marzo de 2023.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Vídeo promocional del MOOC

Colectivos y organizaciones para ampliar información sobre esta realidad (acceso a sus webs pinchando sobre la imagen (ctrl+click)

ECOLOGÍA Y MEDIA

STOP PLANNED OBSOLESCENCE

alboan ONG JESUITA FUNDAZIOA | TECNOLOGÍA LIBRE DE CONFLICTO

electronics watch Compra pública responsable. Derechos laborales en la industria de la electrónica.

GoodElectronics

unitar United Nations Institute for Training and Research
Sustainable Cycles (SCYCLE) Programme

GREENPEACE

RIGHT TO REPAIR

Artículo y publicaciones

2021. La competencia digital docente como clave para un consumo sostenible de las TIC en el contexto de la crisis climática global. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad.

2020. El impacto medioambiental de los dispositivos TIC: reivindicando perspectivas críticas en tiempos de COVID-19. Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo.

2020. Una nube de polvo y humo: el impacto medioambiental de la sociedad de la información. Cuadernos de Información y Comunicación.

2020. "Guía de buenas prácticas para un uso sostenible de las TIC: Segunda edición". Oficina Verde, ImpacTIC, Universidad Rey Juan Carlos.

2019. Concienciar en sostenibilidad tecnológica: experiencias comunicativas y educativas en España para un uso más sostenible de las TIC. Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR.

- ¿Te habías planteado alguna vez el impacto material que tu uso de las tecnologías digitales tiene sobre nuestro entorno social y natural?
- ¿Consideras que es relevante dar un espacio en la educación mediática a la cuestión del impacto medioambiental y social de las tecnologías?
- ¿Qué tipo de iniciativas crees que habría que llevar a cabo para concienciar sobre esta realidad en nuestros entornos?



MediaTIC 2022. Un proyecto de Educación Mediática de FAD Juventud con la UVa y La Caixa

Laura Picazo Sánchez
Universidad Internacional de Valencia. España.

Susana de Andrés del Campo
Universidad de Valladolid. España.

Agustín García Matilla
Universidad de Valladolid. España.

Alfonso Gutiérrez Martín
Universidad de Valladolid. España.

Palabras clave:

Educación Mediática; Mediación; Acción social; Intervención; Jóvenes.

1.- DESCRIPCIÓN

MediaTIC 2022 (un proyecto conjunto de FAD Juventud, la Universidad de Valladolid y La Caixa) nace con el propósito de generar en los menores un pensamiento y actitud crítica en las redes considerando que, para que dicha sensibilización y alfabetización en medios pueda darse de forma efectiva y real en la población infantil y juvenil, ha de trabajarse de igual a igual.

Esta mediación entre jóvenes se presenta factible en los entornos de las asociaciones de tiempo libre a las que pertenecen numerosos/as jóvenes entre los 8 y los 18 años. Los grupos que se conforman en las mismas están formados por unos 10-15 jóvenes de edades similares, pudiéndose encontrar equipos de 8 a 10 años, de 11 a 13, de 14 a 16 y los de más edad, entre los 17 y los 18 años. Estas asociaciones se encuentran coordinadas y gestionadas por personas voluntarias que, a menudo, han pertenecido a estos grupos de jóvenes en el pasado y han decidido continuar con roles de monitorización y guía. Estas personas

son jóvenes entre los 19 y los 24 años, con un marcado sentido de labor social y buen trato con menores, y son los destinatarios y beneficiarios de MediaTIC.

El proyecto se plantea, entonces, como una formación en Educación Mediática dirigida a estos mediadores sobre aspectos clave de la Educomunicación. El grueso de este alumnado no pertenece al entorno universitario, pudiendo estar cursando otro tipo de formación, como FP o trabajando, por lo que la metodología utilizada ha de ser práctica y ágil, alejándonos de la solidez académica de modelos magistrales y optando por sesiones interactivas y eminentemente prácticas.







La estructura del curso abarca una fase de formación presencial, otra de formación virtual-práctica y una de desarrollo de proyecto. La primera tiene lugar en el campus María Zambrano de Segovia, permitiendo a las personas participantes conocerse y sentirse parte de un proyecto común. Gracias a esta experiencia, en entorno universitario -pero también fuera de su ámbito habitual, desplazándose a la ciudad de Segovia-, se favorece la unión y estímulo hacia las personas que coordinan Mediatic y hacia los otros miembros del grupo. La sesión presencial contribuye, indudablemente, a sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la Educación Mediática.

Unos días después comienza el calendario semanal de las 6 sesiones online, pensadas como actividades sensibilizadoras que conducen la sesión, que los alumnos y alumnas ejecutan durante la misma y que permiten el debate y reflexión sobre distintos temas de la Educomunicación. Sin interrupción, se inicia la fase final, 3 sesiones online destinadas a que cada participante plantee un proyecto dirigido a su grupo asociativo o comunidad más cercana para trabajar algún aspecto de la Educación Mediática que considere necesario.

MediaTic se ha materializado gracias a una comunidad participante amplia y, en su mayoría, comprometida. Pese a que el proyecto está pensado en mediadores juveniles que ya ejercen como tal, se quiso abrir al alumnado de Comunicación y Educación del Campus María Zambrano de UVa, que han tenido presente a su entorno social, académico o familiar como destinatarios finales de las ideas y proyectos generados tras su paso por MediaTic.

Pese a la contundente acogida inicial de la sesión presencial y la convivencia en Segovia, las sesiones online pusieron de manifiesto las diferencias entre las ocupaciones e implicación de los jóvenes participantes. No obstante, las 6 actividades han sido ejecutadas, al menos, por un 30% del total, lo que nos permite observar errores, pero también aciertos, en este proyecto piloto.

La fase del proyecto ha resultado, sin duda, la más sorprendente y esperanzadora, perfilándose proyectos enormemente interesantes y, sobre todo, bien dirigidos a las necesidades educomunicativas de sus beneficiarios, aspecto en el que el alumnado ha sido enormemente receptivo y eficaz.

MediaTic avanza, con este proyecto de 2022, en una fase de pilotaje que ya posee cierto bagaje desde 2019, cuando Fad Juventud planteó por primera vez el proyecto, coordinando una formación asíncrona y condicionada por el contexto de la Covid19, a través de Actividades de Educación Mediática planteadas para el trabajo entre iguales y dirigidas a los mediadores juveniles de la Comunidad de Madrid. Con la fase que ahora culmina, el radio de alcance se ha abierto a otras zonas de España y ha permitido presencialidad y una constante interactividad. Los proyectos y actividades de este año se encuentran todavía elaborándose y construyéndose con el empeño de la coordinación MediaTic y la constancia del alumnado. Con el progreso de estas acciones se espera alcanzar conclusiones imprescindibles para proyectar la continuidad y ampliación de MediaTic, así como su aprovechamiento para otras esferas sociales y académicas que encuentren en esta experiencia una clave para la Educación Mediática más eficaz en nuestros jóvenes.

2.- MATERIALES





MediaTic cuenta con una plataforma de materiales escritos (Manual de Proyecto y Guía de Actividades), así como audiovisuales (14 píldoras formativas de Educomunicación realizadas por especialistas) y las 9 grabaciones de las sesiones online. Todo ello está al alcance del alumnado inscrito gracias a la plataforma VirtUVa.

Ejemplo de píldora audiovisual





3.-INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA


EL ADELANTADO DE SEGOVIA

SEGOVIA PROVINCIA DE SEGOVIA CASTILLA Y LEÓN DEPORTE DE SEGOVIA

La Fundación Fad Juventud lanza en la UVa un curso de educación mediática y digital para mediadores juveniles

El curso se ha creado en colaboración con el grupo de investigación GICAVH y la Cátedra de Educomunicación y Tecnologías Disruptivas del Campus de Segovia

https://www.eladelantado.com/segovia/la-fundacion-fad-juventud-lanza-en-la-uva-un-curso-de-educacion-mediatica-y-digital-para-mediadores-juveniles/

4.-PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cuáles son las ventajas de la educomunicación entre iguales?
- ¿Cómo conseguir que jóvenes y menores demanden y tengan un papel proactivo en la educación mediática?

Educación inmersiva para conocer los ODS a través de un itinerario cultural sostenible

Carlos Busón Buesa
FUNDECT/CNPq. Brasil.

Katherin Pérez Mendoza
Universidad de la Guajira. Colombia.

Palabras clave:

Ambientes inmersivos; Videos inmersivos; Educación inmersiva; Objetos de aprendizaje.

Resumen

Los términos como metaverso, realidad aumentada, videos inmersivos se van haciendo comunes en el lenguaje popular. Todas estas son propuestas de interfaces en las que el usuario puede tener una experiencia inmersiva a través de una tecnología, para interactuar con su entorno virtual o real. Una experiencia donde la realidad y el mundo digital están enlazados, llegando incluso a mejorar la percepción del entorno. Nuestra propuesta se enmarca en la posibilidad de desarrollar cursos abiertos en línea mediante el uso de videos y materiales inmersivos, en los que, el alumno encuentre una aproximación de un entorno y objeto de aprendizaje especifico.

Nuestra propuesta parte de desarrollar un diagnóstico socioeconómico y etnográfico con comunidades indígenas Wayuu en La Guajira, Colombia, y el diseño de un itinerario cultural como propuesta de desarrollo sostenible en la región. La propuesta contempla la acción participativa de líderes y lideresas comunitarias para identificar las potencialidades del itinerario en cuestión junto con el registro audiovisual inmersivo de las acciones desarrolladas para su difusión académica en un MOOC (Massive Online Open Course).

Desarrollar los talleres y un curso virtual inmersivo para la sensibilización y formación de la población sobre las posibilidades y beneficios del itinerario cultural en las costas de la Guajira para las comunidades Wayuu. Se pretenden crear una serie de materiales audiovisuales, así como videos y videos inmersivos que serán colgados en un canal YouTube de forma que permitan multiplicar su impacto entre la sociedad, y por otro lado, se acudirán a congresos internacionales y nacionales, y se publicarán artículos en revistas de alto impacto

para dar a conocer este proyecto a los académicos y profesionales interesados en el mismo, abriendo así nuevos canales de implantación de esta experiencia en otros lugares y poblaciones.

Desarrollar los talleres y un curso virtual inmersivo para la sensibilización y formación de la población sobre las posibilidades y beneficios del itinerario cultural en las costas de la Guajira para las comunidades Wayuu. Por otro lado, al desarrollar una propuesta de curso inmersivo grabado con cámaras inmersivas para sensibilizar y difundir las posibilidades acerca de un itinerario cultural Wayuu en la costa de la Guajira puede tener un valor significativo para diferentes grupos de personas. Para los visitantes y turistas que deseen conocer más sobre la cultura Wayuu y la costa de la Guajira, un material inmersivo grabado con cámaras inmersivas puede proporcionar una experiencia más rica y enriquecedora. Las cámaras inmersivas permiten a los usuarios sentirse "inmersos" en el entorno y experimentar de primera mano la cultura y las tradiciones Wayuu. Esto puede ser especialmente valioso para aquellos que no pueden visitar la costa de la Guajira en persona o que deseen aprender más sobre la región desde su hogar.

De igual manera para las comunidades Wayuu, un curso audiovisual grabado mediante cámaras inmersivas puede ser una oportunidad para promover y compartir su cultura con un público más amplio. El turismo cultural es una fuente importante de ingresos para muchas comunidades indígenas, creemos que desarrollar materiales inmersivos puede ayudar a atraer a un público más amplio y generar más interés en la cultura Wayuu y los ricos entornos naturales de La Guajira.

Introducción

Una de las conclusiones de la Evaluación de Ecosistemas del Milenio desarrollada por la ONU en 2004 es, que, en los últimos 50 años, los seres humanos han transformado el medio ambienta más rápida y intensivamente que en ningún otro período de tiempo comparable de la historia humana. En este contexto, es relevante considerar que, la cultura y la historia de los pueblos son un valioso legado para el presente y futuro de la humanidad. En tiempos de emergencia climática se hacen necesarios nuevas propuestas y modelos que busquen fórmulas para mitigar los efectos del calentamiento global sobre el planeta. Los informes y las alertas de la comunidad científica sobre la perdida de la capacidad de producción de alimentos y la subida de la subida del nivel del mar afectarán millones de personas son una constante.

Las poblaciones costeras, entre otras, se verán especialmente afectadas, por ello se hace fundamental buscar modelos que tengan en cuenta la resiliencia climática ante dichos procesos. Buscar fuentes energéticas que sean renovables y otras formas de relacionarse con el entorno es una prioridad. Desarrollar sistemas productivos con una mínima huella de carbono es un requisito para cumplir las metas climáticas. Las comunidades de los pueblos originarios son especialistas en conocer su entorno, adaptándose a los mismos con los pocos recursos que les son disponibles. A su vez es una propuesta que incentiva el desarrollo económico y social del territorio permitiendo una mejor conservación y mantenimiento del patrimonio de forma sostenible.

Además, en el último informe del IPCC 2022 sobre el cambio climático da una enorme importancia en la resiliencia e sus diferentes estrategias para adaptarse a las consecuencias de la emergencia climática donde afirma que "la adaptación suele organizarse en torno a la resiliencia como un rebote y vuelta a un estado anterior tras una perturbación. En términos más generales, el término describe no sólo la capacidad de mantener la función, la identidad y la estructura esenciales, sino también la capacidad de transformación". Siendo así, dicho informe reconoce el valor de diversas formas de

conocimiento, como el científico, así como el conocimiento indígena y el conocimiento local. La iniciativa que aquí presentamos se incluye dentro de los objetivos del proyecto "*Análisis integral de factores y sectores económicos para el desarrollo sostenible y endógeno del departamento de La Guajira"* desarrollado por el departamento de economía de economía de facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Donde se busca encontrar formulas de desarrollo regional que tengan en cuenta las singularidades propias del territorio. El siguiente estudio tiene por fin buscar a través de una metodología mixta y un trabajo interdisciplinario que implica diversidad de técnicas y métodos, analizar los factores que inciden en el desarrollo económico del departamento de La Guajira bajo el enfoque de la sostenibilidad, endogeneidad y territorialidad. Uno de los objetivos específicos es justamente proponer estrategias que permitan la apropiación de los resultados de la presente investigación en la promoción del desarrollo sostenible, con enfoque endógeno y territorial. La iniciativa de este trabajo encaja con ella.

En este caso estamos desarrollando una serie de materiales de formación que puedan ser aplicados tanto en el ámbito formal como el informal. Asimismo, con dichas acciones se buscan promover la creación de propuestas encaminadas a la activación de los factores determinantes del desarrollo sostenible del departamento, en este caso a través de la economía ambiental con estrategias específicas de economía circular.

Justificación

Hasta ahora, en los últimos años los videojuegos han sido la principal influencia de la narrativa digital, donde el formato tridimensional es la pauta de dichos sistemas de entretenimiento en donde la calidad gráfica tiende cada vez más a confundir la realidad con la ficción. No obstante, pese a los avances técnicos, las computadoras siguen ancladas en interfaces siendo que las experiencias inmersivas aún distan mucho de ser populares. Con la incorporación de los smartphones los mundos tridimensionales propuestos por Google a través de sus *Cardboard*, permitirían en teoría que cualquier smartphone pudiera convertirse en unas gafas de realidad virtual (RV) de bajo coste. Dicho proyecto se originó en 2014 siendo descontinuado en 2021, a pesar de ser una propuesta popular interesante, la baja producción y difusión de materiales inmersivos no produjo los resultados esperados por la empresa. Como podemos observar pese a las iniciativas de las empresas por promover dicha tecnología aún no han despegado como objetos de amplio consumo digital. No obstante, las aplicaciones de realidad aumentada van ganando adeptos, como las herramientas de videoconferencias, los sistemas de reuniones y los entornos educativos online, pese a los grandes avances tecnológicos, siguen utilizando las pantallas planas cómo al principio del cine mudo del siglo pasado.

Probablemente, la dificultad en la elaboración de materiales inmersivos aplicados como en nuestro caso a los ámbitos educativos pueda ser uno de los obstáculos, ya que las herramientas de elaboración de estos materiales, pese a su avance, aún no son asequibles al gran público al ser de momento una tecnología costosa; siendo así, la producción de estos materiales requiere, además, un conocimiento específico que no está al alcance de cualquiera. Por todo ello, si pretendemos introducir dichos materiales en los entornos educativos creemos que se hacen necesarios estudios y pruebas que permitan medir sus posibilidades ante los estudiantes y/o docentes con el fin de definir pautas de elaboración y utilización que puedan ser utilizadas en los ambientes de formación. Es una tecnología novedosa que permite una interesante oportunidad de transmisión de la información. Sin embargo, podemos observar que apenas

ha sido incorporada a otros entornos, en nuestro caso los educativos ¿Cuál sería la razón? La dificultad técnica, la falta de conocimientos y una variedad de soportes de grabación, puede ser la causa que dificultó en un principio la realización de este tipo de materiales, así como un elevado coste de las tecnologías necesarias. Con el tiempo se incorporaron nuevos equipos que facilitaban la integración en tiempo real con las redes sociales, como Facebook e YouTube que permiten incorporar estos videos de inmersión en sus plataformas. Es decir, técnicamente ya es posible hacer uso de estos materiales de forma masiva.

En cuanto a la educación, la influencia de las tecnologías con dichos materiales es notable lo que se conoce como educación inmersiva (Monterroso Casado, E., & Escutia Romero, R. 2011); (Salazar, F., Ruiz, J., & Vázquez, E. 2013). Este es un tipo de aprendizaje que incorpora entornos de aprendizaje simulados o artificiales. Además, con el desarrollo de la tecnología de videos inmersivos, como en el caso de nuestro estudio, que incorpora cámaras esféricas que permiten grabar todo el entorno permitiendo una experiencia de inmersión educativa novedosa que puede ser utilizada en el desarrollo de nuevos materiales, aplicables a inúmeros ámbitos de la docencia. Para conseguir la inmersión en los entornos educativos es necesario integrar la potencia visual de la interfaz gráfica que va a ser utilizada, esta es la que nos va a permitir interactuar con el relato. Recorrer un itinerario a ser explicado, mostrar el interior de un pequeño espacio cerrado etcétera. Existen numerosas opciones, en este trabajo quisimos explorar las posibilidades del vídeo inmersivo en 360°, dichos videos permiten explorar una imagen sin que esta esté delimitada por un encuadre concreto siendo posible observar todo el entorno a medida que desplazamos el cursor, el teléfono o las gafas dándonos una sensación de estar en ese lugar concreto.

Los materiales inmersivos, es decir videos con posibilidad de poder visionar todos los ángulos grabados por la cámara son una realidad. Técnicamente ya son posibles desde hace algunos años, no obstante, las dificultades técnicas en su elaboración y visualización no los hicieron populares. Actualmente, disponen de una resolución de poco más de 4k, aunque, esto está a punto de cambiar con las nuevas cámaras y dispositivos digitales de 8k, donde teóricamente, el usuario no podría percibir la diferencia entre la realidad y el mundo inmersivo. Todo ello genera innumerables preguntas de cómo impactarán dichas tecnologías en un mundo analógico. La pandemia del Covid19 nos demostró las enormes dificultades para trabajos presenciales, así como la propia docencia, tanto universitaria como de otros niveles que han requerido una adaptación a marchas forzadas.

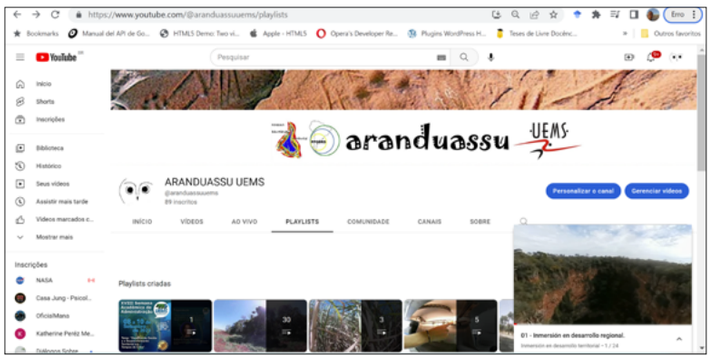


Figura 1. Aspecto del canal Aranduassu de videos inmersivos en de YouTube

Por todo ello, las iniciativas de investigar con materiales desarrollados en dichas tecnologías, aunque sean escasos son necesarios. Quedando únicamente restrictos a espacios dedicados al ocio y no dentro del ámbito educativo. Desde 2016 venimos desarrollando diversas investigaciones en nuestro canal de YouTube @aranduassuuems ARANDUASSU UEMS[1] (Figura 1 y 2) donde realizamos diversos materiales inmersivos para investigar su utilización como un material formativo que pudiera mostrar en toda su dimensión un espacio concreto.

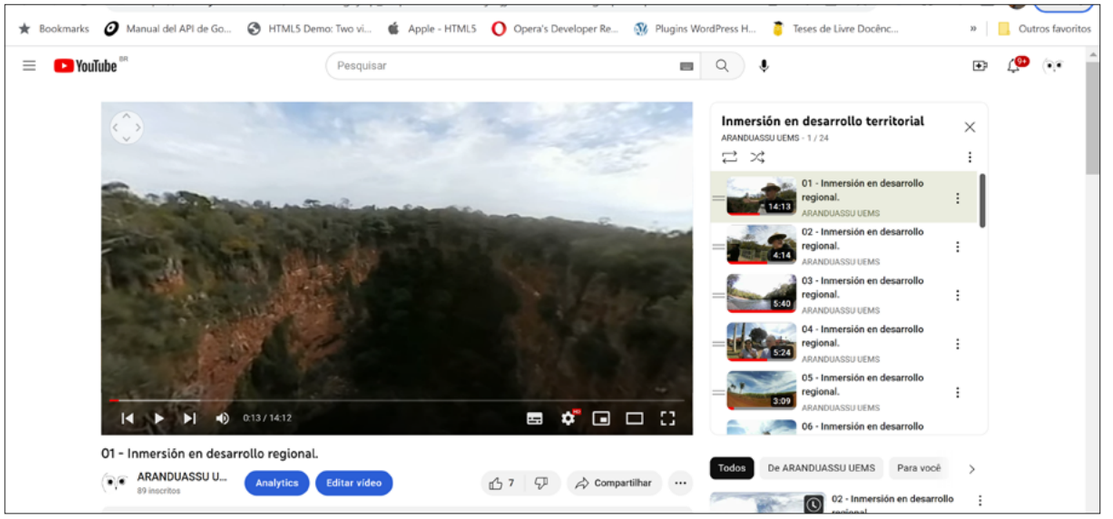


Figura 2. Aspecto del canal Aranduassu de videos inmersivos en de YouTube

En el caso de dichos materiales nos basamos en desarrollar un material sobre desarrollo territorial, al que denominamos Inmersión en desarrollo regional. Para el mismo hemos grabado diversos materiales en una serie de listas en YouTube en nuestro canal ARANDUASSU UEMS. Donde realizamos pruebas con materiales en ambientes cerrados y abiertos probando la tecnología de varios modelos de cámaras en que valoramos su facilidad de uso y calidad de imagen. Además de la portabilidad, aspecto fundamental para desarrollar materiales en ambientes abiertos.

En esta nueva versión optamos por desarrollar diversos prototipos Inmersión en desarrollo regional[2] que pretenden complementarse con una serie de materiales inmersivos ya realizados para para alumnos de grado como de posgrado entre dos universidades, la UEMS, Brasil y la Universidad de la Guajira Colombia.

Contextualización de la investigación

Volviendo a nuestra iniciativa de desarrollar materiales aplicados al desarrollo económico del departamento de La Guajira, la presente iniciativa proyecto parte de proyectos e investigaciones previas, la primera *"Lineamientos para el ordenamiento territorial costero y marino del departamento de La Guajira desde la diversidad cultural"*, Mendoza, K. P. (2020). el cual se ejecutó dentro de la convocatoria para proyectos de CTeI en Ciencias del Mar para la región

Caribe 2016, en el programa nacional de Ciencias del Mar y los Recursos Hidrobiológicos de Colciencias, la cual fue realizada por la Universidad de La Guajira y el Servicio Nacional de aprendizaje SENA - Regional Guajira, en los años 2017-2019.

El segundo trabajo de investigación previo es una tesis de maestría derivada del proyecto mencionado anteriormente, cuyo propósito fue realizar un análisis que permitiera determinar una *"Valoración económica de la zona marino costera del departamento de La Guajira desde la diversidad cultural"* (Carabalí Angola, A., et al., 2020). En los resultados de ambas investigaciones se plantea la necesidad de fortalecer las economías locales costeras para el desarrollo sostenible de la región, con una serie de propuestas de acuerdo con las potencialidades sociales y económicas locales, en especial, una de las propuestas consiste en desarrollar un itinerario cultural (Mendoza, K. P., Busón, C., & Angola, A. C., Sonaglio C., Zamberlan, C. 2021) en la costa de La Guajira que tenga en cuenta la agenda 2030. (Mendoza, K. P., Buesa, C. B., & Angola, A. C., 2021)

Adicionalmente, la propuesta tiene en cuenta un proyecto de una iniciativa local que se encuentra en ejecución, por artesanas, artesanos y líderes de 8 comunidades Wayúu de la zona rural del municipio de Manaure, que utiliza conceptos de la economía circular y la economía indígena para la creación de artesanías a partir del intercambio de residuos clasificados por materia prima que son los hilos de colores (Mendoza, K. P., 2020). Esta iniciativa pretende integrarse al Itinerario Cultural a través de la inclusión de productos y recursos materiales e inmateriales que tengan en cuenta aspectos como el comercio justo, la educación ambiental y preservación de la cultura de los pueblos originarios locales.

Por lo tanto, este proyecto final se centra en realizar un diagnóstico socioeconómico y etnográfico para el diseño de un itinerario cultural sostenible que recorre parte de la costa colombiana en el departamento de La Guajira, entre los municipios de Riohacha, Manaure y Uribia. Teniendo en cuenta que, la UNESCO en la carta de ICOMOS de 2008 reconoce a los paisajes e itinerarios culturales como herramientas seguidas de mecanismos que permiten la simbiosis de la actividad humana y el medio ambiente. Asimismo, son un importante recurso que combina la preservación del patrimonio natural y cultural de una sociedad con el desarrollo turístico sostenible de una región, lo que permite crear estrategias de desarrollo en el marco de la sostenibilidad y los ODS.

La población del departamento de La Guajira según los datos del DANE (2018) corresponden a unos 1.040.193 habitantes con una densidad media de 46,32 hab./km². La población de este departamento se encuentra distribuida de formas muy diferentes. Este territorio lleno de contrastes tiene una población diversa en pueblos originarios que ocupan el territorio, como los Wayuu, Koguis, Arhuacos, Kankuamos y Wiwas, así como también población afrodescendiente. En el Ranking de departamentos según la pobreza monetaria total nacional, departamental y Bogotá, del año 2018, del documento del DANE – GEIH (2020). La media nacional de Colombia se encuentra en un 27,0% mientras que el departamento de La Guajira se encuentra en la penúltima posición con un 53,7% tan solo por delante del departamento del Chocó con un 61,1% (DANE – GEIH, 2020. p. 9). A modo de ejemplo de las dificultades socioeconómicas de la región del proyecto. En cuanto al coeficiente de Gini en Manaure el índice se ubica entre 0,519 y 0,53 puntos. De igual manera, se observa la Incidencia de la Pobreza Multidimensional (IPM) de Manaure, que se ubica entre 0,76 y 0,83 puntos.

Los indicadores económicos reflejan el estado situacional y los desafíos a los que se enfrenta esta

región sobre todo la alta vulnerabilidad (Mendoza, K. P., Busón, C. B., & Angola, A. C., 2021). de la población local frente a la pobreza endémica y los eventos climáticos extremos. Teniendo en cuenta lo anterior, se considera necesario plantear modelos y metodologías económicas que se adapten a los contextos locales y a los retos globales. Para que nos hagamos una idea el riesgo por mortalidad infantil de menos de 5 años (Según la UNICEF en el departamento de La Guajira se registra una cifra de aproximadamente 20.000 niños menores de cinco años con riesgo a la desnutrición. En 2018, la tasa de mortalidad por desnutrición fue de 24,1 muertes por cada 100.000 menores de 5 años).

La pobreza en La Guajira hunde sus raíces en una variedad de factores, incluyendo bajos niveles de educación, falta de acceso a servicios básicos de salud y saneamiento, y dificultades para acceder a oportunidades económicas. La explotación del entorno y una deficiente distribución de la renta también puede contribuir a la pobreza en la región, además la degradación del medio ambiente puede limitar la capacidad de las personas para obtener recursos naturales y desarrollar actividades económicas sostenibles.

Por otro lado, no podemos dejar de destacar la importancia que representa para la cultura wayuu la mujer desempeña un papel importante en la vida familiar y comunitaria. Las mujeres son responsables de la crianza de los hijos y de las labores del hogar, y también participan en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos económicos de la familia. Además, las mujeres wayuu son expertas tejedoras y crean piezas artesanales con técnicas y diseños tradicionales que son muy valoradas y vendidas a nivel nacional e internacional. Aspecto que es tenido en cuenta en nuestro proyecto queriendo conocer la percepción que para las artesanas un proyecto de un itinerario cultural puede de alguna forma mejorar sus condiciones de vida. Las mujeres son una figura fundamental en la preservación y transmisión de la cultura y en la resiliencia de su comunidad frente a los desafíos y cambios a los que se enfrenta.

Antecedentes

Pensemos que con un sencillo smarthphone ya es posible acceder a este tipo de contendidos, cabiendo ahora al docente seleccionar los materiales y darles un uso en el aula. Las posibilidades en diversos entornos educativos son muy amplias sobre todo aquellos que están enfocados a explicar por ejemplo espacios abiertos, su utilización en geográfica como la indicada por Sebastiá Alcaraz, R., Tonda Monllor, E. M. (2017 p. 203). O los de Busón, C. B., & Zamberlan, C. O. (2017) que nos hablan acerca del desarrollo de ambientes inmersivos a través de videos para la formación en desarrollo territorial o por otro lado los de Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2017). Al utilizar los videos 360 en la enseñanza de física. O los propuestos por Chung, F. L., Chung, H. H., & Johnson, K. (2022) utilizando los videos inmersivos en el estudio de geografía. Además, no podemos dejar de citar el trabajo de J. Pirker and A. Dengel (2021) sobre el potencial de los videos en 360 donde realizan una extensa revisión de casos y ejemplos que nos pueden servir de pauta a la hora de desarrollar este tipo de materiales.

Para finalizar, disponemos de la revisión de Gallardo-Camacho, J., & Lavín de las Heras, E. (2015), sobre estos materiales dedicados sobre todo en el mundo del entretenimiento, los mundos inmersivos basados en videos 360 siguen siendo actualmente algo minoritario, en muchos casos relegados exclusivamente a investigación y algún que otro desarrollo que intenta incorporarlo al mercado del gran consumo. Debemos destacar que desde el punto de vista académico

apenas existen materiales o experiencias puntuales que busquen utilizarlas en los entornos educativos de forma masiva como los otros soportes audiovisuales presentes en la red. No existen de momento cursos abiertos en línea que utilicen dichas tecnologías.

Todas estas experiencias nos sirven para motivarnos a investigar nuevas posibilidades con esta tecnología. Son tan solo algunas de las muchas posibilidades que se pueden dar a este tipo de materiales. Somos seres tridimensionales siendo así, muchos materiales pueden mostrarse de esta forma lo que sin duda puede incentivar la creación de nuevos materiales digitales educativos.

Para ilustrar nuestro trabajo se buscó conocer las posibilidades y limitaciones de los videos inmersivos con el fin de desarrollar materiales académicos que puedan incorporarse a la enseñanza. A través de los vídeos esféricos es posible desarrollar objetos de aprendizaje inmersivos que sirvan para crear materiales educativos mediante un micro aprendizaje flexible que posibilitara al alumno la sensación de encontrarse en otro entorno.

Pese que dicha tecnología lleva varios años en el mercado popularizados sobre todo por YouTube en su portal no existen propuestas educativas que tengan en cuenta dicha tecnología más allá de la experimentación de investigadores que buscan de alguna forma poder incorporar dichos materiales en la enseñanza como ya ocurre con el resto de los materiales audiovisuales disponibles.

Metodología

Así pues, para desarrollar estos materiales dispusimos de varias cámaras en formato 360 que pudimos ir grabando materiales y subiéndolos a la plataforma de YouTube que preparamos para ello Aranduassu UEMS (https://bit.ly/3C5paXE). Con aproximadamente 200 videos públicos, mayormente desarrollados en formatos inmersivos, que hemos podido desarrollar desde 2016. Pretendíamos probar las posibilidades de desarrollar materiales académicos para el entorno del aula, registrando sus pros y contras de forma que nos pudiera servir de referencia para elaborar materiales más elaborados siguiendo un guion con el fin de elaborar cursos estilo NOOC (Nano Open Online Massive) que denominándolos imNOOC (imersive Nano Open Online Massive) o materiales como los MOOC pero en formato inmersivo a los que denominamos imMOOC (imersive Massive Open Online Course). Crear un nuevo tipo de material adaptado a cursos en línea como los tradicionales MOOC (Massive Open Online Course) aunque de esta vez de forma totalmente inmersiva.

De este modo, para experimentar un primer prototipo realizamos el visionado en un grupo de alumnos de la universidad de La Guajira (Colombia) con el fin de medir su impacto en un grupo de alumnos que poco conocía de la existencia de dicha tecnología. Creemos que los materiales deben estar pensados para todos los públicos, incluso aquellos que, por sus dificultades económicas, no tienen acceso a la mejor tecnología. Los videos elaborados pueden visionarse sin problemas con un sencillo smartphone con o sin unas *cardboard*. Nuestra pretensión futura será desarrollar materiales inmersivos teniendo en cuenta las observaciones, comentarios y recomendaciones de los usuarios a medida que son utilizados dichos materiales en el aula como complementos a las materias impartidas.

Por otra parte, para desarrollar este trabajo se elaboraron una serie de videos inmersivos sobre temas desarrollo regional al que denomínanos “Inmersión en desarrollo regional”. Dichos materiales audiovisuales fueron grabados con cámaras esféricas que posteriormente fueron subi-

dos a la plataforma de YouTube para de esa forma ser utilizados como materiales por parte de los profesores involucrados en la investigación en sus respectivas asignaturas. Pretendíamos mostrar materiales de diversos puntos y lugares sobre la temática del desarrollo regional con el fin de establecer una posterior discusión entre los alumnos. Es un material aún por desarrollar en toda su dimensión ya que se pretenden grabar en diversos puntos, modelos y nuevos enfoques que tengan en cuenta las posibilidades específicas de los materiales inmersivos. La idea es desarrollar un material educativo al estilo MOOC aprovechando sus posibilidades, aunque en este caso sería mejor denominarlo imMOOC un material concebido de forma inmersiva para explicar algunos aspectos de desarrollo territorial en entornos tridimensionales que pudieran mostrar todos los ángulos de los entornos mostrados.

Por consiguiente, los materiales pueden ser visionados tanto desde un PC como en un terminal tipo smartphone. Optamos por subirlos a YouTube ya que este al ser un servicio gratuito no cobra por el alojamiento de los materiales y da soporte al sistema de Google *Cardboards*, pudiendo además ser visionados sin ningún tipo de equipamiento especial, ya que no se requiere más equipamiento que un sencillo smartphone que disponga de una conexión a internet.

Materiales a desarrollar

Con la experiencia previa adquirida pretendemos desarrollar un Seminario/taller y del registro audiovisual para registro de las entrevistas y posterior elaboración de un curso en formato MOOC que sirva como herramienta de difusión del proyecto del itinerario cultural ante los estudiantes de la UNIGUAJIRA así como cualquier usuario interesado en profundizar sobre estrategias en la elaboración de un itinerario cultural que tenga en cuenta las comunidades de los pueblos originarios.

El rodaje de las entrevistas individuales cada una de las referentes se ejecutará la intervención a partir de los contactos, acuerdos y planificación realizados en las actividades y fases anteriores. Se prevé dos días para el Seminario /taller y dos días más, ubicado antes del Seminario/Taller, para filmar las entrevistas individuales. Establecer el rodaje de las entrevistas individuales a cada referente a partir de los tópicos y ejes que determinan la posibilidad de relatar sus experiencias y expresar cómo se insertan sus

inquietudes ante el itinerario cultural u como las comunidades locales se enfrentan a los desafíos de la crisis climática, luchas políticas y reivindicaciones por sus derechos en el cotidiano. Este registro será por medio de entrevistas clásicas que no demanden un alto costo de producción. Luego el registro audiovisual estará centrado -en los dos días subsiguientes- en el proceso organizacional y en el desarrollo del Seminario /taller procurando captar dinámicas, debates y conclusiones.

Una posible propuesta para la elaboración de un guión de grabación para estos materiales inmersivos a desarrollar sobre un itinerario cultural en la costa de la Guajira y sus efectos con la emergencia climática, una propuesta inicial del temario seria:

- Introducción a la importancia de la cultura indígena en Colombia y el mundo como conocimientos ancestrales resilientes ante la crisis climática.
- Presentación del proyecto de desarrollo de un itinerario cultural Camino de las Perlas en la costa de la Guajira y su relación con la emergencia climática.

- Análisis de la situación actual de las comunidades indígenas en la región y su vulnerabilidad frente a los cambios climáticos.
- Identificación de los principales atractivos culturales de la zona, incluyendo lugares históricos, puntos de interés natural, y manifestaciones artísticas y culturales.
- Diseño del itinerario, incluyendo actividades, rutas, y servicios turísticos necesarios, teniendo en cuenta la sostenibilidad ambiental y la adaptación al cambio climático.
- Desarrollo de habilidades para la promoción y la atención al visitante, incluyendo la prestación de información y la comercialización de productos y servicios culturales, y la educación ambiental.
- Discusión sobre la importancia de preservar la cultura indígena y la necesidad de trabajar en conjunto como comunidad para impulsar el turismo cultural sostenible en la región.
- Conclusiones y próximos pasos en la implementación del itinerario cultural teniendo en cuenta la emergencia climática.

Conclusiones

La tecnología de los videos inmersivos puede ser aplicada perfectamente en entornos educativos para la elaboración de cursos y de otros materiales que pueden ser utilizados como objetos de aprendizaje. No obstante, y pese a sus ventajas, debemos de tener en cuenta que existen algunos inconvenientes para el desarrollo de estos materiales en los entornos educativos. Entre estos destacamos los siguientes:

- Es necesario señalar que gran parte de los docentes e instituciones no cuentan con tecnologías de realidad virtual y aumentada, ni con el presupuesto necesario para hacerse con ellas;
- Pese a la facilidad de algunas cámaras en su manejo se requieren unos conocimientos técnicos para realizar la edición de dichos videos, es importante impartir una formación a aquellas personas interesadas en realizar este tipo de material;
- Debemos ser conscientes de que no todo el público dispone de dichos dispositivos, o bien por desconocimiento, acceso a dichos dispositivos por motivos económicos, o bien por falta de conocimiento técnico para su correcta utilización.

Nuestra propuesta parte de una experiencia previa así que ya disponemos de los conocimientos técnicos para su elaboración. Pretendemos que dicha iniciativa sea el primero de varios materiales específicos para desarrollar teniendo en cuenta los ODS y las tecnologías de materiales inmersivos. Así permitirán de primera mano mostrar de forma inmersiva una propuesta educativa que el usuario pueda comprender la importancia de dicho itinerario cultural al percibirlo de una forma lo más cercana posible realidad a través de la tecnología.

Referencias

Busón, C. B., & Zamberlan, C. O. (2017). Desarrollo de ambientes inmersivos para la formación en desarrollo territorial. Informe Gepec, 21(1), 169-184. https://doi.org/10.48075/igepec.v21i1.15745

Carabalí Angola, A., Castellanos Martínez, M. L., Robles Chávez, D. A., Daza Daza, A. R., Avella Esquivel, F. J., Oduber, A., ... & Pérez Mendoza, K. (2020). Lineamientos para el ordenamiento territorial costero y marino del departamento de La Guajira desde la diversidad cultural.

Chung, F. L., Chung, H. H., & Johnson, K. (2022). Applying 360-Degree Videos for Geography Education. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1471-1477). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://bit.ly/3Rth0xD

DANE (2018), Censo Nacional de Población y Vivienda - CNPV – 2018, Dirección de Censos y Demografía – DCD / Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

DANE (2020). GEIH. LA INFORMACIÓN DEL DANE EN LA TOMA DE DECISIONES DE LOS DEPARTAMENTOS La Guajira. En Internet: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes- desarrollo-territorial/050220-Info-Gobernacion-La-Guajira.pdf> Consultado el: 12/01/2021.

Gallardo-Camacho, J., & Lavín de las Heras, E. (2015). El vídeo esférico en Youtube y su influencia en el contenido audiovisual. Opción, Año 31, No. Especial 4 (2015): 466 – 480. http://hdl.handle.net/20.500.12020/598

J. Pirker and A. Dengel (2021). "The Potential of 360° Virtual Reality Videos and Real VR for Education—A Literature Review," in IEEE Computer Graphics and Applications, vol. 41, no. 4, pp. 76-89, 1 July-Aug. 2021, https://doi.org/10.1109/MCG.2021.3067999

Mendoza, K. P. (2020). HILOS POR MMA. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), 4(1).

Mendoza, K. P., Busón, C. B., & Angola, A. C. (2021). La percepción de la vulnerabilidad climática y económica de la población costera de La Guajira por parte de las comunidades indígenas locales. DESENVOLVIMENTO, FRONTEIRAS E CIDADANIA, 5(8), 145-169.

Mendoza, K. P (2021). Hacia una valoración económica de ecosistemas desde las prácticas culturales de comunidades indígenas. Estudio de caso: Franja costera de Mayapo, Manaure, La Guajira (Magister dissertation, Universidad de La Guajira).

Mendoza, K. P., Busón, C., & Angola, A. C., Sonaglio C., Zamberlan, C. (2021). A proposta de um itinerario cultural camino de las perlas (itinerário cultural caminho das pérolas) na costa do caribe colombiano. BOLETIM PETRÓLEO, ROYALTIES E REGIÃO. Universidade Candido Mendes – Campos dos Goytacazes, RJ Volumen 70. 40-51

Mendoza, K. P., Busón, C., & Angola, A. C. (2022). El turismo cultural en la guajira y los pueblos originarios, una posibilidad de desarrollo para los tiempos de la postpandemia: Cultural tourism in La Guajira of the original peoples, a possibility of development for the post-pandemic times. Revista Desenvolvimento Social, 28(1), 221-246.

Monterroso Casado, E., & Escutia Romero, R. (2011). Educación inmersiva: Enseñanza práctica del derecho en 3D. Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes, 9(2), 84-100. https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.52

Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2017). Using 360° video in Physical Education Teacher Education. In P. Resta & S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 3420-3425). Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 7, 2022 from https://www.learntechlib.org/primary/p/178219/.

Salazar, F., Ruiz, J., & Vázquez, E. (2013). La educación inmersiva. In Educación Handbook T-II: Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos (pp. 40-49). ECORFAN. https://bit.ly/3nUchrj

Sebastiá Alcaraz, R., Tonda Monllor, E. M. (2017) Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI. Universidad de Alicante, 224 páginas.

Notas

1.- Canal Aranduassu alojado en YouTube https://www.youtube.com/channel/UC8sb9sav-J76HZRSYdTxCgCA

2.- Prototipo de materiales inmersivos dentro del canal Aranduassu para un curso de desarrollo territorial, bit.ly/41tOiSp

Metaverso y Educación. Una prospectiva de potencialidades y amenazas desde proyectos inmersivos digitales consolidados

Iván Sánchez López
Universidad de Alicante. España.

Palabras clave:
Metaverso; Educación; Digital; VR; Aprendizaje.

1.- DESCRIPCIÓN

Tras un lanzamiento comercial fulgurante, y una inversión multimillonaria por parte de diferentes compañías, el metaverso, como proyecto, parece hallarse en un periodo de incertidumbre. La proyección aspiracional basada en los relatos ficticios de Gibson y Stephenson contrasta con una consolidación tecnológica que aún se demuestra insuficiente para dar respuesta a toda una serie de retos interconectados, tanto en el apartado técnico (red, nube, IA, Computer Vision, blockchain, robótica, interactividad, realidad extendida) como en el sistémico (avatar, creación de contenido, economía virtual, aceptabilidad, seguridad y privacidad, confianza, rendición de cuentas).

Las falencias en la propuesta – actual y factual – de un metaverso, auspiciada principalmente por Zuckerberg, no significa, no obstante, que no existan experiencias previas que nos permitan colegir potencialidades y amenazas en prospectiva.

En esta investigación, se realiza un ADM (análisis del Discurso Multimodal) de tres plataformas que, de forma efectiva, están empleando la inmersión digital con fines educativos o culturales. La muestra está compuesta por Minecraft (su versión educativa), Roblox y Fortnite.

En las conclusiones, se anticipa la consolidación de multiplataformas, más allá de un metaverso único dedicado a la educación. Por encima de las idiosincrasias de las propuestas, se aprecian posibilidades educativas en las capacidades transhumanas que ofrecen, así como sistemas preconcebidos para la colectivización de la experiencia y del conocimiento y el impulso motivacional a través de la acción. Al mismo tiempo, se registra una predisposición al caos y la dispersión individual sin metodologías y finalidades contrastadas. Se abre

una oportunidad, no tanto para la regulación exhaustiva, sino para la composición de nuevas dinámicas colectivas fundamentadas en la consecución de logros consensuados por las comunidades. Unos logros que pueden tener una incidencia directa sobre los sistemas, pero que, de momento, y para bien y para mal, están pautados por las gramáticas de los programadores.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Enlace a la página web de Roblox.

Enlace a la web de Minecraft.

Enlace a la web de Fortnite.

Artículo sobre la temática del metaverso y educación. publicado en "Profesional de la información".

Artículo que aborda el metaverso, el ecosistema virtual y la singularidad.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- Tras el lanzamiento errático del Metaverso por parte de Meta, ¿consideras que este acabará siendo un fenómeno verdaderamente transformador de los procesos educativos en el futuro cercano?
- ¿Qué beneficios crees que puede aportar la virtualización digital en la educación contemporánea?

Autenticidad en el hipersimulacro: buscando los estilemas de la realidad

Iván Sánchez López
Universidad de Alicante. Universidad de Huelva. España.

Palabras clave:

Simulacro; Virtualidad; Digital; Realidad; Autenticidad.

1.- DESCRIPCIÓN

"El peor error es tomar lo real como real", sentencia Baudrillard (1992). Y añade: "Y son los medios los que nos enseñan a no tomar nunca más lo real por lo real" (1992). La beligerancia argumental mostrada por el filósofo francés responde a un contexto concreto, con un *innovador hiperrealismo* de la imagen televisiva introduciendo, por poner un ejemplo, guerras lejanas, contadas por occidentales, en hogares occidentales. Declara Baudrillard una especie de muerte del referente en la que se niega el valor radical del signo. Algo de lo que no escapa el canto del trobador o el discurso impreso de la Biblia. El propio Peirce sugiere que la realidad solo puede conocerse a través del signo, porque ya está semiotizada. Para Genette, "El acontecimiento (historia) en el acto comunicativo, para quien habla y para quien escucha, renace siempre en forma de discurso. El discurso crea la realidad, ordena y organiza la experiencia del acontecimiento» (1966, p. 202). Entre tanto, la *evolución biotecnológica* entre la oralidad y digitalidad se ha producido. Las modalidades mediáticas han proliferado y, con ellas, las re-producciones de los acontecimientos, de los objetos, y de los propios relatos. Cada nueva forma implica un re-contar, o un *trans-contar*. En esta nueva oleada contemporánea lleva asociados riesgos como las noticias falsas, el deepfake, la publicidad enmascarada, el posing/self-representation, la IA con fines múltiples, la mentira en las declaraciones públicas, etc…

La más reciente, la proyección hacia el metaverso, predetermina la existencia de un nuevo tipo de signo carente de referente, un signo-referente *paralelo*, con una existencia espacio-temporal autónoma compartida con seres humanos. Signos que ya no responden a una voluntad de hiperrealismo, sino de hipersimulacro.

Ante la tentativa del relativismo absoluto, y a conciencia de que la realidad mediática siempre fue una verdad a medias, el objetivo de esta investigación es el

de encontrar y describir los estilemas de la realidad que perduran en la virtualización de las plataformas. Para ello, se recurrirá a la técnica del Análisis del Discurso Multimodal, acompañada por la Grounded Theory y el Constant Comparative Method. El ADM se ocupa de la teoría y análisis de recursos semióticos y expansiones semánticas que ocurren en los fenómenos multimodales, atendiendo a la las diferentes opciones mediáticas y combinaciones disponibles. Esta técnica nos permite abordar de manera específica los recursos que son diferentes al lenguaje, las expansiones intersemióticas del significado y la resemantización de los fenómenos multimodales a medida que se desarrollan las prácticas sociales (O'Halloran, 2011, p.120). A través de la Grounded Theory y el CCM, impulsaremos la concreción de un libro de códigos mediante la recolección sistemática de datos en un proceso de codificación inductivo-deductivo. Para apoyar el procesamiento de la data, hemos recurrido al software Atlas.TI. La muestra de plataformas virtuales analizadas estará dividida en 3 grandes dimensiones según su idiosincrasia:

1. Medios virtualizados:
    - Periódico digital
    - Radio broadcast digital
    - Televisión broadcast digital
2. Plataformas digitales de carácter social:
    - Instagram
    - Tik-tok
    - Twitter
    - Facebook
3. Plataformas virtuales (proyección al metaverso)
    - Minecraft
    - Roblox
    - Meta Horizon Worlds
    - Fortnite
    - Teams

En las conclusiones preliminares, se observa que el principal estilema de lo real no tiene que ver tanto con la materialidad de los contenidos o con los condicionantes propios de las plataformas, sino con un pacto narrativo de lo real (un contrato entre emisor/es y receptor/es que da validez al contenido), al que afectan una serie de variables (cognitivas, emocionales, sociales). Convenciones heredadas como el valor testimonial de la imagen en fotografía y vídeo (especialmente con un tratamiento estético específico), el audio directo, o el formato de redacción de una noticia (Titular, LED, 6W) siguen teniendo un peso específico a la hora de trazar vínculos con lo real. Pero es precisamente el conocimiento y reconocimiento de estas convenciones, junto con su maleabilidad, la que facilita la proliferación de la desinformación. Se imita la forma de la verdad para insertar la mentira o las medias verdades. La fuente, en este caso, operaría como un curador de la veracidad. En redes sociales, lo real (que no lo informativo) se presenta como uno de los géneros más amplios. La disección esteticista o la provocación performati-

va de la experiencia a través de la captura y difusión multimodal mediada está incidiendo de forma directa sobre la propia realidad física y alterando los espacios. Aquí el estilema ya está determinado, en la mayoría de los casos, por una voluntad expositiva orientada a la popularidad y maximizar la interacción. En las plataformas virtuales, la noción de mímesis del mundo físico cobra mayor peso desde el desarrollo de las plataformas. El principal estilema de lo real surge, paradójicamente, de la imitación. La corporalidad, las leyes físicas-naturales, los objetos re-producen la realidad física. Es un hipersimulacro. Sobre esa base referencial, se van incorporando los signos-referente que no cuentan con un reflejo en el mundo físico. También las habilidades transhumanas (volar) o los acontecimientos virtuales, que no pierden su autenticidad en la diégesis. Con el marco ficcional, la diégesis parece perder valor de realidad. La perspectiva cambia si atendemos a fenómenos virtualizados más cercanos a nuestra realidad física, como hasta ahora había sido el mundo del trabajo, y las salas de videollamada. En síntesis, la diégesis virtualizada de lo real está siendo capaz de generar autenticidad por sí misma, ganando terreno de forma paulatina sobre la realidad física. Dándole un giro a la afirmación de Baudrillard, podríamos sentenciar que "El peor error es tomar lo virtual como virtual".

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Baudrillard y la desaparición del Mundo Real.

Extracto de Chaosmose, de Félix Guattari



Tráiler de Matrix (y paralelismos con la virtualización y la sumisión inconsciente).

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Consideras que, como se afirma en el texto, la virtualidad está generando autenticidad por sí misma?
- ¿Es la virtualización digital más nociva que los otros tipos de virtualidad que han existido a lo largo de la historia de la humanidad?
- ¿Es posible diferenciar hoy en día lo virtual de lo real en nuestra representación cognitiva?

El Programa Erasmus+ como marco para el desarrollo de competencias digitales y conocimiento sobre la Agenda 2030 en jóvenes y trabajadores juveniles iberoamericano

Paula Gonzalo
Universidad de Salamanca. España.

Alonso Escamilla
Universidad de Salamanca. España.

Palabras clave:

Juventud; Digitalización; Agenda 2030; ODS; Iberoamérica; Alfabetización Mediática; Erasmus+.

1.- DESCRIPCIÓN

El Programa Erasmus+ tiene la finalidad de facilitar la movilidad y la colaboración en la educación, la formación y el deporte, así como la inclusión social, las transformaciones ecológica y digital y la promoción de la participación juvenil en la vida democrática. El programa está abierto a estudiantes, docentes, administradores y unidades educativas y ofrece una variedad de oportunidades tales como intercambios de estudiantes, prácticas profesionales, programas de capacitación y proyectos colaborativos entre instituciones en los marcos tanto de la educación formal como de la no-formal.

Por otra parte, la ciudadanía del siglo XXI debe de poseer, más que nunca, competencias digitales que para desenvolverse en la sociedad, aprender a lo largo de la vida y aprovechar las oportunidades que se generan en diferentes ámbitos del desarrollo profesional y personal de las personas. Así mismo, ser un ciudadano del siglo XXI también requiere conocer la Agenda 2030 y saber cómo contribuir a la consecución de los ODS. Este vínculo, sobre cómo las competencias digitales pueden ayudar a conocer y conseguir los ODS, es un tándem que permite tener una ciudadanía más activa y crítica, especialmente entre las nuevas generaciones.

En tal sentido, se considera que el Programa Erasmus+ es esencial para la transformación digital de la educación en Europa (y fuera de sus fronteras), ya que permite a jóvenes, estudiantes, trabajadores juveniles, profesores y personal

administrativo adquirir competencias digitales y desarrollar habilidades en el uso de las TIC, así como promover la innovación y la excelencia en la educación mediante la cooperación y el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra contribución se centra en comprobar si el Programa Erasmus+ puede realmente promover las competencias digitales, y si la educación no-formal permite adquirir competencias de alfabetización mediática en jóvenes y trabajadores juveniles. A partir de los dos puntos anteriores, también se examina si de esta manera, las personas jóvenes y los trabajadores juveniles son capaces de aprender más fácilmente sobre la Agenda 2030 y los ODS para ser una ciudadanía más crítica.

La investigación tuvo lugar dentro del proyecto "SDG Film Festival"[1] en el marco del Programa Erasmus+. El objetivo de esta iniciativa fue, justamente, promover, a través de la educación no-formal, las competencias digitales, mediáticas y audiovisuales entre jóvenes y trabajadores juveniles de Colombia, España, Paraguay y Uruguay. La muestra del estudio se compone de los 21 participantes (nueve personas jóvenes y doce trabajadores juveniles de entre 18 y 51 años de edad).

Las personas participantes rellenaron un cuestionario antes y después del proyecto para medir, en una escala Likert de 0 a 4, sus percepciones sobre los siguientes tres aspectos: (a) adquisición de competencias digitales y de alfabetización mediática; (b) incremento de sus conocimientos sobre los ODS; y (c) certeza de que la digitalización puede ayudar a la consecución de la Agenda 2030.

Con los resultados obtenidos se llevó a cabo un análisis estadístico Wilcoxon. Este método estadístico consiste en ver si existen diferencias significativas entre dos muestras relacionadas. Es decir, que sean los mismos individuos en un tiempo distinto. Finalmente, cabe mencionar que el análisis estadístico de los datos fue realizado con la versión del procesador estadístico IBM SPSS Statistics 26.

Tal y como se muestra en la Tabla 1, se observa que tanto las personas jóvenes como los trabajadores juveniles perciben haber incrementado sus competencias en alfabetización mediática (p-valor 0,003). Esta misma tendencia se observa en que ambos grupos también perciben que han aumentado sus conocimientos sobre los ODS (p-valor 0,035).

Tabla 1. Resultados finales de la prueba de Wilcoxon

Sig. Asintótica (bilateral)	Confirmación
0,003	Perciben haber incrementado sus competencias en alfabetización mediática
0,035	Perciben haber aumentado sus conocimientos sobre los ODS

Por otra parte, como se observa en la Tabla 2, las personas jóvenes como los trabajadores juveniles no sienten haber incrementado sus competencias en digitalización (p-valor 0,059). Esto mismo sucede con la última variable, donde ambos grupos tampoco perciben que la digitalización sea un factor que ayuda a la consecución de la Agenda 2030 (p-valor 0,102).

Tabla 2. Resultados finales de la prueba de Wilcoxon

Sig. Asintótica (bilateral)	Confirmación
0,059	Perciben no haber incrementando sus competencias en digitalización
0,102	Perciben que la digitalización no es un factor que ayuda a la consecución de la Agenda 2030

Los resultados obtenidos muestran que el Programa Erasmus+ podría jugar un papel clave para que jóvenes y trabajadores juveniles desarrollen competencias en alfabetización mediática, así como que adquieran conocimientos sobre los ODS. Por el contrario, parece que el programa no llega a ser un marco que influya en la adquisición de competencias en digitalización, ni un factor que ayude a la consecución de la Agenda 2030.

Una posible explicación de esta disparidad de resultados, es que el Programa Erasmus+, así como sus proyectos, tienen más capacidad de conseguir sus objetivos cuando éstos son más concretos (alfabetización mediática y ODS). En cambio, cuando se abordan temáticas de una manera más general pareciera que el programa pierde fuerza y se diluye a la hora de alcanzar sus metas (digitalización y Agenda 2030).

Este estudio, sin embargo, presenta varias limitaciones. La primera es el número de la muestra conformada al no ser estadísticamente significativa. La segunda, es que la muestra no está disgregada, por lo que no se sabe si hay diferencia entre jóvenes y trabajadores juveniles. La tercera, en línea con la anterior, tampoco se tiene información de si hay similitudes entre Colombia, España, Paraguay y Uruguay. Las limitaciones anteriores impiden que los resultados obtenidos se puedan generalizar o extrapolar.

A pesar de lo anterior, estamos seguras de que este estudio será el primero de muchos, teniendo en cuenta las limitaciones, para seguir profundizando tanto en el Programa Erasmus+ como su influencia en el desarrollo de competencias digitales y en la adquisición de conocimientos sobre la Agenda 2030 entre jóvenes y trabajadores juveniles iberoamericanos.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Para conocer más sobre el proyecto “SDG Film Festival”, se puede visitar los siguientes canales: Página web, Guía de Educación No-Formal, y Reporte Legislativo.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), Proyecto de resolución remitido a la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la Agenda para el Desarrollo de 2015 por la Asamblea General en su sexagésimo noveno periodo de sesiones, Nueva York.

Bhutani, S., & Paliwal, Y. (2015). Digitalization: a step towards sustainable development. OIDA International Journal of Sustainable Development, 8(12), 11-24.

Nogueiro, T., Saraiva, M., Jorge, F., & Chaleta, E. (2022). The Erasmus+ Programme and Sustainable Development Goals—Contribution of mobility actions in higher education. Sustainability, 14(3), 1628.

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cuál es el papel del Programa Erasmus+ en la transformación digital fuera de sus límites territoriales?
- ¿Cómo puede el conocimiento de la Agenda 2030 y la digitalización fomentar una población jóven más crítica?
- ¿Cuáles podrían llegar a ser los mayores riesgos asociados con el crecimiento de competencias digitales entre los jóvenes y trabajadores juveniles iberoamericanos?
- ¿Cuál es el papel de la juventud iberoamericana en la creación de un futuro digital más inclusivo y sostenible?
- ¿Cuáles son las barreras para el acceso a la formación y tecnología digital para los jóvenes de Iberoamérica?

Notas

1.- El proyecto “SDG Film Festival” (618459-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBY-ACPALA) fue co-financiado por el Programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Proyecto Ecocine: reflexiones sobre competencia mediática y sostenibilidad en la Educación Superior tecnológica

Ricardo José Orsi Sanctis
Universidade de Sorocaba. Brasil.

Maria Alzira Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba. Brasil.

Aléxia Roche
Universidade de Sorocaba. Brasil.

Palabras clave:

Competencia mediática; Educación mediática; Letramento crítico.

1.- DESCRIPCIÓN

Las instituciones educativas cuentan actualmente con una generación de estudiantes que ven el mundo a través de ventanas abiertas al ciberespacio. Esta generación, bautizada por algunos investigadores como la "generación del pulgar", "Polegarzinha", "generación móvil", frente a una computadora o un dispositivo celular, se vuelve nómada, habitando espacios virtuales, sin territorios. (Moura, 2009; Santaella, 2003; Serres, 2013).

Para Prensky (2001) esta generación se denomina "Nativos Digitales", término utilizado por el autor para expresar una generación de hablantes nativos del lenguaje digital, que crecieron con mayor acceso y uso frecuente de las tecnologías digitales, a diferencia de los "Inmigrantes Digitales" que no nacieron con el mismo acceso a la tecnología, pero que, en un momento determinado de sus vidas, se vieron confrontados por ella y obligados a usarla en su vida diaria.

Aunque la tecnología ha ganado un atributo, muchas veces determinista, de una visión revolucionaria de la evolución hacia una sociedad de la información, no podemos negar que ha traído consigo un enredo de agendas sociales, políticas, económicas y culturales plagado de contradicciones y conflictos de origen a partir del cual debe desarrollarse la educación midiática (Castells, 2010).

Para Ferrés y Piscitelli (2012, p. 76): "la competencia mediática debe contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromi-

so social y cultural". Para ello, la educación midiática debe desarrollar esta competencia en el ciudadano a partir de la interacción crítica con los mensajes producidos por los demás, siendo capaz, igualmente, de producir y difundir sus propios mensajes.

El proyecto de extensión EcoCine tiene como objetivo crear conciencia sobre el tema de la sostenibilidad a través del desarrollo de la competencia mediática. Vinculado al Programa de Posgrado en Educación y al Programa de Posgrado en Comunicación y Cultura, de la Universidad de Sorocaba, el proyecto fue aplicado en la Facultad de Tecnología de Sorocaba "José Crespo Gonzales", institución de educación superior tecnológica del Centro Paula Souza, la institución de educación profesional más grande de América Latina.



Figura 1: Taller en la Facultad de Tecnología de Sorocaba

Fuente: colección propia

La educación profesional brasileña siempre formó parte de discusiones teóricas y políticas que favorecieron un dualismo que divide la educación en general dirigida a la formación de la ciudadanía y la técnica profesional cuya formación se preocupa por el mercado de trabajo, reflejando las transformaciones de la sociedad. Esta dicotomía termina también por demarcar el carácter clasista y asistencialista de la formación profesional, pues está al servicio de la formación de los más desfavorecidos.

La formación profesional en la contemporaneidad se sigue basando en el discurso de la inclusión de los más desfavorecidos y en la formación para el trabajo que responda a las necesidades del mercado laboral, perpetuando el clásico dualismo de clases. De esta forma, la principal crítica recae en que tenemos una práctica pedagógica que niega al estudiante de formación profesional, sea de nivel medio o superior, la posibilidad de una formación más humanista, dialógica, en la que pueda propiciar momentos de reflexión y crítica Nuestro desafío es la urgencia de preparar al individuo para la sociedad y no para el trabajo solamente, enfatizando no sólo el hacer, sino también el comprender.

La escuela, en general, hoy en día, compite con diversas instancias socializadoras como los medios de comunicación, el consumo y las influencias dirigidas a él, el mercado cultural y los objetivos a alcanzar en la educación formal se muestran muchas veces en desacuerdo entre educadores, legisladores e investigadores. Sin embargo, aún frente a estas discusiones preva-

lecen propuestas antagónicas que muchas veces reclaman el retorno de la escuela tradicional o de la escuela que cumpla misiones sociales y asistenciales. Son posiciones polarizadas que indican el dualismo de la escuela brasileña, en la que en un extremo ella debería ser basada por el conocimiento, aprendizaje y tecnología, dirigida a los hijos de los ricos y, en otro extremo, debería ser un sitio de aceptación social, integración, con apoyo a los niños pobres (Libâneo, 2012).

Por ello, las iniciativas con propuestas de educación midiática, como EcoCine, son instrumentos importantes no sólo para desarrollar la capacidad de comprender, usar, consumir y producir en los medios de forma crítica, activa y participativa, sino que contribuyen a la superación del dualismo históricamente demarcado en la formación profesional, que sólo se orienta a la formación de competencias para el trabajo.

EcoCine es la materialización del compromiso asumido con Internética para elaborar y ejecutar propuestas para el desarrollo de la competencia mediática a través del Proyecto "Verdad y ética en las redes sociales: percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Facebook, Twitter, Instagram y YouTube". El tema de la sostenibilidad, traído por EcoCine, es capaz de promover la educación midiática, facilitando, a través de las discusiones provocadas, el abordaje de las dimensiones de la tecnología y la ideología y los valores (Ferrés; Piscitelli, 2015).

Al tener como hipótesis la falta de empatía en relación a los temas ambientales, que últimamente han sido descuidados por las acciones políticas y sociales practicadas por el Estado y por los ciudadanos, el proyecto EcoCine se basó en la mediación educativa como forma de sensibilizar y provocar la reflexión por parte de los estudiantes que, al participar de sesiones de la premiada película "Ilha das Flores" con posteriores provocaciones y preguntas sobre el tema ambiental, observan elementos relacionados con la interacción, la ideología y la estética presentes en la película. Las intervenciones que estimulan la reflexión son objeto de un análisis de los discursos de los participantes a través del análisis del discurso colectivo guiado por las dimensiones de la competencia mediática cuyos indicadores están relacionados con el ámbito de análisis (cómo las personas reciben e interactúan con los mensajes) y el ámbito de expresión (cómo las personas producen mensajes), a saber: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética (Ferrés y Piscitelli, 2015).



Figura 2: Carteleras del cortometraje

Fuente: https://entreterse.com.br/ficha-tecnica/ficha-tecnica-ilha-das-flores-1989/

El Preparo:

Los talleres realizados fueron dirigidos por la Maestra Aléxia Roche de Oliveira y la Profesora Dra. María Alzira de Almeida Pimenta. Ricardo José Orsi de Sanctis participó como observador, anotando la información necesaria para los análisis. Fueron tres talleres con la participación de alumnos de los cursos tecnológicos superiores de Polímeros, Fabricación Mecánica y Gestión de la Calidad de la Facultad de Tecnología de Sorocaba.

También contó con la participación de docentes de estas clases quienes, previo a los talleres, participaron de un conversatorio sobre competencia y educación mediática y sustentabilidad. En ese momento, se decidió elegir el cortometraje "Ilha das Flores" (ficha técnica) por su riqueza temática, ya que aborda el modo de producción y consumo, sugiriendo una reflexión sobre la producción de residuos y la sustentabilidad en una forma muy didáctica.

El premiado cortometraje "Ilha das Flores" de Jorge Furtado, fue producido en 1989, pero su temática sigue siendo muy actual. En él tenemos una secuencia de acciones que muestran a personas que viven en la pobreza extrema y que recurren a la basura para alimentarse. A partir de la siembra de los tomates, su comercialización, consumo y destino final, el depósito de basuras, se entremezclan escenas cotidianas con datos y explicaciones científicas que nos hacen reflexionar.

Los talleres, que tuvieron una duración de 60 minutos, siguieron las siguientes etapas de trabajo definido por el equipo:

Momento previo a la película	La proyección de la película	Las discusiones
· Presentación del proyecto y propuesta; · Encuesta sobre lo que entendían por un cortometraje, sobre la estética de las películas; sobre basura y sustentabilidad; · El papel del cine como difusor cultural.	· Los alumnos asisten a la película en silencio	· Los estudiantes, después de la exposición, hablan sobre la película. El registro del dicho fue objeto del análisis del discurso colectivo

Análisis de las discusiones:

En los talleres propuestos por EcoCine realizados en la Facultad de Tecnología de Sorocaba, el Cortometraje fue presentado a jóvenes del primer año de los Cursos Tecnológicos de Polímeros, Fabricación Mecánica y Gestión de la Calidad. Siguió el guion para la presentación del proyecto, seguido de la exhibición del cortometraje para aproximadamente 20 alumnos en cada una de las clases. Después que los participantes vieron el cortometraje, se procedió a la recuperación literal de la narrativa, que fue el punto de partida para una reflexión crítica.

Durante la rueda de conversación entre los docentes regentes y los estudiantes, el docente observador anotó los discursos de los estudiantes como una forma de recolectar datos para la

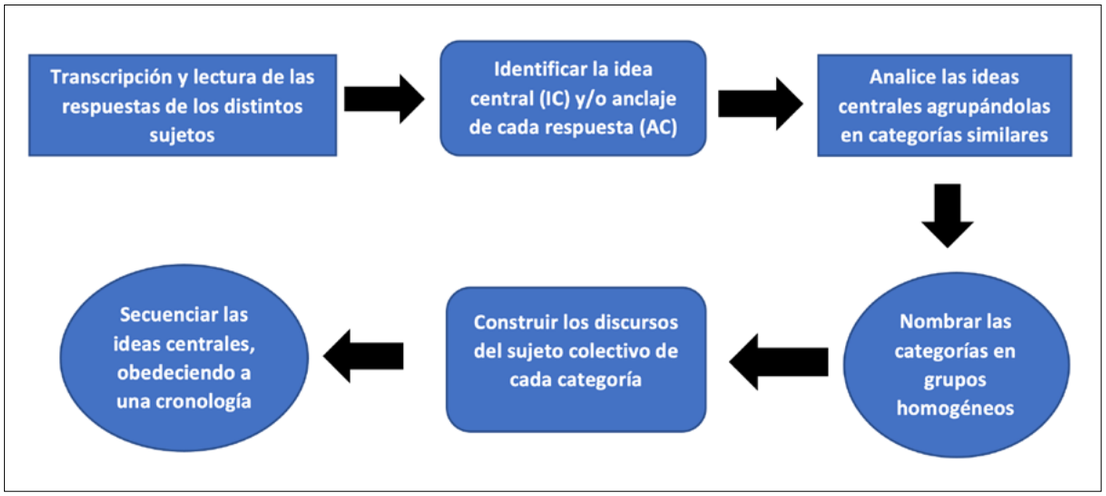
construcción del discurso a analizar de donde se tomaron las percepciones de los participantes.

Los datos fueron analizados a través del análisis del discurso colectivo. El Discurso del Sujeto Colectivo (DSC) tiene el desafío de responder a una autoexpresión del pensamiento colectivo, a partir de las representaciones sociales que, en este caso, son los estudiantes, quienes utilizan esquemas sociocognitivos para la expresión de juicios, relacionando el momento y vida cotidiana en esa experiencia (Lefèvre y Lefèvre, 2014).

La organización del discurso se realiza en primera persona del singular para emitir opiniones que se complementen, por lo que tenemos una representación social bien definida. Lefèvre y Lefèvre (2014) desarrollaron un esquema que parte del acceso a testimonios individuales y avanza hacia reconstrucciones, comprendiendo tanto dimensiones cualitativas como cuantitativas.

Para el análisis, según esta metodología, le resta al investigador reunir contenidos similares en discursos únicos, permitiendo la construcción de varios discursos en primera persona del singular que, en ese momento, hablen en nombre de una colectividad y sobre un sujeto delimitado.

Para Lefèvre y Lefèvre (2005) apud Sanctis (2022, p. 12-13), seguimos las siguientes operaciones para la producción del habla:



Los procesos de formación del análisis del discurso pueden ser vistos en este link.

El Primer Taller: Del análisis del discurso del primer taller realizado con los alumnos de Polímeros, surgieron las siguientes ideas centrales percibidas por los estudiantes, al expresarse:

Idea central A: La narrativa del cortometraje

> "La película trae una historia que, aunque no es cierta, nos devuelve a la realidad. Comienza diciendo que Suzuki es japonés, por lo tanto, es un ser humano, es como un camino lógico, es una lógica, pero a la vez contradictoria. Siempre cambia de tema, pero vuelve a hablar de Suzuki. Otra cosa que llama la atención es que había

una isla para tener flores. La secuencia de la narración hace un ciclo". (Sujetos 1, 2, 3 y 10)

Idea Central B: Desigualdad social

"Repetir que Suzuki es un ser humano parece que en realidad nos prepara para hablar de la inhumanidad de las actitudes inhumanas. Podemos ver que quiere diferenciar al ser humano de los animales a través de estos 2 elementos. **Hay gente en esta condición de comer basura**, por no tener dinero. **Si caminamos por la calle, nos daremos cuenta de que hay recolectores de basura que no solo recogen basura, sino que también recogen restos de comida que tiran para poder mantener a sus familias**. Los cerdos que tienen dueño tienen más suerte que ellos. El narrador usa pulgares oponibles y cerebro para diferenciar al hombre, pero los cerdos toman la delantera. No tienen inteligencia, ni pulgar oponible. Pero tienen a alguien cuidando de ellos que es el dueño. **El ser humano está por debajo incluso de la basura**. Los seres **humanos son los que al final se descartan como si fueran basura**, si se fijan." (Sujetos, 2, 3, 4, 6, 10)

Idea Central C: Reflexión sobre qué es la basura

"Se presentó un ciclo de basura. El tomate se convierte en basura que va a los cerdos al igual que la prueba de la niña. Se introdujo un ciclo de basura. Basura sería todo lo que se mezcla, lo que ya no sirve, lo que se estropea." (Sujetos 2, 3 y 9)

Idea Central D: Sostenibilidad

"Se enfoca en lo que consumimos, **lo que consumimos mucho y desperdiciamos**, **tiramos indebidamente**. **La basura podría convertirse en otra cosa**. **El fertilizante**, por ejemplo, podría ser un material orgánico que podría entrar en el suelo. **La basura podría separarse.**" (Sujetos 6, 7 y 10)

Idea Central E: Libertad

"¿Son libres estas personas? Sin dinero estamos atrapados, no somos libres." (Sujetos 4 y 5)

Idea Central F: Empatía

"Las personas que tienen inteligencia a veces no miran al otro: a los más necesitados. La película deja en claro que toda esa gente lo estaba tirando a la basura y no sabían a dónde iba, no tenían idea. A nadie le importa, no les importa a dónde va la basura. El final es un shock. Lo que es más impactante es que el ser humano queda más abajo en la cadena de lo que parecía. Si fuera una cadena alimentaria, el hombre es el último de los últimos. Los seres humanos son los que al final se desechan como si fueran basura si nos damos cuenta". (Sujetos 6, 7, 9 y 10)

El Según Taller: Del análisis del discurso con los alumnos de Fabricación Mecánica, surgieron las siguientes ideas centrales percibidas por los estudiantes, al expresarse:

Idea Central A: La narrativa del cortometraje

"Hay películas de violencia, de tragedia, de historia, de ciencia ficción, de terror, que son géneros en general. Romance, también tenemos motivacionales, suspen-

so, acción. Su estética es diferente. Es ficción con una narrativa diferente. Siempre regresa con la misma información. La película tiene una ironía. Mientras que la narración sigue la lógica, la ironía parece subvertir la lógica. Al final de la película sólo aparecen niños y mujeres, el lado más débil de la sociedad." (Sujetos 1, 4, 7 y 8)

Idea central B: Sostenibilidad

"La película te **hace reflexionar sobre los residuos**. Pero **los residuos siempre sirven para algo**. Trae a la discusión ciertos temas que son mucho más complejos de lo que imaginamos. La basura sería algo descartable, algo que no sirve, algo que no sirve para nadie. **En realidad, nada es basura**. **La sociedad no está preparada**, **el sistema no está preparado para el reciclaje.** La mezcla duele." (Sujetos 1 y 5)

Idea Central C: Desigualdad Social

"La película es pesada, inhumana. Trae desigualdad social. **Esta cuestión de que los seres humanos sean diferentes de los animales no garantiza que, en vista de algunos valores, sean mejores**. El **valor es dinero**. La condición humana parece ser aún más dolorosa cuando aparecen los más frágiles de la sociedad: los niños y las mujeres. Cuando nos damos cuenta de que no tiene dinero, no tiene dueño. En todo momento, la película diferencia a los hombres de los animales por el pulgar oponible y el cerebro desarrollado, pero al final es degradado. **Es un animal por no tener dinero**. Y lo peor de todo: **no tienen dueño como los cerdos que tenían dueño que los cuidara**." (Sujetos 1, 2, 4 y 6)

Idea Central D: Libertad

"Es mejor ser dominado para tener cierta Libertad que no tener nada". (Sujeto 2)

Idea central E: Meritocracia

"Muchas personas también esperan del otro y no corren detrás. Quieren un recurso fácil". (Sujeto 2)

Idea Central F: Dominación Cultural

"Las películas estadounidenses siempre han llevado su cultura a su forma de vida y esto tiene implicaciones para nosotros porque termina por difundir la cultura de vida estadounidense". (Sujeto. 7)

En el tercer taller, con los alumnos de Gestión de la Cualidad, las ideas principales fueron:

Idea Central A: Sostenibilidad

"La sostenibilidad sería algo que **no dañe el medio ambiente**. **Equilibrio con el medio ambiente**. **Dañamos el medio ambiente con nuestra propia existencia**. Porque consumimos, hacemos basura. Compramos muchos objetos, comida, autos, usamos demasiada agua. Solo por existir ya nos hace dañar el medio ambiente. Si lo planto y devuelvo estas cáscaras al suelo, la agresión se reduciría. **Solo aumentamos el CO2**, **el calentamiento global**. Producimos mucha basura. La basura es lo que no podemos usar. **La falta de conciencia**, la pereza, la falta de política de

salud, varias cosas, dañan el medio ambiente. Mi abuela separa la basura y yo no. Tengo miedo de pasar 5 horas en Instagram y no tengo miedo de sacar la basura." (Sujetos 1, 2, 3 y 8)

Idea Central B: La narrativa del cortometraje

> "No encontré la película parada. Al final, los seres humanos son peores que la basura. Es pesado, trae la dura realidad. La película repite la misma información, cuenta la historia del tomate, pero al final sorprende. Cada vez que explica algo. Interesante que ponga la imagen de una bomba atómica, pero habla del tomate. La imagen es fuerte. El hombre que planta tomates es el mismo hombre que puede hacer una bomba atómica. La película trae información todo el tiempo. Habla de dinero, intercambios, evolución, etc. Aporta mucha información y contenido con 10 minutos. Muestra el efecto de la desinformación." (Sujetos 4, 5, 6 y 7)

Idea Central C: Desigualdad social

> "Habla de desigualdad. **Los seres humanos toman lo que los cerdos rechazan**. La cuestión del cerebro desarrollado y el pulgar oponible también explica algo, a pesar de la contradicción del final. **Los que tienen más valor en "Ilha das Flores" son los cerdos**." (Sujetos 4, 5 y 6)

Idea central D: El papel de la educación

> "El cesio se descarta de todos modos y el resultado es la muerte. Es necesario enseñar utilizando el conocimiento. Hoy existe una cultura de certificación" (Sujeto 7)

Resultados

La implementación del proyecto EcoCine promovió un movimiento para desarrollar la competencia mediática de los estudiantes de cursos de educación superior tecnológica, rompiendo con una cotidianidad que, muchas veces, está más al servicio de la formación profesional y abrió puertas para la construcción de ciudadanía cuando planteó temas como: la sustentabilidad, la desigualdad social, la dominación cultural y la libertad.

Los resultados apuntan a una efectiva sensibilización, reflexión, promoviendo una lectura crítica de la realidad y cambio de opinión sobre el tema de la sustentabilidad y por temas reflexivos que están en el trasfondo del cortometraje, como el papel de la educación, la desigualdad social, el ejercicio de la ciudadanía.

Considerando el alcance del análisis, todos los participantes pudieron, a través del lenguaje fílmico, interpretar, evaluar, establecer intertextualidades entre la ficción y la realidad a partir de los temas. Al participar de las sesiones de cortometrajes y sus discusiones, se pudo ver cómo los estudiantes recibieron los mensajes provenientes de este producto mediático, transitando hacia la movilización de conocimientos previos que pueden transformar sus actitudes y las de las personas que los rodean. La dinámica del taller fue dialógica y con la participación activa del interlocutor, hecho que facilita el análisis.

Los talleres ofrecidos se circunscribieron, en ese primer momento, al ámbito de análisis, que involucra la participación de las personas que reciben un mensaje específico y cómo, a partir de él, se dan sus interacciones, lo que permitió un momento de sensibilización para o inicio de un

proceso de educación midiática. La construcción de la idea central sobre la narrativa del corto trae el nivel de comprensión de la composición estética que tenían los participantes al ver el cortometraje, interpretando y estableciendo intertextualidades. La sustentabilidad, la desigualdad social, la libertad movilizaron una reflexión crítica desde la cual se puede ver la posición crítica que empezó sobre los valores y la ética (Ferrés y Piscitelli, 2015).

De las ideas centrales que surgieron en el discurso colectivo de los participantes, dos que se repiten en todos los talleres: la desigualdad social y la sustentabilidad. Un mapa mental nos ayuda a una síntesis de ideas.

La desigualdad social es percibida por los participantes como parte de las relaciones sociales que determina un abismo entre desiguales. Al denunciar que los seres humanos son desechados como basura, que comen lo que los cerdos rechazaron, se siente el cuadro de una severa desigualdad capaz de negarles un derecho básico y natural: el derecho a comer. Al destacar frases como "Los seres humanos son los que se desechan", el hombre "es un animal por no tener dinero", "no tienen dueño como los cerdos que tienen dueño que los cuidará", el sujeto colectivo denuncia y se sensibiliza con la situación apuntada en la película en la que se encuentra todos priorizados menos el ser humano, incluso la basura que tanto daña el medio ambiente.

Los participantes expresaron lo que creen que es perjudicial para el medio ambiente "consumimos mucho y desperdiciamos, tiramos (la basura) indebidamente" "aumentamos el CO2, el calentamiento global" y demuestran conciencia de lo que sería la sustentabilidad "la basura podría convertirse en otra cosa (…) podría separar (…) los residuos siempre sirven para algo (...) el sistema no está preparado para el reciclaje" y también llaman la atención por "la falta de concienciación". Estas afirmaciones están en línea con la hipótesis planteada para justificar la ejecución del proyecto EcoCine.

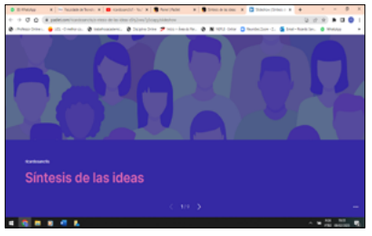
2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Faculdade de Tecnologia de Sorocaba

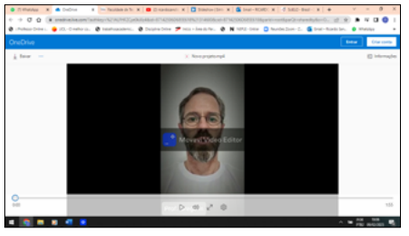
El cortometraje "Ilha das Flores"





Mapa mental: síntesis de las ideas

Testigo de profesores



3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cuáles podrían ser los posibles desafíos para la difusión de la educación midiática en la educación superior tecnológica?
- ¿Cómo podríamos confrontar el pensamiento determinista en lo cual se apoyan muchos documentos oficiales que estimulan solamente la presencia de la tecnología digital como sinónimo de cualidad de enseñanza?

La Piragua Transmedia: Propuesta para el fortalecimiento de habilidades y competencias comunicativas, investigativas y tecnológicas alrededor de la memoria histórica y cultural en niños, adolescentes y jóvenes del Caribe colombiano

Colectivo La Piragua Transmedia
Universidad del Magdalena y Universidad Popular del César. Colombia.

Palabras clave:

Educación; Memoria; Alfabetización tecnológica; Transmedia; Caribe colombiano.

1.- DESCRIPCIÓN

La piragua, es un proyecto social interactivo que se propone fortalecer la competencia comunicativa, investigativa y las habilidades transmedia, así como el conocimiento del entorno, las tradiciones y la cultura de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por medio de la comunicación relacional y la creación de contenidos narrativos, gracias al uso de nuevos medios, tecnologías y plataformas.

En este sentido, se presenta ante este congreso un conjunto de piezas audiovisuales que da cuenta de 14 ecosistemas lúdicos realizados durante los meses de marzo a noviembre de 2022 en 14 instituciones educativas ubicadas en los municipios de Pueblo Bello, La Paz, Manaure, Gamarra, Aguachica, Rincón Hondo, Curumaní, Saloa corregimiento de Chimichagua, Cuatro Vientos corregimiento del Paso, Valledupar, y sus corregimientos de Aguas Blancas, Atánquez, Badillo y Guacochito en el departamento del Cesar, Colombia. Se contó con la participación de 440 personas en total, 165 docentes y 275 estudiantes que cursan entre 5° y 9° grado en Instituciones Educativas Oficiales.

En la actualidad, se presenta un escaso e inadecuado uso de las herramientas tecnológicas en la ruralidad del Caribe colombiano, lo que repercute en un bajo nivel de apropiación de las mismas por parte de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y maestros. Esto crea una mayor dificultad para utilizar el conocimiento en la solución de las problemáticas del contexto geográfico y sociocultural, y la mejora de las prácticas pedagógicas institucionales.



Por otro lado, estas comunidades se han visto afectadas por la presencia de grupos armados ilegales, que han fragmentado su tejido social y cultural, complejizando la situación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en relación con las oportunidades de acceso a las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) y el uso del internet. Se trata de contextos que se han visto avocados a distintas violaciones de DDHH, entre ellas, el desplazamiento forzado, el confinamiento y la ausencia del Estado.

A través de la Piragua Transmedia se desarrollan ecosistemas lúdicos a fin de proponer una experiencia inmersiva que forme a través del juego y, a la vez, favorezca la comprensión de las narrativas, el territorio y la cultura. Se asume el diálogo de saberes como una práctica constante que permite el reconocimiento, la valoración y el relacionamiento entre los saberes tradicionales y los conocimientos científicos, ambos necesarios para el desarrollo de propuestas innovadoras que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades locales.

Este proyecto se realiza gracias a la obtención de la Convocatoria anual del Sistema General de Regalías (SGR) y Minciencias Colombia para el periodo 2020-2023, se ejecuta en alianza de la Universidad del Magdalena, la Universidad Popular del Cesar y la Universidad de Valladolid (España) a través de un conjunto de profesionales de comunicación que fungen como asesores del proyecto.

ENLACE VIDEOS:

VIDEO PRESENTACIÓN “TALLER PARA PESCADORES”:
https://youtu.be/ciQNUzLK92I

VIDEO TALLER BADILLO, CESAR: https://youtu.be/zvfi4Qgw2HI
VIDEO TALLER ATANQUEZ, CESAR: https://youtu.be/Z9VkTVTFhgc

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Redes sociales:
https://www.instagram.com/la.piragua/

Página web La Piragua:
https://lapiragua.com.co/



Nota de prensa de Grupo Prisa - Caracol Colombia: https://colombiavisible.com/los-ninos-del-cesar-recuperan-la-tradicion-oral-del-caribe-con-este-taller-audiovisual/

Publicación: TRANSMEDIA, MEMORIA Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, LAEXPERIENCIA DE "LA PIRAGUA":
https://www.academia.edu/44520225/TRANSMEDIA_MEMORIA_Y_ALFABETIZACI%C3%93N_MEDI%C3%81TICA_LA_EXPERIENCIA_DE_LA_PIRAGUA_TRANSMEDIA_MEMORY_AND_MEDIA_LITERACY_THE_EXPERIENCE_OF_LA_PIRAGUA_

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Qué criterios éticos y metodológicos deben implementarse en las comunidades educativas para la recuperación y recolección de las memorias y saberes locales en poblaciones vulnerables o víctimas de la violencia?
- ¿El desarrollo e inclusión de narrativas transmedia en los proyectos educativos, fortalece los procesos de enseñanza aprendizaje y las competencias comunicativas e investigativas de estudiantes y docentes?

Competencia mediática, cine y sostenibilidad en el aula: la evolución del ecocine

Alexia Roche
Universidad de Sorocaba y FATEC. Brasil.

Maria Alzira Pimenta
Universidad de Sorocaba y FATEC. Brasil.

José Ricardo Orsi Sanctis
Universidad de Sorocaba y FATEC. Brasil.

Daniela Lemos Sobral
Universidad de Sorocaba y FATEC. Brasil.

Palabras clave:

Competencia mediática; Educación para los medios; Sostenibilidad; Cortometraje.

1.- DESCRIPCIÓN

El desarrollo de la competencia mediática es demasiado importante para la sociedad inserta en la cibercultura en que vivimos. La información transmitida en los medios ya sea en redes sociales u otras comunidades virtuales, transmitida en lenguaje verbal o audiovisual, debe ser entendida en su totalidad. Para esta comprensión es necesario el desarrollo de la competencia mediática, ya que significa capacitar al individuo para ser un consumidor activo e informado, capaz de ejercer un uso crítico y responsable de los medios (Pimenta; Linhares; Kaam, 2019).

En Brasil, una gran parte de la población no muestra preocupación por la sostenibilidad, la razón de esto puede ser una insensibilidad a los problemas ambientales relacionados con la separación y eliminación de residuos, la contaminación del agua, la deforestación, entre otros. La educación permite revertir esta insensibilidad hacia el medio ambiente. Por lo tanto, los medios de comunicación pueden contribuir a esta conciencia y comprensión de la importancia de la sostenibilidad. Para esto, el desarrollo de la competencia mediática es fundamental para ayudar a los estudiantes a comprender videos, películas, memes, entre otros formatos de lenguaje audiovisual y verbal. Es necesario desarrollar la capacidad de identificar los elementos y recursos del lenguaje, deconstruyen-

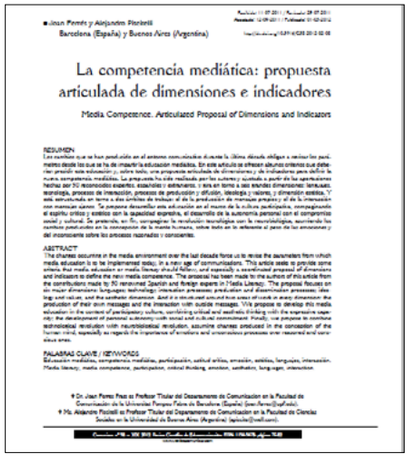


Professores universitários, competência midiática e autoscopia

Maria Alzira Pimenta, Martha Prata-Linhares e Tágides Renata de Melo

O enorme e generalizado acesso à tecnologia digital e à internet tem proporcionado contato com a mídia escrita e audiovisual e, consequentemente, ampliado a quantidade e a qualidade da informação. Com isso, mudam as práticas institucionais: *e-commerce*, *e-learning*, entre outras; e as práticas sociais e individuais: desde como conversar, se divertir e estudar, até organizar a viagem de férias. É fato que essas mudanças afetam a educação com tamanho impacto que gestores e professores precisam incorporá-las às suas práticas.

Quanto mais a tecnologia se dissemina no cotidiano, mais ela demanda dos professores competências para lidar com o potencial dos nativos digitais e com as dificuldades dos analfanautas [1]. A aula e a autoridade em relação ao conhecimento são questionadas uma vez que o acesso às tecnologias digitais, especialmente os dispositivos móveis celulares, põe na mão de cada estudante uma enciclopédia. Entretanto, ter uma enciclopédia à mão garante conhecimento e sabedoria? Pode ser um primeiro passo, mas a capacidade de analisar a informação e de aplicar criticamente o conhecimento demanda mais que possuir, e saber usar, o smartphone e seus aplicativos. Demanda, sobretudo, competências midiáticas.



La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores

Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators

RESUMEN

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

do el mensaje, analizándolo, criticándolo y considerando las dimensiones de la competencia mediática, sistematizado por Ferrés & Piscitelli (2012). Para ello se creó el proyecto EcoCine.

EcoCine es parte del proyecto de extensión Univer-Cidade, una alianza entre el Programa de Posgrado en Educación y el Programa de Posgrado en Comunicación y Cultura, ambos pertenecientes a la Universidad de Sorocaba (UNISO), ubicada en el interior de São Paulo (Brasil). La concepción y realización de EcoCine es el resultado de la participación en el Grupo de Investigación sobre Enseñanza Superior, Tecnología e Innovación - GPESTI, más concretamente en los debates del proyecto de investigación "Verdad y ética en las redes sociales: percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube" (coordinado por el Dr. Alfonso Martín y el Dr. Agustín Matilla).

UNISO Universidade de Sorocaba

UNISO

GPESTI



Proyecto Internética

En secciones de hasta 50 minutos, el equipo de investigación que participa en el proyecto aplica talleres EcoCine en instituciones de diferentes niveles de educación. En estos talleres se proyectan a los alumnos cortometrajes con una temática relacionada con la sustentabilidad. Después de la película, el equipo promueve una discusión para verificar la comprensión de los estudiantes sobre los medios mostrados, además de sus opiniones sobre el tema. A continuación, los investigadores fomentan la creación de algo que muestre comprensión de lo que fue discutido, como escribir oraciones, palabras clave e ilustraciones.

Los talleres de EcoCine iniciaron en 2022. A lo largo del año, el proyecto se desarrolló en diferentes instituciones, tales como: clases de 4° y 6° grado de la enseñanza primaria; estudiantes de educación especial en una escuela vocacional; estudiantes de psicología y para estudiantes de educación superior tecnológica.

En los primeros talleres de EcoCine, en el primer semestre de 2022, se proyectó el cortometraje *Lila* (2014) cuya protagonista, dibuja aspectos de la vida cotidiana en su cuaderno, transformando seres y objetos con su imaginación. La película no presenta ningún tipo de discurso verbal o diálogo, es decir, la comprensión se apoya, fundamentalmente, en los recursos de la imagen. Durante el periodo de exhibición del corto, Lila traslada al público su mirada artística y empática, revelando conflictos que existen en la vida de todos, como las peleas, la soledad, la nostalgia, el duelo, el amor. Además, transforma una ciudad contemporánea en un espacio limpio preservado por la naturaleza.

El primer taller, alumnos de cuarto curso de una escuela primaria pública vieron el cortometraje. Antes de la exhibición, se celebró un círculo de conversación sobre el significado de los cortometrajes y, junto con los niños, se prepararon acuerdos de actitud en el momento de la exhibición, como: prestar atención, no hablar con los compañeros y no abandonar la sala durante la película.



Figura 1: EcoCine en el 4º año
Fuente: colección propia



Figura 2: Dibujos en cartón
Fuente: colección propia

Durante la proyección del cortometraje, los alumnos tenían los ojos fijos en la pequeña pantalla y expresaban sonidos, risas y lamentos en algunas escenas. Un alumno se emocionó al ver el cortometraje y fue consolado por sus compañeros. Tras la exhibición, se inició otro círculo de conversación en el que se relataron las impresiones personales que cada uno tuvo al ver el cortometraje, escenas favoritas y apuntes sobre sostenibilidad, como: “Dibujó lo que imaginaba”,

"La playa estaba limpia, sin contaminación", "Dibujó a los padres que murieron y los imaginó vivos". La clase, de 18 alumnos, demostró comprender la premisa de la película, y no necesitó muchas intervenciones para sacar a relucir temas relevantes para el proyecto. Al final de la conversación, los alumnos formaron grupos de 4 a 5 miembros. La tarea consistía en hablar en grupo y elegir cosas que podrían hacerse para mejorar el mundo. Estas acciones deben dibujarse en la tarjeta.

La segunda aplicación del proyecto se llevó a cabo en una escuela de formación profesional, con jóvenes del programa PET Trampolim, que atiende a personas con discapacidad intelectual. Los alumnos prestaron atención durante la exhibición de la película y, a través de debates, demostraron que entendían el tema, además de aportar afirmaciones importantes, como: "Ella vio la naturaleza colorida" y "En el dibujo de la flor al principio de la película estaba muerta y ella utilizó la emoción para imaginar mejor la naturaleza y las personas". Además, durante la ronda de conversación, el equipo de investigación anotó en la pizarra las palabras clave dichas por los alumnos, con el fin de ilustrar su discurso, como puede verse en la imagen siguiente:

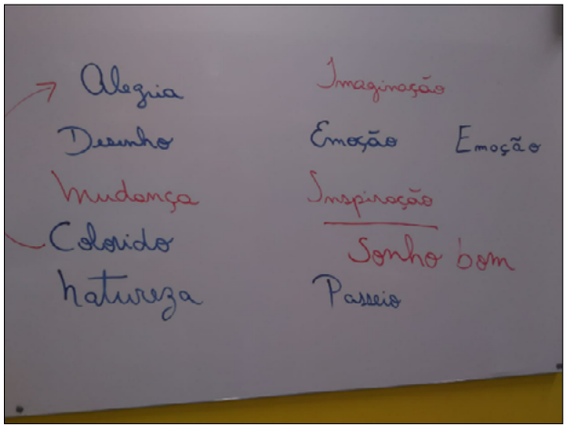


Figura 3: La pizarra
Fuente: colección propia

A continuación, se pidió a los alumnos que hicieran un dibujo de su forma de ver el mundo y la naturaleza.



Figura 4: Dibujos PET Trampolim
Fuente: colección propia

Otro taller de EcoCine tuvo lugar en una clase de sexto curso de una escuela pública. En los debates, los alumnos plantearon aspectos importantes relacionados con la sostenibilidad, como: "Me pareció extraño porque al principio no había flor y luego sí", "Le dio el final que quiso a las cosas y pudo cambiarlas para mejor a su manera" y "Hay mucha basura a la hora del recreo". El equipo de investigación comentó con los alumnos sencillas producciones de vídeo relacionadas con la sostenibilidad. Después de ver las películas, los alumnos hicieron un recorrido por la escuela, considerando los aspectos relacionados con la sostenibilidad y reflexionando sobre las acciones que pueden realizar para la mejora de la escuela y la comunidad, como plantar flores, cuidar la basura y el jardín. Además, de forma colectiva, los alumnos crearon un cómic en formato de animación.



Figura 5: Discusión
Fuente: colección propia

Durante el EcoCine, en el Instituto Itapetiningano de Enseñanza Superior (IIES), se presentaron los cortometrajes *Lila* e *Ilha das Flores* a los alumnos de primer y quinto semestre del curso de Psicología. Tras los debates, dos alumnos realizaron producciones, siendo una ilustración y un poema, como puede observarse en las figuras 6 y 7.

Figura 6: Lila
Fuente: colección propia



Figura 7: Poema
Fuente: colección propia

Cada traço tem emoção
Seu olhar, sua felicidade, traz uma explosão
E, ao mesmo tempo, paz ao coração
Vivemos dispersos nesse mundo de ilusão
E o que nos basta é um olhar de observação
Criamos e apaixonamos, mas o que resta é a imaginação
Do prazer e da diversão

A pureza no olhar se torna vital
Uma fantasia sem igual
Um desejo do irreal
Em um mundo teatral e, ao mesmo tempo, fatal

(...)

Ester Fernanda de Souza Cordeiro, 2022.

Ilha das Flores (1989), producido por el director y guionista Jorge Furtado, critica las desigualdades sociales generadas por el sistema capitalista y la no aplicación de políticas sociales que busquen solucionar la miseria de la población brasileña.

A partir del segundo semestre de 2022, los talleres de EcoCine fueron llevados a la FATEC (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo), para alumnos de cursos de enseñanza superior tecnológica. El proyecto sigue en marcha en la institución. Hasta ahora, los alumnos han visto el cortometraje *Ilha da Flores* (1989), han participado en debates y han elaborado una frase que podrían decir a alguien que no estuviera en el taller de EcoCine, uniendo el tema de la película con los debates promovidos por el círculo de conversación. En 2023, se celebrará en la universidad un concurso (EcoCine en un minuto) en el que los estudiantes deberán crear un vídeo de un minuto relacionado con la sostenibilidad.



Figura 8: FATEC
Fuente: colección propia

Además, las postulaciones del proyecto en 2022 dieron como resultado la producción de tres artículos que fueron presentados en eventos nacionales e internacionales. Para los talleres de EcoCine que se desarrollarán en 2023 se tomaron algunas decisiones: se reformuló el guía de observación a ser completado por el equipo de investigación durante los talleres; se desarrollará un cuestionario simplificado para que los estudiantes completen durante las sesiones; mapeo de lo que ya existe sobre este tema; creación de un repositorio de libre acceso, con películas variadas y divididas por grupos de edad; el enfoque para el primer semestre será la educación superior; se utilizarán nuevas películas, así como también se utilizarán cortometrajes de Steve Cutts, y hasta el momento se han seleccionado los siguientes vídeos: *The Turning Point* (2020), *Happiness* (2018) y *Are you lost in the world like me? (*2017).

Con el crecimiento del proyecto durante el año 2022, el aumento del equipo de investigación se ha convertido en una necesidad, por lo que se solicitarán becas para cursos de iniciación y extensión científica en la UNISO, con el fin de involucrar a estudiantes de la propia universidad en el proyecto. Además, el proyecto pretende alcanzar nuevas direcciones, incluida la participación de universidades internacionales.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Trabajos acerca del proyecto EcoCine han sido publicados y pueden ser consultados en:



https://uniso.br/assets/docs/epes/2022/gts/praticas-educativas/competencia-midiatica-sustentabilidade-e-praticas-pedagogicas-no-ensino-superior.pdf

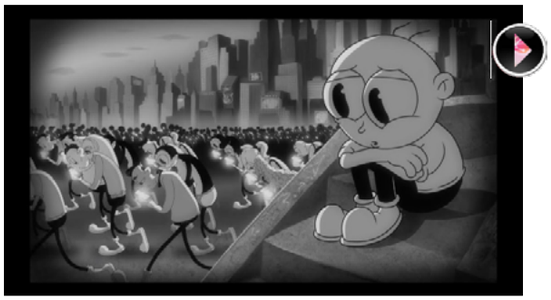


https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-056.pdf

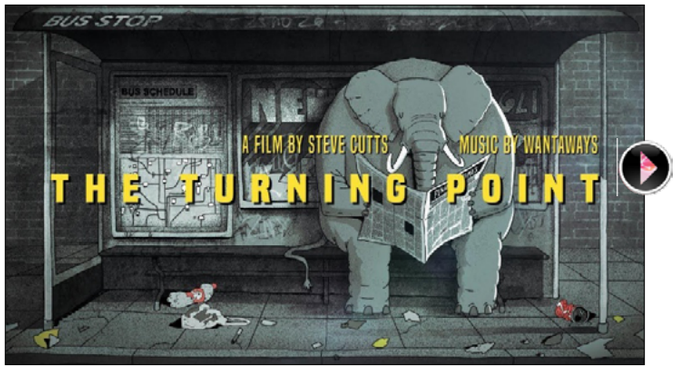
Cortometrajes citados en el artículo:











3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- EcoCine tiene como objetivo desarrollar la competencia mediática y sensibilizar sobre los problemas ambientales. Entendemos que las dimensiones: ideología y valores, y estética, de la competencia mediática, desde la perspectiva de Ferrés & Piscitelli (2012), están más alineadas con esta propuesta. ¿Cómo trabajar con las otras dimensiones manteniendo el vínculo con la sostenibilidad?
- A partir de la propuesta de EcoCine: ¿Qué criterios se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar películas? ¿Qué estrategias innovadoras podrían probarse en sus talleres?

Paramedios en TikTok: Divulgación no científica desde la (micro)celebridad

Patricia de Casas Moreno
Universidad de Extremadura. España.

Arantxa Vizcaíno Verdú
Universidad de Huelva. España.

Macarena Parejo Cuéllar
Universidad de Extremadura. España.

Palabras clave:

Divulgación científica; TikTok; Pseudociencia; Redes sociales; Microinfluencer; Pensamiento crítico.

1.- DESCRIPCIÓN

La convergencia mediática ha propiciado formatos de acceso y transmisión de información dinámicos y crecientes. En esta sociedad, caracterizada por la propagación de datos efímeros, emerge la desconfianza e incertidumbre entre la población. En este punto, las redes sociales han comenzado a jugar un papel fundamental como medios de comunicación en diferentes contextos y áreas de especialización, sobre todo, en lo que a divulgación científica se refiere.

Sin duda, cada vez son más los usuarios que acceden a estas plataformas para acceder a la ciencia (FECYT, 2021). Y es que, creadores de contenidos como los (micro)influencers, expertos y líderes de opinión, han encontrado un nicho en estos escenarios para transmitir información científica, generando interacciones y discursos que promueven y visibilizan el aprendizaje abierto y compartido. En este punto, la alfabetización científica y digital resulta indispensable, considerándose una herramienta que permite a usuarios de todo el mundo conocer y acceder a los avances y hechos científicos, con la finalidad de alimentar y fomentar el pensamiento crítico (Vizcaíno-Verdú et al., 2020).

En los últimos años, ha crecido exponencialmente la preocupación e intención de divulgar ciencia a través de redes sociales (Sidorenko-Bautista et al., 2021). Si bien, se ha observado que esta oportunidad para la ciencia abierta (*open science*) puede tener contraindicaciones (Martín-Neira et al., 2022), en tanto

que las plataformas facilitan la difusión ascendente de la paraciencia, pseudociencia o «ciencia falsa». Esto es, formas de conocimiento que se presentan como alternativas y complementarias a la ciencia contrastada científicamente y de calidad (Ávila-Araujo, 2020).

En este punto, TikTok se erige como un escenario potencial para la difusión de este tipo de contenidos. La plataforma de micro-vídeos, distinguida por sus producciones meméticas, humorísticas y creativas, ha despertado el interés de las generaciones Z y millennial en torno a la paraciencia, generando un profundo debate en el ámbito científico (Senthilkumar & Balkrishnan, 2020). Lo que conocíamos hasta ahora como divulgación científica en red, se ha desconfigurado tras la divulgación pseudocientífica (Fajardo & Vázquez, 2020), que se constituye sobre la base de la desinformación y el bulo (Pedrós-Alió et al., 2022).

En palabras de Marcos y Cortiñas-Rovira (2017), estas prácticas intentan apoderarse del prestigio y del método científico a través de la exposición de resultados aislados no demostrables, operando en ámbitos donde la ciencia no ha ofrecido resultados satisfactorios, y jugando con las emociones del público. Frente a lo expuesto, el presente trabajo pretende explorar, desde una perspectiva cualitativa, cómo las prácticas de los (micro)influencers dedicados a la difusión de la pseudociencia están alimentando una suerte de «descompetencia» científica en el ámbito digital y, concretamente, en TikTok.

2.- MARCO METODOLÓGICO

2.1. TikTok, terreno fértil para la pseudociencia

A lo largo de la historia de la humanidad, se han constatado hechos místicos, curandería y guías espirituales. El problema de la sociedad actual es que, en un mundo dominado por las redes sociales, sus mensajes, consejos y recomendaciones pueden amplificarse. Máxime, si tenemos en cuenta que un reciente estudio realizado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2020) sobre el uso y la confianza en España en las terapias sin evidencia científica (entre las que se encuentran la homeopatía, la acupuntura, la fitoterapia, el reiki o las flores de Bach), pone de manifiesto que el ciudadano adolece de un elevado desligamiento respecto a las verdaderas necesidades humanas. Esta realidad se perfila como campo fértil, por tanto, para favorecer que las pseudociencias "estén imbricadas en el tejido social" (Cortiñas-Rovira & Salvador-Mata, 2022: 36), siendo necesario analizar, desde un punto de vista científico, el discurso y eclosión de nuevos chamanes de la ciencia en redes populares como TikTok.

En el trabajo que aquí se presenta se ha llevado a cabo una contextualización teórica inicial, así como un estudio de casos concretos, para conocer el panorama actual y la influencia que ejercen socialmente estos (micro)influencers digitales, promocionando prácticas controvertidas desde el punto de vista científico como parte de una moda o estilo de vida. Un recorrido por TikTok, que es una plataforma basada en vídeos de escasos minutos repetidos en bucle, permite observar que los mitos sobre salud son los que más proliferan entre los jóvenes. Así lo señalan Ballesteros-Aguayo y Chaparro-Escudero (2022), para quienes se hace necesario, en este contexto, incorporar mecanismos para luchar contra la desinformación. Estos autores han analizado #SaludsinBulos y han llegado a la siguiente conclusión: existe una clara debilidad estructural del propio sistema social para combatir la desinformación. A este respecto, Carter et al. (2021) advierten que, además, TikTok se ha transformado en una herramienta de enorme potencial para la población adolescente, que la considera su principal fuente de información biomédica. Es precisamente

aquí donde las voces expertas y no expertas poseen el mismo peso (De-Semir, 2015), haciendo posible encontrar generadores de contenido en TikTok como @makapisarchik conocida como «Tu bruja Queer Fav», dedicada al mundo del tarot, y con 3,8 millones de seguidores, o @magia.de.dragon, una cuenta de "secretos del ocultismo, religiones, dioses y más", con 1,1 millones de seguidores, apelando al alfabeto rúnico como fórmula para adelgazar.

Por su parte, López-Munuera (2022) explica que la nueva tendencia denominada «runa para adelgazar», no es más que un bulo basado en un grupo de letras escandinavas y británicas empleadas en la escritura de las lenguas germánicas, cuyo pragmatismo histórico ha llegado hasta nuestros días transformado con una aplicación mágica o pseudocientífica. Sus vídeos explicando estas falsas creencias acumulan miles de seguidores y comentarios.

Ahora bien, estos casos no son los únicos que apelan al poder de lo efímero. La *VIII Encuesta de Percepción Social de la Ciencia* elaborada por FECYT (2017), desvelaba que los españoles dividen sus creencias pseudocientíficas en dos grupos: el 59,8% confía mucho, bastante o algo en la acupuntura, y el 52,7% confía mucho, bastante o algo en los productos homeopáticos. En este punto, se observan cuentas como la de @acupunturasevillaesencia, que bajo la idea de aprender a sanar con el poder de tus manos, atesora nada menos que 23.000 seguidores. En sus vídeos ofrece consejos acerca de cuáles son los puntos claves para decir adiós a un resfriado, cómo conseguir mejorar la fertilidad femenina o cómo eliminar la molesta sinusitis.

Del mismo modo, abundan en esta red social los consejos y recomendaciones relacionadas con las dietas y sus beneficios para el cuerpo, como el jugo de @nataliaparisartist para bajar de peso. En su perfil de TikTok ofrece, además de este tipo de recomendaciones, otras relacionadas con la salud mental, aportando a sus seguidores mantras y oraciones para acabar con la tristeza o mejorar la energía y elevar su vibración.

La salud mental es otro de los temas tratados en muchos de estos perfiles. No son pocos los canales que prometen mejorar la vida del usuario a través de terapias basadas en el transgeneracional y en la biodescodificación, donde incluso se adentran, como @erencazarin, a explicar la relación emocional de las enfermedades y la forma de hacerlas desaparecer. Cuenta nada menos que con 1 millón de seguidores.

Todo ello, asimismo, engloba tendencias que se viralizan y se advierten como nocivas por parte de organismos, como el Colegio de farmacéuticos (Gaceta Dental, 2021). Entre ellas, se encuentra la apuesta por animar a los usuarios y enseñar cómo limar los dientes en casa, crear mediante la práctica DIY (Do it yourself) tu propio aparato de dientes, entre otros consejos que pueden terminar afectando al bienestar físico y psicológico.

2.2. Los científicos contraatacan

Como puede apreciarse, la desinformación médica y, a su vez, científica, muchas veces basada en teorías esotéricas y espirituales sin base testada, abunda en este ecosistema digital, a pesar de que la normativa de TikTok prohíbe la difusión de contenido que lleve a la confusión sanitaria del ciudadano (TikTok, 2022). Quizás por ello, en los últimos años, han proliferado perfiles de científicos que tratan de popularizar el pensamiento científico.

Es el caso de la influencer @ladyscience, que comenzó a generar vídeos en esta red durante la pandemia producida por el COVID-19. El hecho de no poder ir al laboratorio la llevó a aportar

su granito de arena a través de la divulgación. Comenzó difundiendo recetas de comidas y ejercicios. Sin embargo, su vasta y extensa formación médica, doctoral y postdoctoral la llevó a convertirse en un referente cuyo propósito es acercar el conocimiento a partir de investigaciones publicadas en revistas de prestigio internacional. En una entrevista a Business Insider España (Andreu, 2010), la farmacéutica, doctora cum laude en Bioquímica y Biomedicina, especialista en todo lo relacionado con los mecanismos de invasión tumoral en la glándula mamaria y, además, profesora de Histología y Anatomía Patológica en la Universidad Católica de valencia, explicaba cómo una de las claves de su éxito había sido ofrecer un contenido de calidad, explicando de manera sencilla los resultados de estos documentos académicos. La influencer, con 675,5 mil seguidores, considera que es un deber moral democratizar el conocimiento, y más, en un momento como en el que vivimos, capitaneado por la ignorancia sobreinformada.

Como ella, hay otros muchos científicos españoles que se han animado a llenar de contenidos divulgativos esta plataforma. Encontramos, entre otros, a los físicos José Luis Crespo (@thequantumfracture) o Javier Santaolalla (@jasantaolalla), que explican términos complejos del espacio, la física cuántica o la entropía de una manera sencilla y amena. Por ejemplo, Rocío Vidal, @Schrodingergata, más comúnmente conocida como "La gata de Schrödinger", aunque no nace en el seno de esta plataforma, sino en YouTube, como otros muchos divulgadores de la ciencia se han animado a crear un perfil en TikTok. Ella se caracteriza, precisamente, por analizar con escepticismo, y cierto toque de humor, los contenidos que se divulgan por la esfera digital. Gran parte de sus esfuerzos los destina a desmontar bulos y desinformaciones que circulan en la red, como, por ejemplo, que la orina rejuvenece o que una médium afirmaba hablar en un idioma extraterrestre. No son los únicos creadores que se oponen a que los mensajes y la ciencia se distorsionen en la red. Cada vez es más amplia la creciente cohorte de científicos y académicos que dedican parte de su tiempo a desmentir la desinformación en TikTok. Para muchos, cada vez es más habitual utilizar para ello la función *stitch,* exponiendo *posts* preexistentes para ofrecer su reflexión. En una entrevista en el *The New York Time*, @pharmustafa, uno los científicos que utiliza esta herramienta y que ha desmentido afirmaciones como que los anticonceptivos hacen infértiles a las mujeres, o que el Tylenol está relacionado con el autismo, reconoce que a veces esta labor puede ser agotadora. Y es que los usuarios pueden llegar a etiquetarlo entre 100 a 200 vídeos al día para que desmienta ciertas informaciones, una tarea que se convierte en misión imposible (Raphael, 2022).

Para estos creadores de contenido científico, a veces, compaginar sus funciones investigadoras y docentes con las divulgadoras se torna complicado. Al final, muchos comparten, es un trabajo adicional que requiere horas de dedicación y que no impide que nuevas teorías sigan emergiendo.

3-. CONCLUSIONES

La desinformación está muy extendida en plataformas sociales como TikTok. Los perfiles de influencers que convierten en una verdad absoluta teorías sin evidencia científica se multiplican en esta red, cuyo formato, casi como si se tratara de una videollamada con el espectador, ayuda a perpetuar ese mensaje. Además, los promotores de la pseudociencia usan un lenguaje que parece científico, y esto contribuye a apoyar, más si cabe, todas estas afirmaciones falsas. Por contra, cada vez una comunidad más numerosa de investigadores está accediendo a estos foros

para democratizar el conocimiento, alfabetizar científicamente al ciudadano y contribuir a desacreditar afirmaciones falsas, sobre todo, desde el ámbito de la salud física y mental. Son estos dos campos donde más proliferan los bulos y las conspiraciones esotéricas. Si bien, la realidad es que desmentir, preparar contenido riguroso, y elaborar nuevos materiales, resulta agotador y a veces insostenible para los científicos. La falta de apoyo en un sistema altamente informativo para combatir la paraciencia, pone claramente de manifiesto la necesidad de alfabetizar científicamente a los usuarios de una manera precavida y monitoreada. De esta forma, se logrará impedir la creación de perfiles que promuevan la descompetencia científica en redes sociales. Máxime si tenemos en cuenta que la mediamorfosis digital está llevando a enfocar a los usuarios hacia los contenidos y su continente, y no tanto a la credibilidad o entidad de quién los emite.

4- REFERENCIAS

Andreu, A. (2021). *LadyScience, la española pionera de la ciencia en TikTok, con más de 457.800 seguidores, apuesta por «democratizar el conocimiento científico» en la plataforma*. Business Insider España. https://bit.ly/3HGh2zf

Ávila-Araújo, C.A. (2020). La importancia de la ciencia de la información en tiempos de posverdad. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, *31*(1). https://bit.ly/3GH1Hgk

Ballesteros-Aguayo, L., & Chaparro-Escudero, M. (2022). Plataformas digitales y bulos en salud: el caso de #SaludSinBulos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *28*(2), 249-259. https://doi.org/10.5209/esmp.75683

Carter, P.N., Hall, E.E., Ketcham, C.J., & Ahmed, O.H. (2021). Not just for dancing? A content analysis of concussion and head injury videos on TikTok. *Frontiers in Sports and Active Living*, *299*. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.692613

De-Semir, V. (2015). *La comunicación científica en la era digital post-experta*. El Huffington Post. http://bit.ly/3HsWYyS

Fajardo, H.G., & Vázquez, A.G. (2020). Pseudociencia en Netflix: Análisis de The goop lab with Gwyneth Paltrow (Netflix, 2020). *Prisma Social*, *31*, 155-188. http://bit.ly/3IUu8Ke

FECYT. (2021). *Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología*. https://bit.ly/3EdeWC8

FECYT. (2017). *Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología*. https://bit.ly/3w-GiDyC

Gaceta Dental (Septiembre, 2021). Modas dentales en TikTok: cuáles son las más peligrosas y cómo luchar contra ellas. Gaceta Dental. https://bit.ly/3HUTWVS

López-Munuera, O. (2022). '*Runa para adelgazar': el reto viral que arrastra a los jóvenes*. El Diario de Córdoba. https://bit.ly/3WScpXk

Marcos, A.F., & Cortiñas-Rovira, S. (2017). La pseudociencia y el poder de los medios de comunicación. La problemática ausencia de bases teóricas para afrontar el fenómeno. *Historia y Comunicación Social*, *19*, 93-103. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45111

Martín-Neira, J.I., Trillo-Domínguez, M., & Olvera-Lobo, M.D. (2022). Comunicación científica tras la crisis del COVID-19: estrategias de publicación en TikTok en el tablero transmedia. *Revista Latina de Comunicación Social*, *81*, 109-132. https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1841

Pedrós-Alió, C., Antón, I.M., Manrubia, S., Hueso-Gil, A., Gallardo, J., Cobo-Simón, M., Seoane, M., Maestro-López, M., Ortega-González, P., Torres-Pérez, R., & Tenorio, R. (2022). *Ciencia o pseudociencia. Ciencia o pseudociencia, herramientas para orientarse en un mar de información*. Editorial Plataforma.

Raphael, R. (2022). TikTok está inundado de mitos sobre la salud. Estos creadores se oponen. *The New York Time*. https://nyti.ms/3Hgc8HQ

Senthilkumar, C.S., & Balakrishnan, N. (2020). Pseudoscientific beliefs and practices in the COVID-19 pandemic: A narrative review of unwanted experiments attributed to social media-based misinformation afflicting public health. *Journal of Health and Biological Sciences, 8*(1), 1-9. https://doi.org/10.12662/2317-3206jhbs.v8i1.3394.p1-9.2020

Sidorenko-Bautista, P., Alonso-López, N., & Giacomelli, F. (2021). Espacios de verificación en TikTok. Comunicación y formas narrativas para combatir la desinformación. *Revista Latina de Comunicación Social*, *79*, 87-113. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1522

TikTok (Septiembre, 2022). TikTok actualiza su labor para combatir la desinformación. Newsroom TikTok. https://bit.ly/3l8JgtT

Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P., & Contreras-Pulido, P. (2020). Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios. *Educación XX1, 23*(2), 283-306. http://doi.org/10.5944/educXX1.25750

5.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Cátedra Jean Monnet Chair “Eu, Disinformation & Fake News”. https://bit.ly/3RzdbYj

Blanco-Picado, P. (2022). *Redes sociales: motor de los discursos anticiencia.* https://bit.ly/3Y-qHQcb

Pedro-Aliós, C; Antón, I.M., Manrubia, S., Hueso-Gil, A., Gallardo, J., Cobo-Simón, M., Seoane, M., Maestrolópez, M., Ortega-González, P., Torres-Pérez, R., & Tenorio, R. (2022). *Ciencia o pseudociencia. Herramientas para orientarse en un mar de información*. Plataforma Editorial. https://bit.ly/3jznleP

Teira Serrano, D., Elías Pérez, C., Fernández-Roldán Díaz, A., González Moreno, D., García Marín, D., Mateos Martín, M. C., ... & Zamora Bonilla, J. P. (2021). *Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las” fake news”.* Editorial UNED. https://bit.ly/3JG9GgB

Tejedor Calvo, S. ., Portalés-Oliva, M. ., & Pueyo Villa , S. . (2018). Web 2.0 y tratamiento informativo en las principales revistas españolas de divulgación científica y de la pseudociencia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 293–316. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1256

Sohr, O. (2022). Está en ti: cuáles son las pseudociencias detrás de los mensajes de autoayuda de muchos influencers. Maldita.es. http://bit.ly/3JY3Qrh

Valero-Matas, J. A., & Sandoval, C. A. M. (2017). Las pseudociencias como problema social en la era tecnocientífica. Un recorrido por la ciencia y sus enemigos dentro y fuera. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (75), 8-34. http://bit.ly/3JGkpaN

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Es a través de estas acciones creativas y espontáneas dirigidas por los investigadores como la sociedad debe enfrentarse a desmitificar las falsas creencias pseudocientíficas en redes sociales?
- ¿Qué acciones deberíamos acometer desde una perspectiva estructural para proteger el sistema de estas falsas creencias? ¿Si lo hacemos, estaríamos censurando?
- ¿Está el usuario capacitado para diferenciar entre la divulgación de la ciencia y la pseudociencia?
- ¿Existe una demanda en alza por el interés en este tipo de perfiles? ¿Crees que, ciertamente, se está generando una descompetencia hacia el ámbito científico?

Alfabetización mediática y experiencia de usuario para la inclusión de las personas mayores en la banca electrónica

María Sánchez Valle
Universidad CEU San Pablo. España.

Leopoldo Abad Alcalá
Universidad CEU San Pablo. España.

Marilé Pretel Jiménez
Universidad CEU San Pablo. España.

Carmen Llorente Barroso
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

Internet; Alfabetización; Competencias; Envejecimiento activo; Administración electrónica; Banca online.

1.- DESCRIPCIÓN

Una de las características de la población española es su progresivo envejecimiento. Según la proyección del INE (2018-2068), en 2068 podría haber más de 14 millones de personas mayores, lo que supondría el 29,4% del total de una población que alcanzaría los 48.531.614 habitantes (Pérez Díaz et al., 2020). En 2021 un 19,77% del total de la población española tenía 65 o más años, llegando al 31,56% en algunas provincias como Ourense (INE, 2021). Por otro lado, la extensión de la tecnología a todos los ámbitos de la sociedad española es evidente. El uso de Internet en los tres últimos meses en las personas de 16 a 24 años es prácticamente universal (un 99,7% en los hombres y un 99,8% en las mujeres.); aunque la edad desvela un comportamiento diferencial que se relaciona inversamente con la frecuencia de conexión (ONTSI, 2021). En el grupo de 65 a 74 años baja hasta un 76,4% para los hombres y un 76,5% para las mujeres (ONTSI, 2021).

En cuanto a los usuarios de la banca electrónica, en España su utilización supera la media europea. Según datos recogidos en un informe de la escuela de ne-

gocios TBS (Sánchez, 2022), la penetración se sitúa en un 62% motivado por las consecuencias de la pandemia y el cierre de sucursales bancarias. Por otro lado, se presentan como principales reticencias en la utilización de estos servicios: la inseguridad y a la resistencia al cambio. Respecto a la población comprendida entre 65 y 74 años, el 52,2% ha utilizado la banca electrónica en los últimos 3 meses. El cambio relativo más importante registrado en la existente brecha en el uso de la banca electrónica por condición de edad se produce en los segmentos más jóvenes (16-24 años) y mayores (65-74 años), produciéndose una importante subida de usuarios hasta alcanzar el 53% y el 47% respectivamente, ocho y diez puntos por encima de lo registrado en 2019. Así, en 2020 se incorporaron 325.000 usuarios de banca electrónica mayores de 65 años, y 183.000 de entre 16 y 25 años (INE, 2020).

A pesar de las ventajas que supone la implantación de la banca online, se constata que las iniciativas de las entidades bancarias para incentivar el uso de los servicios online entre la población mayor no están siendo especialmente exitosas. Aunque la asociación bancaria CECA ha señalado, a través de un comunicado, que las entidades bancarias españolas han adoptado medidas "para hacer frente a los retos demográficos y tecnológicos del país", incluyendo decisiones para el segmento de mayores de 65 años de la población, como la mejora del sistema de atención comercial, la ampliación de la cartera de productos y servicios, adaptación de cajeros y canales digitales, y programas de educación financiera (La Vanguardia, 20/01/2022), muchas de las personas mayores no se sienten incluidas en este proceso (Viñarás-Abad et al., 2022). Prueba de ello son acciones como la campaña iniciada en la plataforma change.org por Carlos San Juan, un ciudadano de 78 años que ha conseguido más de 322.000 firmas en la citada plataforma con el fin de que no eliminen la atención presencial en los bancos y ha provocado que las entidades financieras hayan tenido que dar marcha atrás en el recorte de los servicios presenciales entre las críticas sociales, políticas y las recomendaciones del Banco de España y del Ministerio de Economía. Ante esta situación, el Observatorio para la Inclusión Financiera, puesto en marcha por AEB y CECA, ha realizado un diagnóstico de la situación y propone revisar el 'Protocolo Estratégico para Reforzar el Compromiso Social y Sostenible de la Banca' que se han acompañado de medidas emprendidas de manera individual por el Banco Santander, BBVA, Abanca, Banco Sabadell, entre otros, para garantizar un servicio a los clientes menos digitalizados y a las personas mayores.

Sin embargo, no todo el colectivo de las personas mayores presenta las mismas necesidades y tiene las mismas competencias digitales (Hänninen et al., 2020; Llorente-Barroso et al., 2015, 2023; Sánchez-Valle et al., 2017, 2022; Viñarás-Abad et al., 2022). En este sentido, además de proporcionar canales *offline* con las personas mayores que prefieran esta vía de contacto, no se deben descuidar las iniciativas digitales para el grupo de personas mayores que tiene las competencias necesarias para utilizar los servicios digitales. Existe una parte importante de la población mayor que está utilizando los servicios bancarios de manera digital y que puede ser una oportunidad para afrontar la transición digital de la banca electrónica.

Tal y como reconocía en la inauguración del Foro Digital Enterprise Show 2021, la secretaria de Estado para la Digitalización e Inteligencia Artificial, Carme Artigas, "las grandes transformaciones digitales en usabilidad y experiencia de usuario no han llegado". Por tanto, la ausencia de competencias digitales unido a que la experiencia de usuario no esté adaptada a las necesidades de la población mayor de 60 años puede generar un riesgo de exclusión social y económico. Reafirma esta realidad, el Informe COTEC (Hernández & Maudos, 2021) que identifica los colectivos con mayor riesgo de quedar excluidos de la economía y la sociedad digital

en España, entre ellos la población mayor ya que hay una mayor concentración de personas con estudios básicos e inactivos, en especial los jubilados.

1.1. Estudios sobre la banca electrónica y las personas mayores

Para logar que las personas mayores utilicen los servicios electrónicos hay que responder a sus necesidades, afrontando algunos cambios en el diseño de las webs (Gopal & Murale, 2018; Jia et al., 2015; Llorente-Barroso et al. 2018, 2023) para simplificarlos en forma y contenido (Abad-Alcalá et al. 2017), y buscando paliar su estrés tecnológico (Hawthorn 2000). Una mejora en la interfaz facilita una percepción de utilidad y facilidad de uso por parte de los usuarios *seniors*, lo que incrementa su motivación y la satisfacción experiencial a la hora de afrontar trámites online (Molnár 2015). Por otro lado, la alfabetización digital de los *seniors* es primordial para potenciar su inclusión digital (Abad Alcalá et al., 2016) y mitigar la brecha digital (Lee & Porumbescu, 2019). En este sentido, pueden ser interesantes iniciativas que involucren a mayores experimentados en procesos de aprendizaje de otros mayores (Woodward et al., 2013).

Investigaciones sobre la evaluación de la experiencia de usuario de las personas mayores en la banca online como la de Gatsou et al. (2018, 2017) ponen de manifiesto que, aunque la mayoría de los participantes están interesados en aprender a utilizar la banca electrónica, no la encuentran ni fácil ni amigable y concluyen que existe una necesidad de rediseñar los sitios web de los bancos. Thanh (2021) coincide en la necesidad de adaptar los servicios bancarios online a las personas mayores en referencia al mercado vietnamita. Sobre el diseño de la banca online, Ellis y Marshall (2019) compararon una interfaz de usuario plana con otra skeuomórfica y concluyeron que los usuarios mayores preferían el prototipo plano al skeuomórfico, pero plantearon algunas directrices potencialmente útiles para el diseño de futuras interfaces de usuario skeuomórficas para adultos mayores. Por su parte, Smith (2019) en un análisis de sobre la experiencia de usuario para ciudadanos mayores de 60 años informa sobre las necesidades de esta población en cuatro áreas específicas -física, cognitiva, educativa y cultural, así como estrategias de diseño para abordar esas necesidades.

En referencia a los adultos mayores de 60 años chinos, Jin et al. (2021) señala que este colectivo realiza transacciones bancarias con frecuencia. Sin embargo, pocos lo hacen utilizando plataformas digitales a pesar de los largos tiempos de espera en los bancos físicos. Las principales preocupaciones que manifiestan son la seguridad y la facilidad de uso. No obstante, mantienen una actitud positiva hacia las plataformas digitales (por ejemplo, aplicaciones, bancos virtuales). Por su parte, Bautista et al. (2021) estudian en el mercado filipino el impacto de la banca electrónica y determinan como principales preocupaciones que actúan como barreras que dificultan la creación de una experiencia bancaria accesible para los clientes la seguridad y el robo de identidad. Las barreras psicológicas, emocionales y la experiencia del usuario influyen positivamente en la resistencia al uso de los servicios bancarios digitales (Santos & Ponchio, 2021). Vargheese (2020) apunta que la mayoría de los ancianos no están preparados para aceptar y utilizar los servicios debido al nivel económico, el analfabetismo, la ignorancia, la falta de interés, la voluntad de adoptar la tecnología, la falta de instrucciones y orientación, las barreras de salud, la falta de conocimiento y confianza, la tecnología demasiado compleja, el sentimiento de inadecuación y muchas otras razones e incide en el impacto negativo de la digitalización bancaria en las transacciones monetarias.

A estas investigaciones se unen las que han sido realizadas por el equipo de investigación que presenta esta comunicación. En una encuesta realizadas a internautas mayores de 60 años españoles, los seniors achacan la dificultad para realizar trámites online a que el diseño y los procesos de los sitios web de la administración electrónica, el e-commerce y la banca online no está adaptado a sus necesidades y declaran cierta ansiedad tecnológica ante la omnipresencia digital y su dependencia de otros para el desarrollo los trámites online (Sanders et al., 2015; Sánchez-Valle et al., 2022; BRECHDIG, 2021; Llorente-Barroso et al., 2020, 2021; Llorente Barroso et al., 2018; Abad-Alcalá et al., 2017; Viñarás Abad et al., 2017, 2022).

1.2. Propuesta de alfabetización

A pesar de las ventajas que supone la implantación de la banca online, esta no es accesible por igual a todos los colectivos, especialmente para las personas mayores de 60 años. Es evidente la necesidad de que los mayores utilicen los servicios bancarios en Internet para garantizar su inclusión en la sociedad y, por otro, el deber de los bancos de proveer a los ciudadanos mayores un servicio digital acorde a sus competencias y habilidades digitales, así como a las aspectos fisiológicos y psicológicos derivados del envejecimiento. Para tendría que estudiar en profundidad la experiencia de usuario de las personas mayores y encontrar los aspectos que determinan la aceptación y aprovechamiento de las diversas iniciativas digitales de la banca.

Sería necesario establecer el conocimiento científico necesario para diseñar políticas alineadas con las necesidades de los ciudadanos senior (Abad Alcalá, 2014, 2016, 2017, 2019; Gamliel, 2017) proporcionando parámetros objetivos sobre su experiencia como usuarios de la banca electrónica con el objetivo de construir una relación innovadora, basada en el conocimiento preciso de este grupo etario, y que permita una democratización del acceso a las tecnologías emergentes. Se postula que la banca electrónica no está adaptada a las necesidades específicas de las personas mayores para que puedan interactuar con autonomía y suficiencia para el pleno ejercicio de sus derechos como clientes.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Abad Alcalá, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores, Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, XXI (42), 173-180. http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-17

-(2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores, Prisma Social, 16, 156-204. https://acortar.link/fEqYKW

-(2017). Alfabetización mediática para la e-inclusión de personas mayores. Dykinson.

-(2019). “Media Literacy among the Elderly”, in Hobbs, R. & Mihailidis, P., The International Encyclopedia of Media Literacy, Wiley-Blackwell.

Abad-Alcalá, L., Llorente-Barroso, C., Sánchez-Valle, M., Viñarás-Abad, M., & Pretel-Jiménez, M. (2017): Electronic government and online tasks: Towards the autonomy and empowerment of senior citizens. Profesional de la Información, 26 (1), 34-42. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.04

Bautista, P. A. S., Bañacia, M. W. S., Padua, H. J. B., Perez, K. M. S., & Quirong, J. A. (2021). Impact of digital banking on selected filipino elderly depositors. E-proceeding, 14, 179.

BRECHDIG (2021). Seniors digitales: informe sobre el uso del comercio y la administración electrónica en España. CEU Ediciones.

Ellis, A., & Marshall, M. T. (2019). Can Skeuomorphic Design Provide a Better Online Banking User Experience for Older Adults? Multimodal Technologies and Interaction, 3(3), 63. https://doi.org/10.3390/mti3030063

Gamliel, T. (2017). Education in civic participation: Children, seniors and the challenges of an intergenerational information y communications technology program. New Media y Society, 19 (9), 1388-1405. https://doi.org/10.1177/1461444816639971

Gatsou, C., Politis, A., & Zevgolis, D. (2017, September). Seniors' experiences with online banking. In 2017 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS), 623-627.

-(2018). Online banking: A seniors' experience study. International Journal of Computer Science & Applications, 15(1), 83-97.

Gopal A. V., & Murale, V. (2018). Acceptance of technology by senior citizens. International Journal of Pure and Applied Mathematics, 118(5), 645-650. https://acadpubl.eu/jsi/2018-118-5/articles/5/53.pdf

Hänninen, R., Taipale, S. y Luostari, R. (2020). Exploring heterogeneous ICT use among older adults: The warm experts' perspective. New media y Society. May 2020. https://doi.org/10.1177/1461444820917353

Hawthorn, D. (2000). Possible implications of aging for interface designers. Interacting with Computers, 12(5), 507-528. https://doi.org/10.1016/S0953-5438(99)00021-1

Hernández, L., & Maudos, J. (2021) Competencias digitales y colectivos en riesgo de exclusión en España. Determinantes en el contexto de la COVID-19. COTEC. https://cotec.es/proyecto/competencias-digitales/51a02688-a11f-4fee-b047-41288ea0e0ac

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018-2068). Proyecciones de población. Resultados nacionales: Serie 2018-2068. Población y fenómenos demográficos. INEbase. http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=4749&capsel=4753

- (2022). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2021. Resultados nacionales. Utilización de productos TIC por las personas. INEbase. https://cutt.ly/KlDHsRy

Jia, P., Lu, Y., & Wajda, B. (2015). Designing for technology acceptance in an ageing society through multistakeholder collaboration. Procedia Manufact, 3, 3535-3542. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.701

Jin, X., Kuang, E., & Fan, M. (2021, June). "Too old to bank digitally?": A Survey of Banking Practices and Challenges Among Older Adults in China. In Designing Interactive Systems Conference 2021, 802-814.

Lee, J. B., & Porumbescu, G. A. (2019). Engendering inclusive e-Government use through citizen IT training programs. Government Information Quarterly, 36(1), 69-76. https://doi.org/10.1016/j.giq.2018.11.007

Llorente Barroso, C., Anzanello-Carrascoza, J., & Ferreira, I. (2023). Compromiso corporativo

e inclusión social de adultos vulnerables De la conciencia empresarial e institucional al valor de marca y la participación ciudadana. Icono 14, 21(1). https://doi.org/10.7195/ri14.v21i1.1982

Llorente-Barroso, C., Kolotouchkina, O., & Mañas-Viniegra, L. (2021). The Enabling Role of ICT to Mitigate the Negative Effects of Emotional and Social Loneliness of the Elderly during COVID-19 Pandemic. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(8), 3923. https://doi.org/10.3390/ijerph18083923

Llorente-Barroso, C., Pretel-Jiménez, M., Abad-Alcalá, L., Sánchez-Valle, M. & Viñarás Abad, M. (2018). E-Administration and e-commerce as tools for active aging. Aula abierta, 47 (1), 87-96. https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.87-96

Llorente-Barroso, C., Sánchez-Valle, M., & Pretel-Jiménez, M. (2020). "Experiencias y percepciones de los seniors sobre las plataformas de e-commerce". Sotelo-González, J., & Gallardo-Camacho, J. (coord.) Comunicación especializada: Historia y realidad actual, McGrawHill, 379-401.

Llorente-Barroso, C., Viñarás-Abad, M., & Sánchez-Valle, M. (2015). The Internet as a Source of Opportunities for Active Ageing, Comunicar, XXIII (45) https://doi.org/10.3916/C45-2015-03

Molnár, T. (2015). Improving usability of e-government for the elderly. The Electronic Journal of e- Government, 13(2), 122-135. www.ejeg.com

ONTSI (2021) Indicadores de género de la sociedad digital. Recuperado de https://www.ontsi.es//sites/ontsi/files/2021-04/indicadoresgeneromarzo2021.pdf

Pérez Díaz, J., Abellán García, A., Aceituno Nieto, P., & Ramiro Fariñas, D. (2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, Informes Envejecimiento en red nº 25, 39. Recuperado http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf

Sánchez, E. (2022). Estudio E-Banking. España se consolida en el EBanking según estadísticas institucionales y big data. TBS Education. Recuperado de https://es.calameo.com/tbs-education/read/0018217971332eed3da45

Sánchez-Valle, M., Llorente-Barroso, C., & Abad-Alcalá, L. (2022). Perceptions and Attitudes of Spanish "Digital Seniors" towards E-Government. International Journal of Electronic Government Research (IJEGR), 18 (1), 1-19. https://doi.org/10.4018/IJEGR.297228

Sánchez-Valle, M., Viñarás-Abad, M., & Llorente-Barroso, C. (2017). Empowering the elderly and promoting active ageing through the Internet: the benefit of e-inclusion programmes. En I. Kollak (Ed.). Safe at home with assistive technology (pp. 95-108). Berlin: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42890-1_7

Sanders, K., Sánchez-Valle, M., Viñarás, M. & Llorente, C. (2015): Do we trust and are we empowered by "Dr Google"? Older Spaniards' uses and views of digital healthcare communication, PR Review, 4, 794-800. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.06.015

Santos, A. A. D., & Ponchio, M.C. (2021), "Functional, psychological and emotional barriers and the resistance to the use of digital banking services", Innovation & Management Review, 18(3), 331-348. https://doi.org/10.1108/INMR-07-2020-0093

Smith, A. W. (2019, October). User experience design for older adults: Experience architecture and methodology for users aged 60+. In Proceedings of the 37th ACM International Conference on the Design of Communication (pp. 1-9).

Thanh, B. D. (2021). The Elderly'Adoption of Digital Banking: An Opportunity for Vietnamese Commercial Banks. Московский экономический журнал, (4), 240-252. https://doi.org/10.24412/2413-046X-2021-10196

Vargheese, P. (2020). Digitalization in the banking sector and its impacts on elderly a study on pensioners (Doctoral dissertation, Loyola College of Social Sciences). http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/1993

Viñarás-Abad, M., Pretel-Jiménez, M., & Quesada-González, C. (2022). E-Commerce, social media and social inclusion: A typology of users over 60 years of age in Spain. Communication & Society, 35(3), 141-154. https://doi.org/10.15581/003.35.3.141-154

Woodward, A., Freddolino, P., Wishart, D., Bakk, L., Kobayashi, R., Tupper, C., Panci, J., & Blaschke-Thompson, C. M. (2013). Outcomes from a peer tutor model for teaching technology to older adults. Ageing & Society, 33(8), 1315-1338. https://doi.org/10.1017/S0144686X12000530

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Si mejoramos a experiencia de los usuarios mayores con la banca electrónica se incrementará el interés por utilizar estos servicios? ¿El uso de la banca electrónica depende de la usabilidad de las páginas y aplicaciones web o de factores actitudinales del usuario?
- ¿Es posible incrementar el uso de los servicios electrónicos entre las personas mayores a través de procesos de alfabetización mediática?
- ¿Las instituciones financieras y la Administración están realmente comprometidas con la inclusión de los mayores en la sociedad digital? ¿Toman las medidas necesarias para conseguir su inclusión digital?

El uso de las TICs como medio formativo de valores educativos vinculados con el olimpismo

Daniel Zarzuelo Prieto
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:
Tecnología de la Información; Educación; Valores sociales.

1.- DESCRIPCIÓN

Las TIC´s se han inmerso con mucha fuerza en las aulas, donde para algunos de los maestros, el uso de las tecnologías les es costoso, y donde para otros, les ha servido para ayudar y complementar su metodología de trabajo, pudiéndose trabajar los contenidos desde una perspectiva más innovadora

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede ser una herramienta muy útil para fomentar los valores educativos vinculados con el Olimpismo. Algunas formas en las que se pueden utilizar las TIC con este fin son:

1. **Recursos educativos digitales**: se pueden crear materiales educativos digitales (como vídeos, infografías, juegos interactivos, etc.) que expliquen los valores olímpicos de forma clara y atractiva. Estos recursos pueden ser utilizados tanto por profesores como por alumnos para aprender y reflexionar sobre los valores olímpicos.
2. **Plataformas educativas**: existen diversas plataformas educativas que ofrecen cursos, actividades y recursos relacionados con el Olimpismo y sus valores. Estas plataformas pueden ser utilizadas por los profesores para diseñar sus clases y por los alumnos para estudiar de forma autónoma.
3. **Redes sociales:** las redes sociales pueden ser utilizadas para compartir información y reflexiones sobre los valores olímpicos. Se pueden crear grupos o perfiles específicos sobre el tema y publicar noticias, vídeos, imágenes y otros contenidos relacionados con el Olimpismo y sus valores.
4. **Juegos educativos**: se pueden crear juegos educativos en línea que pro-

muevan la práctica de los valores olímpicos. Estos juegos pueden ser utilizados tanto por profesores como por alumnos para fomentar la reflexión y el aprendizaje sobre estos valores.

Todos ellos, se pueden utilizar las TICs como medio formativo de los valores educativos vinculados con el Olimpismo, a través de:

5. **Acceso a información**: Las TICs pueden proporcionar acceso inmediato y fácil a información relevante y actualizada sobre el Olimpismo y sus valores educativos. Por ejemplo, se pueden utilizar recursos como sitios web, blogs y redes sociales para proporcionar información y recursos para la investigación.
6. **Comunicación y colaboración**: Las TICs pueden permitir la comunicación y colaboración entre estudiantes, docentes y otros expertos en el campo del Olimpismo y sus valores educativos. Las videoconferencias y las herramientas de colaboración en línea pueden permitir que los estudiantes se conecten con personas de diferentes culturas y países para discutir y aprender sobre los valores olímpicos.
7. **Juegos y simulaciones**: Las TICs pueden ser utilizadas para crear juegos y simulaciones interactivas que permitan a los estudiantes explorar y comprender los valores educativos del Olimpismo. Por ejemplo, se pueden desarrollar juegos que enseñen sobre el fair play, la disciplina y el trabajo en equipo.
8. **Recopilación y análisis de datos**: Las TICs pueden permitir la recopilación y análisis de datos relacionados con los valores educativos del Olimpismo. Esto puede permitir la identificación de tendencias y patrones en la comprensión y aplicación de estos valores, lo que puede ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, el uso de las TICs puede ser una herramienta muy útil para fomentar y transmitir los valores educativos vinculados con el Olimpismo. Permiten el acceso a información actualizada, la comunicación y colaboración entre estudiantes, la creación de juegos y simulaciones interactivas, y la recopilación y análisis de datos.

Con este trabajo, se pretende mostrar que el uso de las TIC pueden ser una herramienta muy útil para fomentar los valores educativos vinculados con el Olimpismo. Su uso permite acercar estos valores a los estudiantes y maestros de forma más atractiva y accesible, y puede contribuir a crear una cultura educativa basada en la práctica de valores como la excelencia, la amistad, la igualdad y el respeto.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Ejemplo de Proyectos para llevar a cabo los valores olímpicos a trvés de las TICS y diversas asignaturas.

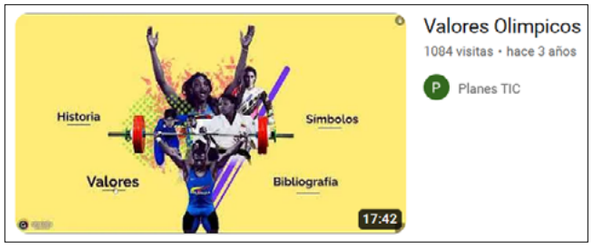


https://youtu.be/axufq06jHcQ



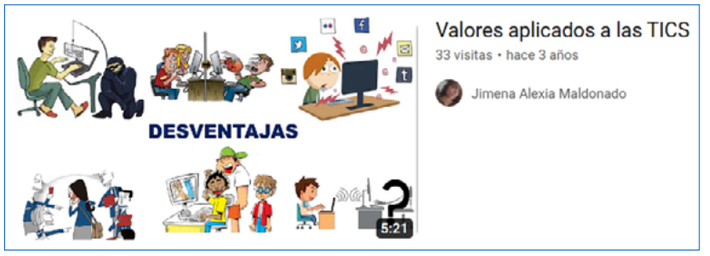
https://www.youtube.com/watch?v=jcJMavM-YRY

Ejemplo sobre el uso de las TICS para fomentar los valores olímpicos en la educación



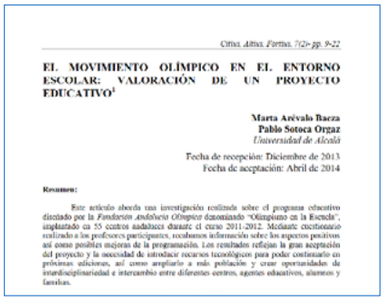
https://www.youtube.com/watch?v=hTa-3GyqYVcc

Ejemplo de el uso de las TICS y sus posibles usos de irresponsables de estas herramientas de manera social o educativa.



https://youtu.be/rBduu_1RyN8

Ejemplo de proyecto de valores olímpicos en las escuelas



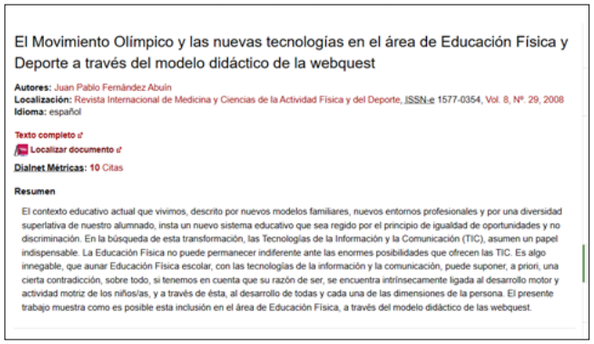
EL MOVIMIENTO OLÍMPICO EN EL ENTORNO ESCOLAR: VALORACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO

Marta Arévalo Baeza
Pablo Sotoca Orgaz
Universidad de Alcalá

Fecha de recepción: Diciembre de 2013
Fecha de aceptación: Abril de 2014

Resumen:

Vista de El Movimiento Olímpico en el entorno escolar: valoración de un proyecto educativo | Citius, Altius, Fortius (uam.es)



El Movimiento Olímpico y las nuevas tecnologías en el área de Educación Física y Deporte a través del modelo didáctico de la webquest

Autores: Juan Pablo Fernández Abuín
Localización: Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ISSN-e 1577-0354, Vol. 8, Nº. 29, 2008
Idioma: español

Texto completo
Localizar documento
Dialnet Métricas: 10 Citas

Resumen

El contexto educativo actual que vivimos, descrito por nuevos modelos familiares, nuevos entornos profesionales y por una diversidad superlativa de nuestro alumnado, insta un nuevo sistema educativo que sea regido por el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación. En la búsqueda de esta transformación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), asumen un papel indispensable. La Educación Física no puede permanecer indiferente ante las enormes posibilidades que ofrecen las TIC. Es algo innegable, que aunar Educación Física escolar, con las tecnologías de la información y la comunicación, puede suponer, a priori, una cierta contradicción, sobre todo, si tenemos en cuenta que su razón de ser, se encuentra intrínsecamente ligada al desarrollo motor y actividad motriz de los niños/as, y a través de ésta, al desarrollo de todas y cada una de las dimensiones de la persona. El presente trabajo muestra como es posible esta inclusión en el área de Educación Física, a través del modelo didáctico de las webquest.

El Movimiento Olímpico y las nuevas tecnologías en el área de Educación Física y Deporte a través del modelo didáctico de la webquest - Dialnet (unirioja.es)

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Cómo pueden las TICs ayudar a promover la educación en valores en el deporte?
- ¿De qué manera las TICs pueden contribuir a la educación en valores olímpicos?
- ¿Cómo se pueden utilizar las TICs para fomentar la participación y la inclusión en el deporte?
- ¿Qué recursos educativos digitales se pueden crear para promover los valores olímpicos y el deporte en general?
- ¿Cómo se pueden utilizar las TICs para fomentar valores inclusivos y de no discriminación en el deporte?
- ¿Cómo pueden los programas educativos actuales contribuir a la promoción de los valores olímpicos y la educación en valores en general?
- ¿De qué manera las TICs pueden ser utilizadas para desarrollar habilidades de trabajo en equipo en el deporte?
- ¿Qué estrategias y herramientas tecnológicas se pueden utilizar para promover la creatividad y la innovación en la enseñanza de valores olímpicos?

Análisis del diseño pedagógico de los MOOC para el aprendizaje permanente

Elena Fernández Martín
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

MOOC; Educación permanente; Evaluación; Diseño pedagógico.

1.- DESCRIPCIÓN

En los últimos años, los avances tecnológicos han propiciado la irrupción de los MOOCs en el panorama educativo y representan un tendencia educativa disruptiva, especialmente en la educación superior y en el aprendizaje permanente, comúnmente llamado *lifelong learning* (McGuire, 2014 en Khalid et al., 2021)a relatively new technology platform allowing the spread of education and learning in various areas and fields and surpassing traditional online courses. The study adopted the UTAUT model with additional two variables of perceived autonomy and absorptive capacity. A quantitative method was applied using primary data collected from a sample of 490 and 513 respondents from Thailand and Pakistan, respectively. The sample size was composed of students in institutions of higher learning who were aware of MOOCs or intended to use them in their studies. The analysis was conducted using the Confirmatory Factor Analysis (CFA. García Martín (2018) señala que esta irrupción ha provocado que numerosas instituciones de educación superior de prestigio opten por ofrecer este tipo de formación dentro de sus planes formativos a través de plataformas como *Coursera*, *edX, Udacity, Miriadax*... siendo un elemento favorecedor del aprendizaje permanente.

El término MOOC fue empleado la primera vez en el año 2008 de la mano de Siemens y Downer gracias a un curso que fue seguido gratuitamente por 2300 usuarios a través de Internet, aunque sólo se matricularon oficialmente 25 estudiantes. Estos MOOC de primera generación se basan en la teoría pedagógica del conectivismo según la cual el conocimiento personal se crea a partir de una red, que provee información a todos sus integrantes y, a su vez, retroalimenta la información que se genera dentro de la misma red (Siemens, 2006; Siemens, 2008). Este proceso concluye en el momento en que está información, la cual puede provenir de diferentes nodos, se transforma y altera las bases del conocimiento, generando así un nuevo aprendizaje en los individuos. (Alemán de la Garza, 2019)

Tal fue el impacto que creó este tipo formación que hizo que varias universidades siguieran esta tendencia hasta el punto de denominar al año 2012 "The Year of the MOOC" por la revista The New York Times y afirmar que los MOOC eran la innovación tecnológica más importante de los últimos 200 años (Gómez Galán et al, 2020).

Desde ese momento el crecimiento de los MOOC fue exponencial, sin embargo, a partir de 2018 se nota un estancamiento en el seguimiento de los MOOC con una bajada del interés por este tipo de formación (Shah, 2021). Alario Hoyos et al (2017) indican que la tasa de abandono de los participantes en un MOOC oscila entre el 90-95% de los participantes inscritos, lo cual cuestiona el valor educativo de los mismos (Maya- Jariego et al, 2019).

Este sorprendente dato es lo que ha servido como inspiración para realizar la propuesta, pues aislando las diferencias en la motivación, tanto extrínseco como intrínseca, de las personas a la hora de realizar un MOOC es importante comprobar cuáles son los factores pedagógicos que influyen en la permanencia de las personas en un MOOC. En palabras de Guerrero Romera (2015), uno de los temas más recurrentes y debatidos en relación a los MOOC es el referido a la calidad pedagógica de los mismos.

Esta propuesta pretende, en primer lugar, hacer un estudio de los MOOCs, sus principales tipologías (xMOOC y cMOOC) y sus características principales, así como su influencia en el aprendizaje del estudiante; en segundo lugar, examinar y analizar diversas experiencias formativas con MOOCs para sacar conclusiones de cómo debe ser esa experiencia y como resultado final de la investigación establecer las líneas pedagógicas que debe tener un MOOC.

A nivel metodológico, se pretende realizar una investigación de tipo cualitativo, para ello se ha realizado una selección de MOOCs de diferentes plataformas de prestigio como *Coursera, edX, Udacity* o *Miriadax*. Se ha analizado su información básica y, tras esto, se han analizado tres criterios: diseño del curso, interacciones y método de evaluación.

A continuación, se indica un resumen del análisis realizado:

Tabla 1: Características de contenido de los MOOCs

MOOC	DISEÑO DEL CURSO	INTERACCIONES	MÉTODO DE EVALUACIÓN
Aprendiendo a aprender: Poderosas herramientas mentales con las que podrás dominar temas difíciles.	La estructuración del MOOC es rígida. Cuentan con planificación semanal.	Los participantes interaccionan a través del foro de debate. No hay interacción real con el docente, tal solo con el visionado de videos y para las posibles dudas que puedan surgir. Existe un apartado en el que se presenta a los instructores.	Existen 4 cuestionarios, con un peso diferente cada uno en la obtención del curso.
¿Cómo persuadir? Jugando con palabras, imágenes y números.	La estructuración del MOOC es rígida. Cuentan con planificación semanal.	Los participantes interaccionan a través del foro de debate. No hay interacción real con el docente, tal solo con el visionado de videos y para las posibles dudas que puedan surgir. Existe un apartado en el que se presenta a los instructores.	Existen 4 cuestionarios, con un peso diferente cada uno en la obtención del curso.

Utopedia: Educación para la sociedad del conocimiento.	Estructura semirrígida, el participante lo va adaptando según su aprendizaje. Es flexible pero el curso tiene una fecha de finalización.	Existe un foro de discusión en la que los participantes comentan la experiencia de aprendizaje. Existe un hashtag de twitter para que los participantes puedan compartir experiencias. Además, cuenta con un apartado llamado "Encuentros" diseño para compartir experiencias.	Solo cuentan con evaluación aquellas personas que hayan elegido la opción del certificado. Se realizará la evaluación a través de situaciones (90%) y una autoevaluación.
AI Fundamentals	Tiene una estructura muy rígida. Puedes navegar en el orden que quieres, es decir, saltarte alguna lección pero está diseñada para ir en orden.	No se observa interacción alguna, ni con docentes ni participantes.	No hay evaluación como tal. Este MOOC se basa en una transmisión de información.
Planificación y diseño de proyectos de infraestructura educativa	La estructuración de MOOC es clásica como un campus virtual tradicional. Un tanto rígida.	Existe un foro para interactuar. En cuanto a los docentes, la interacción es a través de videos. Existe un apartado en el que se presentan a los docentes.	Al finalizar cada uno de los módulos está disponible un cuestionario para comprobar lo aprendido.

Los resultados obtenidos confirman que la plataforma en la que se aloje el MOOC define la experiencia de aprendizaje y hace complicado la distinción entre xMOOC o cMOOC puesto que cada plataforma tiene una explicación general sobre lo que cada MOOC ofrece. En cuanto a la obtención de un certificado, ninguna de las opciones analizadas te permite obtener un certificado sin pagar por ello. En cuanto a la estructura, denota cierta falta de flexibilidad siendo, en la mayoría de los casos un aprendizaje muy dirigido. Finalmente, centrándonos en la evaluación, tan solo en uno de ellos se tiene en cuenta la evaluación por pares. Cabe destacar que este análisis se ha basado en criterios seleccionado de forma personal a través de una observación de características comunes que pudieran presentar relevancia desde el punto de pedagógico.

Este primer análisis ha llevado a diversas conclusiones para complementar o perfeccionar la información obtenida. En primer lugar, la necesidad la necesidad de definir contrastadas y validadas para obtener resultados y conclusiones significativas. Esta validación se realizará en 3 pasos:

- De las principales características seleccionadas se desengranarán para obtener de ellas variables pedagógicas que puedas ser indicadores significativos a la hora de analizar la calidad de un MOOC.
- Dichas variables serán contrastadas por expertos del mundo educativo y profesional que tengan un conocimiento significativo en la temática.
- Se compondrá una matriz de análisis que servirá de guía para analizar de nuevo los MOOC seleccionados. Además, se aumentará la muestra de MOOC para obtener más datos.

Por otro lado, de la experiencia de análisis anterior se ha definido una nueva fuente de información que será clave a la hora de realizar la investigación. Esta nueva vía ha sido consecuencia de la inscripción a los 5 MOOC antes citados, pues esta inscripción tiene como consecuencia la

presencia en foros de interacción entre los participantes. Este espacio será el canal perfecto para realizar una observación participantes y poder analizar la información de valor que se transmita por esta vía.

1. INFORMACION COMPLEMENTARIA

https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/06/DT_FC_68.pdf

https://youtu.be/USaKpWy8d68

Alemán de la Garza, L. Y. (2019). *Modelo de indicadores de calidad para cursos en-línea, masivos y abiertos (MOOC)*. http://hdl.handle.net/11285/636171

García Martín, J., & García Martín, S (2018). Los MOOCS: Estado de la cuestión y propuesta educativa. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. Hilario, L. Molina-García, & A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente investigadora* (pp. 2935-2942). Octaedro.

Galán, J. G., Pérez, C. L., & López, J. Á. M. Situación actual de los cursos mooc y su impacto en las organizaciones universitarias: revisión teórica.

Khalid, B., Lis, M., Chaiyasoonthorn, W., & Chaveesuk, S. (2021). Factors influencing behavioural intention to use MOOCs. *Engineering Management in Production and Services*, *13*(2), 83-95. https://doi.org/10.2478/emj-2021-0014

Maya-Jariego, I., Holgado, D., González-Tinoco, E., Castaño-Muñoz, J., & Punie, Y. (2019). *Typology of motivation and learning intentions of users in MOOCs: the MOOCKNOWLEDGE study. Educational Technology Research and Development.* doi:10.1007/s11423-019-09682-3.

3. PREGUNTAS PARA COMENTAR

Con esta propuesta se pretende clarificar cuáles serían los factores pedagógicos que enriquecen la experiencia del usuario y que favorecen su permanencia en el MOOC. Por ello, se plantean las siguientes preguntas para comentar en el congreso:

- ¿Cuáles son los factores que hacen que te inscribas en un MOOC?
- ¿Cuáles son los factores que hacen que finalices un MOOC?
- ¿Piensas que la plataforma en la que se aloja tiene un papel importante en el aprendizaje?
- Si ya has sido usuario/a de un MOOC, ¿qué es lo que has echado en falta o qué resaltarías?

Educación social y cultura de la participación: Instagram para la difusión de contenido relacionado con la prevención de desigualdades sociales y la intervención socioeducativa

Alba Torrego González
Universidad Complutense de Madrid. España.

Carmen Pérez Delgado
Universidad Complutense de Madrid. España.

Palabras clave:

Educación social; Redes sociales; Instagram; Cultura de la participación; Educación Superior.

1.- DESCRIPCIÓN

En este trabajo abordamos una experiencia didáctica llevada a cabo con el alumnado de la asignatura "Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a Educación Social", que se imparte en tercer curso del Grado en Educación Social en la Universidad Complutense de Madrid. En esta asignatura se pretende analizar las diferentes dimensiones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la sociedad y, de forma concreta, en el sistema educativo, tanto a nivel formal como no formal. Las transformaciones que estas han producido y su omnipresencia, unida a su carga ideológica, hace que sea necesaria una respuesta desde los diferentes ámbitos educativos y una reflexión sobre la competencia digital y las diferentes alfabetizaciones. Para ello, es necesario formar y capacitar a los futuros educadores y educadoras sociales para comprender, valorar y utilizar los medios tecnológicos, que, precisamente, es uno de los principales objetivos de esta materia.

Para lograr este objetivo se llevan a cabo en el aula diferentes propuestas teórico-prácticas sobre la competencia digital ciudadana o sobre la alfabetización mediática e informacional. También se indaga en el uso de programas, dispositivos móviles, etc. para su aplicación en el desarrollo de programas socioeducativos y se establecen pautas para el análisis de la información y de los contenidos de los medios tecnológicos y de los recursos de la Web.

Las docentes de esta asignatura nos planteamos al inicio de curso la necesidad de dar difusión a todo el contenido que el alumnado iba creando durante la ma-



TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL - 800244

Curso Académico 2022-23

Datos Generales

Plan de estudios: 0813 - GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL (2009-10)
Carácter: Obligatoria
ECTS: 6.0

SINOPSIS

COMPETENCIAS

Generales
CG 14. Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.
CG 16.Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.

Enlace a guía docente de la materia

teria. Por ello, se propuso un trabajo práctico, cuyo objetivo es que el alumnado tome conciencia directa y práctica sobre la utilización de la red social Instagram, dándole uso al servicio de los objetivos de la asignatura y con contenidos vinculados a la Educación Social en sí misma. Se trata de realizar una conexión con los conocimientos y usos de la herramienta con el propio proceso de aprendizaje en la asignatura, dotando de sentido el conjunto de teoría y práctica en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Social y abundando en un aprendizaje significativo. Otro aspecto crucial que se plantea con la práctica es la de despertar una conciencia crítica hacia el uso de este tipo de herramientas no solamente como práctica para la mejora de las intervenciones sino como agente motivador para los cambios y la participación.

Para llevarlo a cabo, se dividió a la clase en grupos y, cada equipo, creó una cuenta de Instagram. En cada equipo, se repartían las funciones, realizando a lo largo del cuatrimestre cambios en las mismas, de modo que quedaran garantizada una participación multidisciplinar. Así, de manera mensual, una persona del grupo ejercía de Community Manager, es decir, había un/a responsable de equipo mensual, que coordinaba el trabajo que se realizaba, tareas, contenidos, coherencia, imagen, estética utilizada, etc. No se realizaban publicaciones que no estaban consensuadas grupalmente. La actividad concluyó con la realización de un informe final, donde se valoraron todos los ítems referentes al trabajo en la página, el impacto, los contenidos trabajados, personas que han realizado la práctica, tareas realizadas y una reflexión crítica en relación con las expectativas iniciales. Algunos de los criterios que se tuvieron en cuenta para la evaluación fueron: profundidad/utilidad de los contenidos, Interacciones y colaboraciones, Estética visual, Impacto y seguidores, Proyección de la página de cara al futuro, Valoración y aprendizajes de Competencias digitales al servicio del proyecto o la Utilización de las herramientas de la aplicación.

El resultado de esta experiencia puede verse en las propias cuentas creadas por el alumnado:



@gallinerosocial



@realidad.eds



@universocial_



@sociodramass



@kaosocial

Se han abordado diferentes temas relacionados con la educación social como:

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA



Enlace a la publicación





Enlace a la publicación

SOSTENIBILIDAD



Enlace a la publicación

GÉNERO



Enlace a la publicación



Enlace a la publicación

ESTEREOTIPOS



Enlace a la publicación

VIOLENCIA



Enlace a la publicación



Enlace a la publicación



Enlace a la publicación

Esta actividad ha resultado motivadora para el alumnado y muestra el potencial de las redes sociales para difundir la información y como herramienta de concienciación y acción. Como docentes, uno de nuestros objetivos es que nuestro alumnado sea capaz de participar críticamente en la Sociedad de la Información y poder hacer frente a los nuevos retos de la Cultura de la Participación. A través de las redes sociales, los y las educadoras sociales pueden llegar a diferentes grupos de personas y emplear las TIC como instrumentos de expresión y comunicación.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Torrego-González, A. (2022). Educación Social, medios y ciberciudadanía: el análisis de redes sociales como herramienta educativa. In Jornada «*Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM*» **(pp. 175-186). Universidad Complutense de Madrid**.


ANÁLISIS DE REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Alba Torrego González
Universidad Complutense de Madrid

En este trabajo se aborda el uso de las redes sociales en el ámbito educativo como herramienta para conocer mejor la realidad. La propuesta que aquí se detalla forma parte de la materia "Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación Social" del Grado en Educación Social, donde una de las principales competencias que debe desarrollar el alumnado es el conocimiento y gestión de la dimensión social y educativa de la interacción. Por este motivo, se propone la observación de las redes sociales como realidad social que puede ser estudiada y que debe ser abordada desde la alfabetización mediática. Las redes sociales permiten conocer mejor los entornos informales donde las personas construyen su identidad. Fuera de los entornos formales de aprendizaje, la población juvenil consume y produce contenidos en plataformas digitales y se organizan en espacios de afinidad para compartir e intercambiar ideas. La observación grupal de estas redes durante un evento social concreto y el análisis del discurso que en ellas se produce es un elemento que capacita al alumnado para tener en cuenta una dimensión social más de la realidad.

El objetivo de este proyecto es, por un lado, describir el uso académico que se realiza de redes sociales como Twitter, Instagram o TikTok en una materia universitaria y, por otro lado, analizar las posibilidades del análisis del contenido de redes sociales como herramienta de enseñanza-aprendizaje en los grados de educación desde la perspectiva de la alfabetización mediática.

Torrego- González, A. (2021). Análisis de redes sociales como herramienta educativa en el Grado de Educación Social. En R. Mancinas Chávez (ed.) *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*. Egregius.



Análisis de redes sociales como herramienta educativa en el Grado de Educación Social [Vídeo de Youtube]

3.- PREGUNTAS PARA COMENTAR

- ¿Qué competencias mediáticas deben desarrollar los y las educadoras sociales?
- ¿Cómo podemos emplear las redes sociales como un recurso para el aprendizaje y/o para la concienciación social?

“Commujeres: Comunicación digital y género”. Creación de un proyecto universiario inmersivo educativo en igualdad de género y liderazgo digital, y su difusión en el entorno de comunicación digital

Teresa Gema Martín Casado
Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. España.

Palabras clave:

Comunicación digital; Educación mediática; Creatividad; Ciudadanía digital; Igualdad de género; Mujer.

1.-DESCRIPCIÓN

La iniciativa, proyecto ComMujeres nace en el año 2017, en el que se presenta como idea educomunicativa universitaria que busca analizar el protagonismo de la mujer ante el nuevo espacio de poder: “el digital”, así como optimizar este para la educación hacia la igualdad y el empoderamiento de la mujer. Principalmente enfocado a jóvenes universitarios y comunicación con repercusión digital y siempre social en el ámbito regional donde se actúa.

Tengamos en cuenta que la educomunicación feminista es necesaria para el logro de la igualdad. La personalidad de los y las jóvenes se forma en gran medida por las tecnologías (Poyato López, 2021). Los niños y niñas ya muestras creaciones de contenidos sexistas en sus redes (Martín Casado, 2022). Las mujeres son acosadas en un 80% de los casos denunciados, según el estudio de Instituto de las mujeres sobre “Mujeres jóvenes y acoso en redes” (2022). Por todo ello educar a los y las jóvenes en igualdad es necesario para que contribuyan a una alfabetización mediática y creación de contenidos igualitarios ante el nuevo espacio digital. Un importante objetivo es conseguir jóvenes actuando como agentes educadores en igualdad desde su previa y adecuada coeducación en este ámbito, lo cual quedará reflejado en la creación de sus contenidos, actuando como precursores de igualdad en el espacio “real” y virtual.

La propuesta ComMujeres es presentada al Instituto de las Mujeres como jornadas educomunicativas hacia la igualdad de género, así como la creación de

espacios virtuales propios para difundir el conocimiento de nuestras acciones y también a mujeres referentes. Propuesta presentada y concedida por el Instituto de la Mujer durante varias convocatorias continuadas, desde 2017 hasta 2020. Actualmente en vigor con el apoyo de la Universidad de Valladolid, asociaciones de mujeres, gobierno central y regional e instituciones civiles de Valladolid y Segovia, con el ineludible protagonismo del alumnado universitario en cada caso. Una propuesta interuniversitaria desde la Universidad de Valladolid, compartida en todos sus campus, así como otros de diversas universidades nacionales como: Universidad Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Alicante, Universidad de Burgos, Universidad de Salamanca y a nivel internacional Universidad de Padova.

Propuesta creada y dirigida por la profesora Teresa Gema Martín Casado, miembro de la Cátedra de estudios de Género de la UVa y de la Cátedra de Educomunicación y tecnologías disruptivas de la UVa, con la colaboración de profesorado igualmente miembro de estas instituciones (Azucena García, Eva Navarro, Susana de Andrés, Rocío Anguita,…) y de cada una de las diferentes universidades participantes, así como siempre del alumnado.

Se muestra seguidamente la forma de actuación en ComMujeres, la cual se divide en varias acciones que podemos conocer en sus redes y web:



Web de commujeres: www.commujeres.com

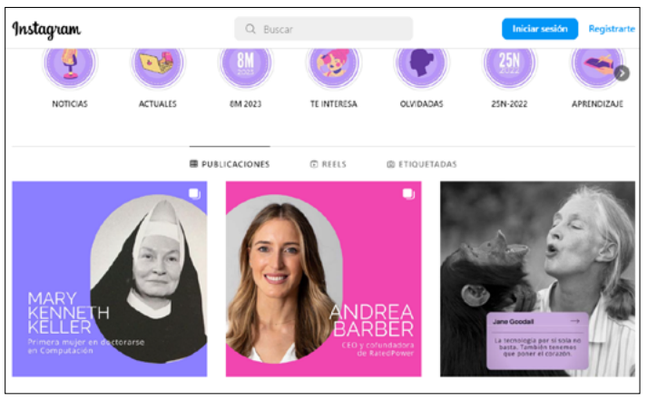
- Jornadas educomunicativas dirigidas al alumnado de los diferentes campus, principalmente de comunicación, educación y tecnológicos, buscando la formación en igualdad y competencias digitales. Así como la visibilización de la mujer empoderada en este ámbito. En ellas participan mujeres referentes de estudios feministas, ciberfemenistas, así como líderes en el sector de la creatividad, creadoras de comunicación y comunicación digital.
- Creación de exposiciones creativas, artísticas, educadoras y sensibilizadoras hacia la igualdad en el entorno digital. Exposición física que pretende reflexionar sobre la igualdad en

el entorno virtual, cuyas piezas creativas son elaboradas por el alumnado de Publicidad y RR.PP del Grado de Publicidad de Segovia desde la asignatura de "Ideas, métodos y estrategias creativas" del grupo de mañana, PID: +Creativity (UVa). Alumnado participante y asistente a las Jornadas educomunicativas, mostrando ya su sensibilización con la temática. Mostramos enlace a rápido visionado de la exposición de marzo de 2023.



Exposición en: https://www.instagram.com/p/CpnsmijDv_n/?next=%2F-commujeres%2F&hl=es

- Exposición artística. De manera especial en 2022 se creó una exposición artística con el fin de dar visibilidad a las mujeres afganas tanto en el espacio físico como virtual, en la que salimos del ámbito universitario y pedimos participación ciudadana. Así contamos con 12 artistas de "empoderarte" de ámbito nacional e internacional, así como también con un centenar de alumnos y alumnas creando la exposición: #Obrasanteelolvido, con repercusión mediática. Actualmente se sigue dando visibilidad a estas mujeres en las redes de "@commujeres".
- Creación de espacios digitales. Aprovechamiento de las competencias educomunicativas y digitales del alumnado para comunicar hacia la igualdad. Así creamos nuestra web y redes con contenidos que dan visibilidad a nuestras acciones y aquellas mujeres que el alumnado, principalmente, considera que deben tener reconocimiento en el ámbito social y cultural por sus creaciones en el ámbito comunicativo y su liderazgo digital.



Fuente: instragram @commujeres

Un proyecto abierto en que quien lo desee puede colaborar.

2.- INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Para conocer nuestra web, aun en proceso de inclusión de información, y siempre abierta cualquier persona que quiera participar, puedes ver el enlace: www.commujeres.com

En ella verás nuestras acciones así como las diferentes mujeres, temas y bibliografía que pretendemos dar visibilidad.

Para conocer las mujeres y temas a los que hemos dado y damos visibilidad cada semana, así como anuncio de nuestras acciones puedes seguir nuestras redes:

Instagram: @commujeres https://www.instagram.com/commujeres/?next=%2Fcommujeres%2F&hl=es

Twiter: @commujeresdigit

Para conocer acciones, ver nuestras jornadas y ver trabajos del alumnado puedes visitar nuestro canal de YouTube: ComMuejers: Adjuntamos un enlace a trabajo del alumnado.

https://www.youtube.com/watch?v=nnB3iX2f9S4&t=8s

Algunos enlaces a referencias en prensa y gabinetes de comunicación:

https://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-xxi-jornada-commujeres-expone-solo-18-mujeres-llega-puestos-directivos-sector-digital-20230307174230.html

https://comunicacion.uva.es/es_ES/detalle/Proyecto-ComMujeres-jornadas-contra-la-violencia-de-genero-y-arte-para-concienciar/

https://segoviadirecto.com/art/45152/el-proyecto-commujeres-jorandas-contra-la-violencia-de-genero-y-arte-par-concienciar

https://www.ubu.es/unidad-de-igualdad-de-oportunidades/jornadas-commujeres-18-de-noviembre-de-2020-7

http://sjc.uva.es/event/xxi-jornadas-commujeres-comunicacion-digital-y-liderazgo-con-nombre-de-mujer/

3.- PREGUNTAS

- ¿Qué impacto tiene la comunicación digital en la formación y educación en igualdad de la juventud?
- ¿Es necesaria la educación en igualdad para construir una comunicación digital inclusiva e igualitaria?
- ¿Debemos incidir en la educomunicación de manera seria y temprana para construir mensajes persuasivos en las redes hacia la igualdad y el respeto?
- ¿Es importante fomentar la creatividad y creación de contenidos en jóvenes como herramienta educadora en igualdad?
- ¿Es necesario dar mayor protagonismo a la mujer en la comunicación digital para paliar nuevas brechas de género?

Construir ciudadanía global con personas jóvenes. Retos de la Educación Mediática en la era del capitalismo digital

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Gloria Braga Blanco

Isabel Hevia Artime

Santiago Fano Méndez

Palabras clave:

Ciudadanía global; Educación Mediática; Capitalismo digital; Ciudadanía digital.



https://view.genial.ly/6262649991059e00187d0d5a/guide-id-ciudadania-global

La construcción de la ciudadanía global con personas jóvenes: investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas e inclusivas.

Fases del Proyecto

- Fase uno identificar Prácticas en la comunidad asturiana. Entrevistas, análisis documental, legislativo y bibliográfico. Hasta Diciembre de 2024
- Fase dos y tres. Mapear los proyectos identificados y realizar 5 estudios de caso. La fase tres concluye con la elaboración de nuevas propuestas de prácticas de educación para la ciudadanía global basadas en el codiseño con los protagonistas de los caso de estudio. Se desarrolla en el año 2023[1].
- Fase cuatro de difusión de resultados y desarrollo de nuevas propuestas de intervención y formación. 2024 (Enero a Septiembre)

Partimos de la base de que todos y todas somos ciudadanos y ciudadanas del estado en el que habitamos, pero además de eso somos ciudadanas en un mundo global complejo, cada vez más interrelacionado (el mundo VUCA volátil, incierto, complejo y ambiguo del que hablan ya los economistas) que se enfrenta a una crisis ecosocial sin precedentes pese a que parezca que una buena parte de la sociedad prefiere vivir de espaldas a ella.



https://youtu.be/a-QLtjPodsQ

Material audiovisual de creación propia basado en el trabajo Education 2048 de Vanessa de Oliveira Andreotti presentado en el 5º Congreso Internacional Otro Mundo, Una mirada Oriente-Occidente, Medellín, Colombia.

La Educación para la Ciudadanía Global trata de buscar respuestas para hacer frente a esos desafíos del nuevo siglo. Este ámbito tiene diferentes significados para los agentes implicados en él que generan diferentes tipos de prácticas en función de la población a la que van dirigidas y las características de los contextos educativos en los que se desarrollan. Partimos de la base de que ni hay, ni posiblemente debería de haber una definición que es la buena y la válida para todo el mundo, pero obviamente hay unos ejes que caracterizan a eso que llamamos EpCG.

1. educación para la sostenibilidad para enfrentar los retos ambientales
2. cultura de paz y resolución de conflictos
3. derechos humanos y sociales
4. educación intercultural y antirracismo
5. educación para la igualdad entre hombre y mujeres
6. **educación para la comunicación en la sociedad del capitalismo digital**

Esta última es una dimensión clave en nuestro proyecto ya que en la sociedad digital una buena parte de las informaciones que manejamos y de las comunicaciones en las que participamos se desarrollan en el espacio virtual. Esa comunicación determina la forma en la que entendemos el mundo y nos manejamos en él, tomamos decisiones como ciudadanas (ciudadanía digital), ejercemos la democracia, votamos, etc. En suma, saber cómo funciona ese nuevo espacio de comunicación e interacción social y de que forma nos determina lo que en él ocurre, es crucial para nuestro proyecto ya que las personas jóvenes están interactuando en estos espacios de forma prioritaria.

La nueva reforma educativa ha situado la educación para la ciudadanía global y la Agenda 2030 en el corazón de los nuevos currículos lo cual puede tener múltiples implicaciones. También ha realizado numerosas prescripciones, en lo que a la Alfabetización Digital y Mediática se refiere, incluyendo cuestiones que hasta ahora estaban fuera de la Legislación y de los curriculums. Se pone el énfasis en las competencias digitales y la ciudadanía digital crítica y se incluye en ella la educación mediática[2].

En trabajos anteriores hemos revisado las repercusiones que ha tenido la transformación digital de nuestra sociedad analizado especialmente los cambios que en nuestra vida ha introducido el predominio de las redes sociales y los espacios en los que se produce el intercambio virtual.

Mi vida como un Algoritmo.
Una semana en la nube





https://www.youtube.com/watch?v=k0kjvxqn5OU

También en trabajos anteriores hemos revisado las aportaciones que la Educación Mediática realiza en el ámbito de la Educación de una ciudadanía global y, en concreto, el papel que han tenido las Redes sociales a la hora de repensar la educación

Comunicación y educación en los nuevos entornos ¿nativos o cautivos digitales?

Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital

Redes sociales y educación el análisis socio-político como asignatura pendiente

Toca ahora repensar que está suponiendo el capitalismo digital como una versión refinada del neoliberalismo que se basa en la economía de la atención y la minería de datos para articular no solo la economía, sino una sociedad regida por la acumulación de la información sobre la ciudadanía y cómo educar frente a esas nuevas realidades a una ciudadanía joven que se enfrenta, como decimos, a una crisis ecosocial sin precedentes y a un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo.

Notas

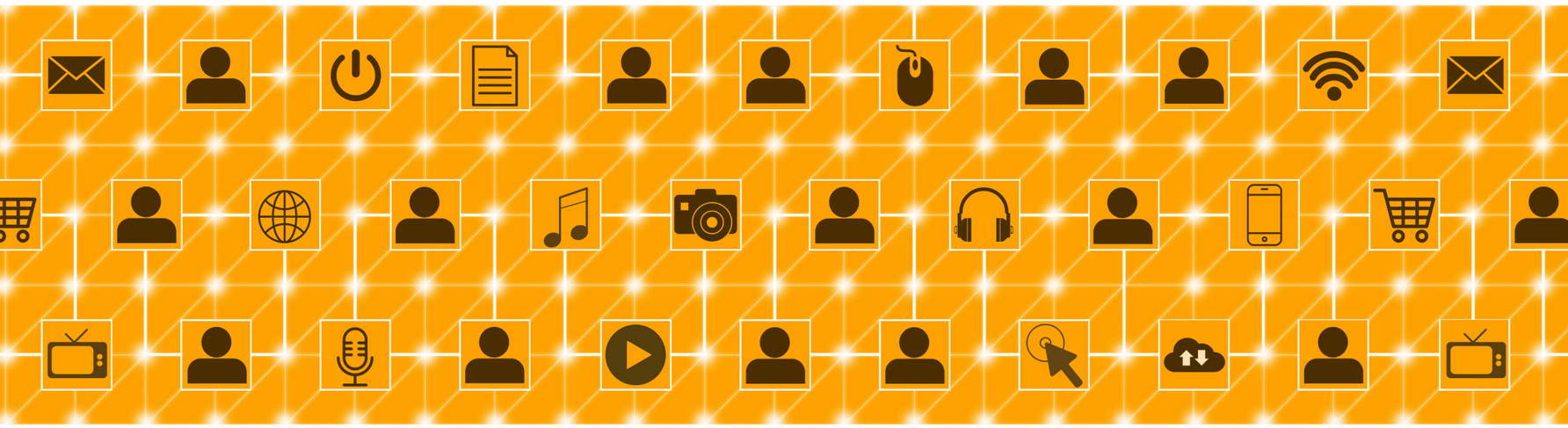
1.- Hemos identificado un total de 64 posibles proyectos de interés para el multicaso realizados en centros educativos con proyectos globales que impregnen la cultura del centro, sin desechar otros de carácter más puntual y también hemos incluido experiencias de educación para la ciudadanía global que se dan fuera de los espacios educativos formales (en organizaciones, asociaciones, fundaciones que trabajan con personas jóvenes) para ver que otras posibilidades se están trabajando en contextos que pueden ser más abiertos y flexibles que los escolares.

2.- Bloque D. Ciudadanía digital crítica. - Interactividad en la red: libertad de expresión, etiqueta digital, propiedad intelectual y licencias de uso. - Educación mediática: periodismo digital, blogosfera, estrategias comunicativas y uso crítico de la red. Herramientas para detectar noticias falsas y fraudes. - Gestiones administrativas: servicios públicos en línea, registros digitales y certificados oficiales. - Comercio electrónico: facturas digitales, formas de pago y criptomonedas. - Ética en el uso de datos y herramientas digitales: inteligencia artificial, sesgos algorítmicos e ideológicos, obsolescencia programada, soberanía tecnológica y digitalización sostenible. - Activismo en línea: plataformas de iniciativa ciudadana y cibervoluntariado y comunidades de hardware y software libres. Economía y Emprendimie









MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN

AGENCIA
ESTATAL DE
INVESTIGACIÓN