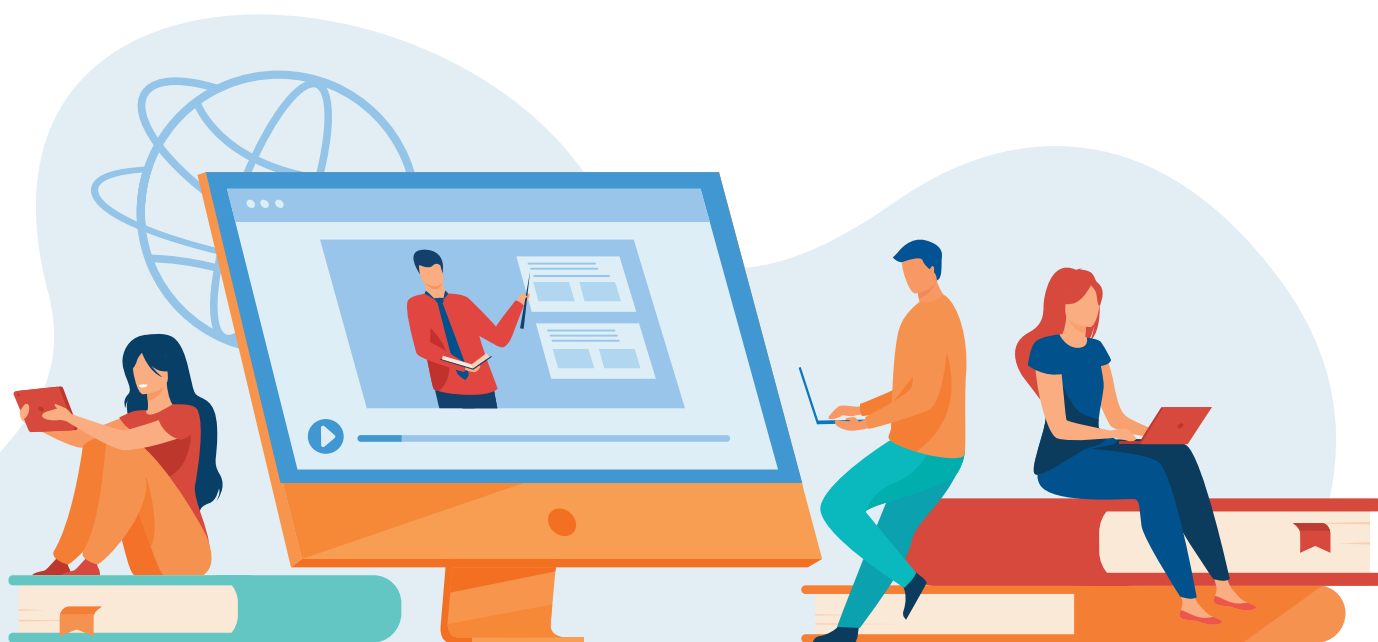


MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

June 2021

Vol. 12 - n. 1



Associazione Italiana per l'Educazione
ai Media e alla Comunicazione

MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 12 – n. 1 - 2021

Firenze University Press

The *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche* is an academic and refereed journal that publishes original articles related to Media Education issues and more in general to the intersection between education, media and society. It is open to established and emerging scholars, media professionals, teachers and educators.

Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED): www.medmediaeducation.it

EDITORS IN CHIEF

Gianna Cappello e Maria Ranieri

EDITORIAL ADVISORY BOARD / Consiglieri

Marco Aroldi, Catholic University of the Sacred Heart, Italy

Angela Bonomi Castelli, MED, Italy

David Buckingham, Loughborough University, UK

Luciano Di Mele, Telematic International University of UNINETTUNO, Italy

Renee Hobbs, Rhode Island University, USA

Alberto Parola, University of Torino, Italy

Pier Giuseppe Rossi, University of Macerata, Italy

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE / Comitato

scientifico internazionale

José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad De Huelva, Spain

Piermarco Aroldi, Università Cattolica di Milano, Italy

Ben Bachmair, Professore Emerito University of Augsburg

Giovanni Bechelloni, University of Florence, Italy

Evelyne Bevort, CLEMI – France

Giovanni Biondi, INDIRE, Italy

Barbara Bruschi, University of Torino, Italy

Milly Buonanno, Sapienza University of Roma, Italy

Antonio Calvani, University of Florence, Italy

Caterina Cangià, University of Roma LUMSA, Italy

Vincenzo Cesareo, Università Cattolica di Milano, Italy

Roberto Cipriani, Università Roma 3, Italy

Cristina Coggi, University of Torino, Italy

Sherri Hope Culver, Temple University, USA

Floriana Falcinelli, University of Perugia, Italy

Roberto Farnè, University of Bologna, Italy

Alexander Fedorov, Russian Association for Film and Media Education, Russia

Paolo Ferri, University of Milano Bicocca, Italy

Graziella Giovannini, University of Bologna, Italy

Teresa Grange, Università della Val D'Aosta, Italy

Giovanella Greco, Università della Calabria, Italy

Alton Grizzle, UNESCO, France

Damiano Felini, University of Parma, Italy

Theo Hug, University of Innsbruck, Austria

Yan Li, Zehjjan University, China

Stefania Manca, ITD-CNR di Genova, Italy

Fabio Massimo Lo Verde, University of Palermo, Italy

Paul Mihailidis, School of Communication, Emerson College, USA

Mario Morcellini, Sapienza University of Roma, Italy

Mussi Bollini, Autrice e produttrice televisiva, Italy

Carlo Nanni, University Pontificia Salesiana, Italy

Donatella Pacelli, LUMSA, Roma, Italy

Manuel Pinto, Universidade do Minho, Portugal

Anna Poggi, University of Torino, Italy

José Manuel Tornero, University of Barcellona, Spain

Jordi Torrent, Media and Information Literacy, United Nations

Roberto Trincherò, University of Torino, Italy

Nicoletta Vittadini, Università Cattolica, Milano, Italy

Beate Weyland, Free University of Bolzano, Italy

Carolyn Wilson, Association for Media Literacy, Canada

Xiaozhou Xu, College of Education Zhejiang University, China

EDITORIAL STAFF / Redattori

Isabella Bruni, University of Florence, Italy

Francesco Fabbro, University of Florence, Italy

Cristina Gaggioli, University of Florence, Italy

Andrea Nardi, INDIRE, Italy

Marco Scarcelli, University of Padova, Italy

Direttore Responsabile: Laura Parenti

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/ijam>

Copyright © 2021 **Authors**. The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

Open Access. This issue is distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY-4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image by pch.vector / Freepik

Prólogo

La ciberconexión como cultura mediática. Redes sociales, competencia mediática, ciudadanía

IGNACIO AGUADED¹, ÁGUEDA DELGADO-PONCE²

¹ Programa Interuniversitario de Doctorado en Comunicación (UHU, US, UMA, UCA)

² Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)

Los entornos comunicativos mediados por las tecnologías se han convertido en el principal espacio para la interacción, la información o la difusión de contenidos. Estos entornos no solo conforman los actuales ámbitos sociales donde se relacionan las personas, sino que a su alrededor se desarrolla toda una cultura mediática caracterizada por la ciberconexión. A esto, se une la confluencia que han tenido estas redes sociales en el último año, caracterizado por la pandemia por Covid-19, donde se han dado toda una serie de propuestas, acciones y llamamientos a la participación ciudadana y la colaboración que han ampliado las fronteras de estos medios sociales. Los confinamientos nacionales, locales o individuales a los que han estado abocadas muchas personas, la teleformación y la educación a distancia han supuesto un mayor flujo de datos e informaciones a través de Internet, aunque también han mostrado las debilidades en competencia mediática de los ciudadanos.

En este contexto, es una acuciante necesidad la reflexión, el análisis, la investigación de estas transformaciones cibercomunicativas para entender mejor el mundo en el que vivimos, ofreciendo propuestas prácticas y reales que favorezcan el empoderamiento de la ciudadanía. En este sentido, esta edición especial de la Revista *Media Education. Study, ricerca, buone pratiche* se centra en los cambios que se están llevando a cabo a raíz de la ciberconexión, tanto en las formas comunicativas como desde la participación y la educación; así como las implicaciones de estos escenarios y la ineludible formación en competencia mediática.

Los artículos recogidos en este monográfico tienen en común la atención a estos aspectos desde diversos puntos de vista ofreciendo un amplio panorama de la situación actual desde distintos contextos.

El trabajo que abre este número especial, *Tiktokers y objetivación sexual de género en retos musicales*, de las autoras Arantxa Vizcaíno y Simona Tirocchi, nos acerca los nuevos ciudadanos del mundo digital, los *prosumers*, consumidores y productores de contenidos que surgen en los actuales entornos comunicativos. Concretamente, se centran en la red social TikTok, que cada vez está cobrando más importancia en el panorama mediático, y analizan la objetivación sexual en los videos musicales que generan estos usuarios. Siguiendo con las redes sociales, pero desde un punto de vista educativo, el artículo de Livia Figalli, *Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi*, aborda las intervenciones formativas llevadas a cabo con adolescentes en la última década para establecer unas pautas en el desarrollo de proyectos encaminados a la atención de los problemas que pueden causar el abuso de las redes sociales en los jóvenes y dotar a estos de las herramientas necesarias.

Las relaciones entre las tecnologías, la importancia de la educación y los adolescentes, cuyo espacio vital son los entornos mediáticos, son también estudiados por Antonia Cava, Assunta Penna, Debora Pizzimenti *Onlife: adolescenti tra narrazioni e identità* a través de una investigación empírica que mide los usos habituales de los medios, haciendo hincapié en aspectos tan relevantes en estas edades como la autorrepresentación y la identidad.

Los siguientes dos artículos tienen en común la atención a la alfabetización mediática del profesorado. Por una parte, Giuseppa Cappuccio y Giuseppa Compagno, en *Developing support teachers' digital competencies for an inclusive citizenship*, atienden al análisis de las competencias digitales de los profesores de apo-

yo como factor crucial para el fomento de una sociedad más inclusiva, para lo que hacen uso del Marco Europeo de Competencias Digitales DIGCOMP. Esta investigación aborda en un contexto dominado por las tecnologías, a raíz de la Covid-19, la importancia de estas competencias en los docentes que tratan con alumnado con necesidades educativas especiales y que pueden quedar más apartados en este tipo de situaciones. Por otra parte, el estudio de Beatriz R. Sarmiento, María Ángeles Hernández-Prados, Noelia Carbonell-Bernal y María Cinta Aguaded-Gómez, *Alfabetización del profesorado en gamificación mediada por las TIC. Estado del arte*, se centra en desarrollar la alfabetización en gamificación desde una perspectiva teórica insistiendo en los beneficios de este tipo de prácticas como parte de la capacitación docente, teniendo en cuenta la profusión de experiencias gamificadas en el contexto educativo en los últimos años y las respuestas que estas han tenido en el alumnado.

Dentro de este establecimiento o análisis de un marco competencial se sitúa el artículo de Irene Melgarejo Moreno que determina las dimensiones e indicadores de la competencia mediática para la evaluación de esta en el alumnado de Educación Infantil. Este trabajo, atendiendo a las dificultades que ofrece el desarrollo de las destrezas en medios en un alumnado de esa edad, realiza una adaptación de estas dimensiones e indicadores apropiados al contexto de uso para optimizar la adquisición de dicha competencia. Siguiendo en el entorno educativo, los autores Nelly Chévez-Reynosa y María Mar Rodríguez-Rosell, en *Doctorados virtuales centroamericanos: educomunicación, formación de tutores y calidad en la producción de conocimiento*, sitúan el foco de su investigación en los doctorados virtuales centroamericanos y la importancia de garantizar una amplia oferta de calidad que revierta en el progreso de la ciencia. Para ello establecieron los criterios de calidad de este tipo de doctorados a partir de las entrevistas a docentes de posgrados virtuales determinando, de este modo, cómo conseguir doctorados de alto nivel.

Los últimos cuatro artículos del monográfico tienen en común la atención a los medios tradicionales, bien sobre la interrelación con la educación, la adaptación a lo digital o el estudio de problemáticas concretas. José María Merchán Bermejo, M. Cruz Alvarado, Susana de Andrés y Agustín García-Matilla con su trabajo *Cine y educación: Aprender de seis décadas de buenas experiencias educativas*, hacen una interesante revisión de las prácticas llevadas a cabo en educación con la utilización del cine en los últimos sesenta años que pueden servir como modelo o marcar el camino a seguir para proyectos más ambiciosos o institucionales. El artículo

de Diego Montalván y Jorge Galán, *Supervivencia de la prensa y las radios AM en la era digital: Análisis del estado de cuatro medios de comunicación cuencanos: diarios El Mercurio y El Tiempo, y las radios La Voz del Tomebamba y Ondas Azuayas, en el período 2009 - 2020*, se centra en el impacto que los avances tecnológicos y la digitalización han tenido sobre los medios de comunicación tradicionales en Ecuador, tanto desde la perspectiva de medios concretos como teniendo en cuenta la preferencia de los receptores y cómo abordar estos aspectos también desde los modelos de negocio comunicacionales. Por su parte, en el artículo *Representación de mujeres en noticias sobre violencia de género*

difundidas por televisión en Bolivia frente a las competencias mediáticas, Rigliana Portugal y Ignacio Aguaded, en el medio televisivo, plantean el estudio de la representación de la mujer en las noticias sobre violencia de género en distintos medios de Bolivia, privados y públicos; al mismo tiempo que analizan la competencia mediática de mujeres estudiantes de Comunicación Social, centrándose en las noticias sobre violencia de género, determinando así la necesidad de formación en este sentido. Por último, cerrando este número especial encontramos el artículo de Andrea Villarrubia-Martínez y Águeda Delgado-Ponce, *Contenidos infantiles convergentes, identidad latinoamericana y los desafíos de las televisiones públicas*, que realiza un análisis de la diversidad en los programas infantiles que podemos encontrar en plataformas digitales públicas de Chile y aborda las nuevas formas de consumo audiovisual generadas con la digitalización y amplificadas por la pandemia.

En definitiva, este monográfico hace un repaso por las distintas perspectivas que presenta el panorama mediático generado por la proliferación de las redes sociales, por la ciberconexión, planteando, asimismo, la importancia que tiene en este contexto y el momento actual en el que estamos la atención a una educación en medios que dote a los ciudadanos (niños, adolescentes, profesores...) de las competencias necesarias para desenvolverse eficazmente en este mundo digital en continuo cambio.

Editoriale

La cyberconnessione come cultura dei media. Social network, competenza mediale, cittadinanza

IGNACIO AGUADED¹, ÁGUEDA DELGADO-PONCE²

¹ Programa Interuniversitario de Doctorado en Comunicación (UHU, US, UMA, UCA)

² Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)

Gli ambienti di comunicazione mediati dalle tecnologie sono diventati lo spazio principale per l'interazione, l'informazione o la diffusione dei contenuti. Questi ambienti non solo costituiscono gli attuali ambienti sociali in cui le persone interagiscono, ma intorno a loro si è sviluppato un'intera cultura dei media basata sulle connessioni online. A ciò si aggiunge il ruolo esercitato dai social network nell'ultimo anno, quello della pandemia Covid-19, nel corso del quale si sono susseguite tutta una serie di proposte, iniziative e bandi di partecipazione e collaborazione cittadina che ne hanno allargato i confini dei social network. I confini nazionali, locali o individuali a cui molte persone sono state costrette, la tele-formazione e l'istruzione a distanza hanno portato a un maggiore flusso di dati e informazioni attraverso Internet, sebbene abbiano anche mostrato evidente lacuna nella competenza mediale dei cittadini.

In questo contesto, la riflessione, l'analisi e l'indagine di queste trasformazioni cibercomunicative sono urgentemente necessarie per comprendere meglio il mondo in cui viviamo, offrendo proposte pratiche e reali che favoriscano l'empowerment dei cittadini. Questo numero speciale della rivista si concentra per l'appunto su questi cambiamenti sia nelle forme comunicative che nella partecipazione dei cittadini; così come sulle implicazioni che questi scenari producono sulla formazione alla competenza mediale.

Gli articoli raccolti in questo numero monografico hanno in comune l'attenzione a questi aspetti da diversi punti di vista, offrendo un ampio panorama della situazione attuale da diversi contesti geografici e disciplinari.

Il lavoro che apre questo numero speciale, *Tiktokers y objetivación sexual de género en retos musicales*, di Arantxa Vizcaíno-Verdú e Simona Tirocchi, ci avvicina

ai nuovi cittadini del mondo digitale, i prosumer, consumatori e produttori di contenuti che sorgono in ambienti comunicativi attuali. Nello specifico, si concentrano sul social network TikTok, che sta acquisendo sempre più importanza nella scena dei media, e analizzano l'oggettivazione sessuale nei video musicali generati da questi utenti. Continuando con i social network, ma da un punto di vista educativo, l'articolo di Livia Figalli, *Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi*, affronta gli interventi formativi effettuati con gli adolescenti nell'ultimo decennio per stabilire delle linee guida nello sviluppo di progetti volti ad affrontare le problematiche causate dall'abuso dei social network nei giovani.

Il rapporto tra tecnologia, educazione e adolescenti, i cui spazi di vita sono sempre più online, sono studiati anche da Antonia Cava, Assunta Penna, Debora Pizzimenti in *Onlife: adolescenti tra narrazioni e identità* attraverso una ricerca empirica che misura gli usi abituali dei media, sottolineando aspetti rilevanti per questa fascia di età quali l'autorappresentazione e l'identità.

I due articoli seguenti hanno in comune l'attenzione alla formazione digitale degli insegnanti. Il primo, *Developing support teachers' digital competencies for an inclusive citizenship*, scritto da Giuseppa Cappuccio e Giuseppa Compagno, riporta uno studio sulle competenze digitali dei docenti di sostegno come fattore cruciale per la promozione di una società più inclusiva, per il quale si avvalgono del Quadro Europeo delle Competenze Digitali DIGCOMP. In particolare, in un contesto dominato dalle tecnologie a causa del Covid-19, la ricerca mette in rilievo l'importanza di queste competenze negli insegnanti che si occupano di studenti con bisogni educati-

vi speciali che possono essere ulteriormente emarginati in questo tipo di situazioni. Il secondo articolo, *Alfabetización del profesorado en gamificación mediada por las TIC. Estado del arte*, scritto da Beatriz R. Sarmiento, María Ángeles Hernández-Prados, Noelia Carbonell-Bernal e María Cinta Aguaded-Gómez, si concentra sullo sviluppo della gamification literacy da una prospettiva teorica, insistendo sui benefici di questo tipo di pratica come parte della formazione degli insegnanti, tenendo conto dell'ampia diffusione di esperienze ludiche nel contesto educativo negli ultimi anni e delle reazioni che queste hanno avuto negli studenti.

All'interno di quadro di analisi delle competenze medialità si trova l'articolo di Irene Melgarejo Moreno, *Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en Educación Infantil*, nel quale si presentano le dimensioni e gli indicatori per valutare la competenza mediale nelle classi della prima infanzia. Questo lavoro, tenendo conto delle difficoltà nello sviluppo della competenza mediale in bambini così piccoli, adegua le dimensioni e gli indicatori a questo particolare contesto di uso per ottimizzare l'acquisizione di tale competenza. Continuando con il contesto educativo educativo, le autrici Nelly Chévez-Reynos e María Mar Rodríguez-Rosell nell'articolo *Doctorados virtuales centroamericanos: educación, formación de tutores y calidad en la producción de conocimiento*, mettono al centro della loro ricerca i corsi di dottorato online del centro-America sottolineandone l'importanza al fine di garantire un miglioramento della qualità della ricerca. Per fare ciò, le autrici hanno stabilito dei criteri di qualità per questo tipo di corsi di dottorato online a partire da una serie di interviste con docenti di questi corsi, determinando così come ottenere dottorati di alto livello.

Gli ultimi quattro articoli della monografia hanno in comune l'attenzione ai media tradizionali rispetto al rapporto con l'educazione, alle forme di adattamento al mondo digitale e allo studio di problemi specifici. José María Merchán Bermejo, M. Cruz Alvarado, Susana de Andrés e Agustín García-Matilla con il loro articolo *Cine y educación: Aprender de seis décadas de buenas experiencias educacionales*, fanno un'interessante rassegna delle iniziative di educazione al cinema negli ultimi sessant'anni che possono fare da modello o segnare la via per progetti più ambiziosi o istituzionali. L'articolo di Diego Montalván e Jorge Galán, *Supervivencia de la prensa y las radios AM en la era digital: Análisis del estado de cuatro medios de comunicación cuencanos: diarios El Mercurio y El Tiempo, y las radios La Voz del Tomebamba y Ondas Azuayas, en el período 2009 - 2020*, si concentra sull'impatto che il progresso tecnologico e la digitalizzazione hanno avuto sui media

tradizionali in Ecuador, sia dal punto di vista dei singoli media che delle preferenze dei destinatari e su come affrontare questi cambiamenti anche dal punto di vista dei modelli di business. Da parte loro, Rigliana Portugal e Ignacio Aguaded, concentrandosi sul mezzo televisivo, propongono nel loro articolo *Representación de mujeres en noticias sobre violencia de género difundidas por televisión en Bolivia frente a las competencias mediáticas* uno studio sulla rappresentazione delle donne nelle notizie sulla violenza di genere nei diversi media boliviani, sia privati che pubblici. Inoltre, analizzano la competenza mediatica delle studentesse di Comunicazione Sociale, concentrandosi sulle notizie sulla violenza di genere, verificando così la necessità di una formazione in tal senso. Infine, chiude questo numero monografico l'articolo di Andrea Villarrubia-Martínez e Águeda Delgado-Ponce, *Contenidos infantiles convergentes, identidad latinoamericana y los desafíos de las televisiones públicas*, in cui viene condotta un'analisi della varietà di programmi per bambini che possiamo trovare nelle piattaforme digitali pubbliche in Cile. Viene inoltre condotta un'analisi delle nuove forme di consumo audiovisivo nate con la digitalizzazione e amplificate dalla pandemia.

In sintesi, in questo numero monografico vengono passate in rassegna diverse prospettive circa il nuovo panorama mediatico generato dalla proliferazione dei social network, dalla cyberconnessione, sottolineando anche l'importanza della media education per fornire ai cittadini (bambini, adolescenti, insegnanti...) le competenze necessarie per agire efficacemente in questo mondo digitale in continua evoluzione.



Citation: A. Vizcaíno-Verdú, S. Tirocchi (2021) *Tiktokers* y objetivación sexual de género en retos musicales. *Media Education* 12(1): 7-16. doi: 10.36253/me-9674

Received: April, 2020

Accepted: May, 2020

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 A. Vizcaíno-Verdú, S. Tirocchi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Tiktokers y objetivación sexual de género en retos musicales

Tiktokers and sexual gender objectification in musical challenges

ARANTXA VIZCAÍNO-VERDÚ¹, SIMONA TIROCCHI²

¹ Universidad de Huelva (Spain)

² Università degli Studi di Torino (Italy)

E-mail: arantxa.vizcaino@dedu.uhu.es; simona.tirocchi@unito.it

Abstract. The rise of social media such as TikTok, where short-content takes prominence, has generated a trend of online musical challenges. Songs from the music industry have made way for amateur choreography that is becoming viralized around the world, and replicated in a constant network algorithm. This study seeks to address gender differences and the sexual objectification of musical challenges on the platform. For this purpose, a descriptive and correlational content analysis was conducted for eight popular songs on the platform, in a sample of 400 *tiktoks*, 200 females and 200 males. Based on the analysis of the sexual objectification of music videos, we applied a codification that collected race and age demographics, followed by interpretative-choreographic factors such as body exposure, perpetration and gaze, decorative role, facial attractiveness, body shape, degree of global sexualization, provocative dress, and sexual dancing. The results revealed a significant statistical relationship between gender and sexual objectification in all cases, except in the choreography and sensual movements, sexual positions and seductive expressions. In the rest of the codes analyzed predominated the female gender. From this group, the exposure of body, facial attractiveness and provocative clothing differed. To sum up, the research introduces a new social phenomenon characterized by the sexualization of its young performers, where gender differences are accentuated perpetuating the media pattern of the music industry.

Keywords: TikTok, sexual objectification, challenge, music, music video.

Resumen. El auge de redes sociales como TikTok, donde el micro-contenido adquiere gran protagonismo, ha generado una ola de retos musicales en línea. Canciones de la industria musical han dado cabida a coreografías amateur que se viralizan en todo el mundo, y que se replican en una constante algorítmica en red. El presente estudio trata de abordar las diferencias de género y la objetivación sexual de los retos musicales en la plataforma. Para ello, se desarrolló un análisis de contenido descriptivo y correlacional de ocho canciones populares en la plataforma, en una muestra de 400 *tiktoks*, 200 femeninos y 200 masculinos. Basándonos en el análisis de la objetivación sexual de vídeos musicales, aplicamos una codificación que recogía a nivel demográfico la raza y la edad, seguido de factores interpretativo-coreográficos como la exposición del cuerpo, perpetración y mirada lujuriosa, rol decorativo, atractivo facial, aspecto físico, grado de sexualización global, vestuario provocativo, y bailes sexuales. Los resultados

revelaron que, estadísticamente, la relación entre género y objetivación sexual era significativa en todos los casos, excepto en el de las coreografías y movimientos sensuales, posiciones sexuales y expresiones seductoras. En el resto de códigos analizados el género femenino destacaba. De este segmento sobresalían con diferencia la exposición de partes del cuerpo, el atractivo facial y el vestuario provocativo. En suma, la investigación introduce un nuevo fenómeno social caracterizado por la sexualización de sus protagonistas, donde las diferencias de género se acentúan entre la juventud, perpetuando el modelo mediático de la industria musical.

Palabras clave: TikTok, objetivación sexual, reto, música, videoclip.

1. INTRODUCCIÓN

En la industria discográfica, uno de los productos más emblemáticos ha sido, desde antaño, el vídeo musical. Un género audiovisual ligado a la televisión de los años sesenta, que presenta aspectos relativos al cine experimental, al vídeo-arte y a la animación con fines publicitarios. Este discurso, constituido bajo la particularidad narrativa en un anclaje continuo entre imagen y sonido (Sedeño-Valdellós, 2007), ha sido definido, entre otros, como una construcción promocional con influencias directas de las vanguardias artístico-cinematográficas, que traduce en códigos visuales las composiciones musicales mediante, cada vez más, técnicas innovadoras y sofisticadas que seducen a los espectadores (Rodríguez-López, 2016). En este sentido, Korsgaard (2017) comprende la terminología ‘musicalización de la visión’, por la que el videoclip se edifica como una producción visual estructurada sobre la composición.

El recorrido histórico de este producto ha seguido evolucionando, de modo que Vernallis (2013) lo reconoce como una manifestación cultural propia de la sociedad que lo crea y consume. Un modelo versátil acogido hoy a la digitalización de la industria musical (Pérez-Rufí & Rodríguez-López, 2017), donde, gracias a la reducción de los costes de producción, distribución y promoción en red, el número de canciones se ha triplicado (Kretschmer & Peukert, 2020). Las redes sociales han cambiado por completo el modo en que los usuarios interactúan con el vídeo musical, adaptándose a diversidad de pantallas. En efecto, cualquier persona con un dispositivo conectado a Internet tiene la posibilidad de crear, compartir y difundir un videoclip con recursos mínimos y excepcional creatividad (Keazor, 2018). La revolución del contenido generado por el usuario evidencia una fragmentación musical y una proliferación de clips que reducen la división entre receptor-distribuidor, asentándose sobre las bases de la experiencia sonora (Jirsa & Koorsgaard, 2019).

El videoclip se presenta, por tanto, como un modelo performance y transformador que va más allá de la televisión. Interesándose por nuevas técnicas de interacción y participación, este producto se caracteriza por tenden-

cias efímeras de la iconosfera social, que plantean nuevas formas de concebir y ver la música (Sedeño-Valdellós, 2020). Liikkanen y Salovaara (2015) ya clasificaron previamente los vídeos musicales en YouTube, donde se distinguían los productos tradicionales, las apropiaciones, los vídeos derivativos y otros. Concepciones heterogéneas acogidas a espacios donde el tiempo y el espacio no tienen límites. Si bien, hoy, la hipercreatividad transmedia ha generado un mapa de nuevos vídeo-musicales distribuidos por plataformas que rompen con el concepto narrativo del antiquísimo videoclip (Vizcaíno-Verdú et al., 2021). Con solo quince-sesenta segundos en formato vertical, TikTok ha propiciado un nuevo espectro de creaciones y retos musicales donde se construyen megarelatos con múltiples significados.

En un contexto donde jóvenes *tiktokers* modifican el consumo e interacción con la música, se plantea un estudio sobre las diferencias de género en la objetivación sexual de sus usuarios, atendiendo a la consolidada teoría de la sexualización en los vídeos musicales de la industria discográfica.

1.1. Objetivación sexual del vídeo musical

Partiendo de la concepción del vídeo musical como producto publicitario, Rodríguez-López (2015) señala que, en la era postmoderna, esta traducción de canciones en códigos visuales ha forjado una imagen de marca no solo alrededor de los cantantes, sino de los usuarios que reinterpretan sus composiciones. Los estudios de género han recorrido las implicaciones que estos constructos vierten sobre la sociedad desde su predecesor formato en la MTV (Pérez-Rufí, 2017).

La investigación entre vídeo musical y género resulta esencial ya que, tal y como señalan Simpson-Hovater y Farris (2020), los adolescentes dedican un amplio espacio de tiempo a la música, intercediendo en su auto-concepción y desarrollo de la identidad. Dependiendo del tema del vídeo y cómo se retrata a sus intérpretes, los jóvenes construyen una visión del cuerpo que, desde antaño, viene precedido por la industria del espectáculo y el entretenimiento.

Ante esta perspectiva, diferentes autores han introducido el término de objetivación en la práctica vídeo-musical. Esta se refiere al tratamiento de una persona como un objeto –cuerpo– con una serie de características físicas que, ineludiblemente, afectan a la satisfacción corporal, los desórdenes alimenticios y al desarrollo de estereotipos y normas sexuales (Flynn et al., 2016; Fredrickson & Roberts, 1997). Aubrey et al. (2011) sugieren que la objetivación sexual se ejerce mediante el visionado de representaciones del físico como, por ejemplo, la exposición de partes del cuerpo, vestuario provocativo, bailes sensuales, gestos y miradas lujuriosas. Esta depende, según Buckingham y Bragg (2004), de la auto-percepción de la persona que, en el caso de las audiencias juveniles y su relación con los medios, denotan implicaciones ambiguas y cada vez más difíciles de definir. Y es que, en efecto, la erotización del comportamiento en mensajes mediáticos se ha convertido en una práctica hedonista y episódica propia de la cultura del consumismo, donde se disponen significados que conectan cuerpo, auto-identidad y normas sociales (Attwood, 2006). En redes sociales, concretamente, los jóvenes idealizan imágenes de sí mismos por medio de auto-presentaciones sexuales dispares y adaptadas a las tendencias entre pares (Hogue & Mills, 2019). A su vez y, tal y como apuntan Grabe y Hyde (2009), el género mayormente objetivado a nivel sexual en los vídeos musicales es el femenino. Una práctica que, desde hace más de dos décadas, ha mantenido el atractivo de los clips comerciales por medio de imágenes sexualizadas de Madonna en ‘*Like a virgin*’ o Jessica Simpson en ‘*These boots are made for walking*’ de la MTV (Andsager & Roe, 2003).

La influencia histórica del fenómeno ha propiciado, adicionalmente, estudios sobre la auto-objetivación. Esta última entendida como la adopción de una perspectiva ajena al propio cuerpo. Esto es, los sujetos actúan como objetos para ser observados y evaluados (Winn & Cornelius, 2020). Así, la exposición y consumo de mensajes mediático-musicales disponen una influencia e interpretación distorsionada, por la que el yo construye su entorno e intereses (Karsay & Matthes, 2016).

Este escenario perdura en el tiempo, de modo que hoy, Internet y redes sociales perpetúan los estereotipos de antaño en nuevos formatos de consumo juvenil (Freeman, 2019). El resurgimiento de los vídeos musicales no comerciales, las apropiaciones y las micro-coreografías realizadas por adolescentes y jóvenes adultos en TikTok, han ensalzado, nuevamente, el interés sobre estos acontecimientos.

1.2. TikTok y retos musicales

La permanencia del contenido en redes sociales se ha convertido en una de las cuestiones más represen-

tativas de la era digital. La diferencia entre plataformas que prolongan la información compartida por los usuarios (boyd, 2011), así como por medios que transforman el contenido en datos efímeros, ha supuesto una ruptura del *modus operandi* en estos espacios (Cavalcanti et al., 2017). Lo efímero abarca ya un amplio espectro social en línea, con, por ejemplo, Snapchat, Vine o Instagram Stories, donde el producto generado desaparece en cuestión de horas (Bayer et al., 2015). Si bien, en esta lucha incessante por capitanear el mercado de la información personal, surgen plataformas con una mecánica innovadora que introducen modelos de hibridación entre lo efímero y lo permanente.

TikTok es una red social que nace en 2017 de la mano de la compañía asiática ByteDance. Se trata de una aplicación disponible en las tiendas de Apple, Android y Amazon, que basa su interfaz y funcionalidad en compartir e interactuar con vídeos que no superan los 60 segundos, y que aparecen en la sección principal en un bucle informativo (Anderson, 2020). La plataforma, como otras redes sociales, facilita a los usuarios crear un perfil, subir sus propios contenidos, e interactuar y seguir a otros *tiktokers* mediante un sistema algorítmico basado en intereses temáticos sobre moda, humor, belleza, videojuegos, educación y música (Abidin, 2021).

La música es la base principal de TikTok. Mediante sonidos, composiciones preexistentes y propias, la plataforma proporciona a los usuarios información sonora de apoyo en una extensa y variada biblioteca. Por medio de géneros musicales, tops y tendencias, esta red dedica el contenido a la recreación y apropiación sonora (Iqbal, 2020), acompañada de bailes que revelan prácticas, habilidades, aptitudes y actitudes propias de un vídeo musical, en una escena esencialmente amateur y amigable (Kennedy, 2020). Estos contenidos vienen agregados por una variedad de mensajes que revelan rutinas coreográficas, batallas de sincronización ventrílocua, entre otros productos satírico-humorísticos (Medina-Serrano et al., 2020).

Los bailes de TikTok descubren una nueva cultura para comunicar, amplificada por la comunicación no verbal y la popularización de micro-clips musicales consolidados bajo el reto musical o *music challenge* (Marshall, 2019). Esta tipología se caracteriza por su capacidad viral, en una simbiosis de música y movimiento coordinados. Generalmente, forman parte de un propósito contenido generado por *tiktokers*– o tendencia orgánica o patrocinada –promoción de un producto/servicio por parte de una compañía u organización– (Ahlse et al., 2020). Asimismo, estos retos son gestionados a través de *hashtags* que, con el prefijo ‘#’, introducen un conjunto

de palabras breves para categorizar, etiquetar, interrelacionar eventos y recrear discusiones en línea (Cao et al., 2020). Estos micro-videos musicales se están transformando, por tanto, en un fenómeno de masas donde se postulan movimientos que bien pudieran recordar a la objetivación coreográfica del videoclip comercial.

2. METODOLOGÍA

El estudio introduce un análisis de contenido descriptivo-correlacional con el fin de establecer diferencias entre el género y los factores que determinan la sexualización de un reto musical en TikTok, partiendo del instrumento de objetivación sexual del video musical de Aubrey y Frisby (2011). El análisis se enfocó exclusivamente a las diferencias entre género femenino y masculino, y no tanto a las disimilitudes entre los géneros musicales. Esta decisión se debió, principalmente, a la elección aleatoria de productos musicales –fragmentos de canciones– en tendencia de TikTok, independientemente de su variedad. Las preguntas de investigación adaptadas a la plataforma fueron:

- PI1: ¿Las partes que muestra el *tiktoker* varían entre género femenino y masculino?
- PI2: ¿El modo en que el *tiktoker* observa o es observado lujuriosamente varía entre género femenino y masculino?
- PI3: ¿El rol que interpretan los *tiktokers* varía entre género femenino y masculino?
- PI4: ¿El atractivo facial entre *tiktokers* varía según el género femenino y masculino?
- PI5: ¿El físico entre *tiktokers* varía según el género femenino y masculino?
- PI6: ¿La sexualización de los *tiktokers* varía entre género femenino y masculino?
- PI7: ¿La presencia de vestuario provocativo varía entre género femenino y masculino?
- PI8: ¿La coreografía sexualizada de los *tiktokers* varía según género femenino y masculino?

2.1. Muestra

Para construir la muestra, se seleccionaron las ocho primeras canciones más empleadas en TikTok en agosto de 2020, recogidas en la sección ‘sonidos’ y ‘top 40’: 1) Una mala (Remix) – El completo Rd feat. Chimbala; 2) Ay, dios mío! – Karol G.; 3) Tattoo (Remix) – Rauw Alejandro & Camilo; 4) Ride it – Regard; 5) Love Story (J Stax Club Mix) – Taylor Swift; 6) River – Bishop Briggs; 7) La Jeepeta – Nio Garcia & Brray & Juanka; 8) Золото (Rakurs & Ramirez Remix). A partir de estas, se registró aleatoriamente una muestra de 400 *posts* de TikTok (25

de cada canción), divididos en 200 *tiktoks* cuyo usuario principal era femenino y otros 200 cuyo protagonista era masculino. Esta equiparación de género se justifica en evitar preferencias estadísticas, dada la dominancia masculina dilucidada en los videos musicales de antaño y la necesidad de vislumbrar desemejanzas entre ambos (Andsager & Roe, 1999).

2.2. Codificación del instrumento de objetivación sexual en TikTok

Con base en el sistema de análisis de contenido cuantitativo codificado por Aubrey y Frisby (2011), cuyo α de Krippendorff presentó un coeficiente medio de .83, se delimitaron los códigos de estudio y observación de los 400 *tiktoks*.

2.2.1. Características demográficas de los *tiktokers*

Las características demográficas de los *tiktokers* se registraron y codificaron según raza: 1) Caucásico; 2) Africano-Americano; 3) Hispano-Latino; 4) Asiático-Pacífico; 5) Biracial; 6) Otros; 7) Sin definición; y según edad: 1) Jóvenes (14-18 años); 2) Jóvenes adultos (19-24 años); 3) Adultos (más de 24 años).

2.2.2. Códigos y categorías de análisis

Los códigos aplicados en el análisis se simplifican en la Tabla 1, donde se observan los criterios de observación y delimitación de la objetivación sexual en los retos musicales.

A raíz de dicha composición, se diseñó una hoja de cálculo en Excel en la que se registraron las categorías según código numérico, a fin de trasladar la información posteriormente al software SPSS v. 26.0. En este programa se procesaron los datos mediante la prueba correlacional Chi-cuadrado y V de Cramer. La primera proporciónó, mediante variables independientes, evaluar la probabilidad de discrepancias según hipótesis nula –véase comprobar si existe una diferencia significativa entre las frecuencias observadas y esperadas– (Pardo & San-Martín, 2006). A su vez, se calculó la corrección V de Cramer con el objetivo de obtener un índice de asociación entre las variables (López-Roldán & Fachelli, 2015).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A fin de establecer un contexto sobre los resultados, se analizaron, en primer lugar, los datos demográficos de

Tabla 1. Sistema de codificación de la objetivación sexual en retos musicales de TikTok. Adaptado de Aubrey y Frisby (2011).

Códigos de objetivación sexual en retos musicales	Categorías
Exposición de partes del cuerpo	No expone ninguna parte del cuerpo Pectorales / escote Trasero Estómago / pelvis
Perpetración de mirada lujuriosa	Observado con lujuria por otros Observar con lujuria a otros / a cámara Sin observación lujuriosa
Rol decorativo	Interpreta rol decorativo No interpreta rol decorativo
Atractivo facial	Mandíbula fuerte / definida Rostro infantilizado Frente ancha Ojos grandes Nariz pequeña / definida Labios carnosos Boca grande
Forma física	Sin tonificación muscular Tonificación muscular baja Tonificación muscular media Tonificación muscular alta
Códigos de sexualización en retos musicales	Categorías
Sexualización global	Movimiento sensual Posiciones sexuales Expresión facial seductora
Ropa provocativa	Vestuario provocativo Vestuario no provocativo
Coreografía sexualizada	Sexualización de la coreografía No sexualización de la coreografía

los *tiktokers*. En el caso del segmento femenino, se registraron un total de 82% mujeres caucásicas ($n=164$), 10% hispano-latinas ($n=21$), 3% africanas/americanas ($n=6$), 3% biraciales ($n=6$) y 2% asiático-pacíficas ($n=3$). Para la categoría masculina, se observaron un 72% caucásicos ($n=145$), 12% hispano-latinos ($n=24$), 9% asiático-pacíficos ($n=17$), 4% africanos/americanos ($n=8$) y 3% biraciales ($n=6$). En ambos géneros no se descartó a ningún *tiktoker* bajo los ítems ‘otros’ o ‘no sabría decir’, ya que los 400 casos analizados destacaban mediante el idioma (caja de descripción del vídeo), el color de piel o la ubicación de su país de procedencia en el perfil (emotico-

nos de banderas, por ejemplo) esta condición demográfica. Se detecta, bajo estos indicadores, que predomina la agrupación caucásico-latina.

Por lo que respecta a la edad, en el caso femenino se anotaron un 59% de jóvenes adultas ($n=118$), seguido de un 24% adolescentes ($n=48$) y un 17% de adultas ($n=34$). De igual modo, en la agrupación masculina destacaron también un 56% de jóvenes adultos ($n=112$), un 27% de adultos ($n=53$) y un 17% de adolescentes ($n=35$). Es decir, en la muestra prevalecieron jóvenes adultos, con una mínima varianza en cuanto a género cuando se habla de adolescentes-adultos.

3.1. PI1: Exposición de partes del cuerpo de tiktokers en retos musicales según género

La primera pregunta de investigación observa las partes del cuerpo que más se exponen en los retos musicales por parte de los *tiktokers* principales. Estas partes se acotaron bajo los códigos ‘no se exponen’, ‘pectorales/escote’, ‘trasero’ y ‘estómago/pelvis’. Los resultados revelan que la relación entre la exposición del cuerpo y el género es estadísticamente significativa, con una asociación moderada en los retos musicales de TikTok, $\chi^2(N=400)=41,682$; $p<,000$, V de Cramer=,323. En efecto, se comprobó que, según el género, las diferentes partes expuestas variaban. La mayoría de hombres no exponía ninguna parte de su cuerpo (32%, $n=128$) (véase los pectorales, estómago/pelvis o trasero), respecto a las mujeres (20,3%, $n=81$). Al ser este último segmento el que destacaba, se analizó en mayor profundidad que la parte más mostrada en los vídeos femeninos era el escote (14,8%, $n=59$). En contraste, los hombres exponían con mayor asiduidad el trasero (10,5%, $n=42$).

3.2. PI2: Observación lujuriosa de tiktokers según género

La segunda pregunta de investigación pretende dar respuesta al modo en que el *tiktoker* principal observa a cámara (al usuario espectador) de forma lujuriosa, o es observado por otros participantes en el micro-vídeo. Los resultados muestran que la perpetración de la mirada del y entre personajes introduce una relación mínimamente significativa, $\chi^2(N=400)=11,447$; $p<,003$, V de Cramer=,169. Ambos géneros son, esencialmente, perpetradores de la mirada (observan con lujuria a cámara), más que observados por otros participantes en el reto (hombres=48,3%, $n=193$; mujeres=48%, $n=192$). Solo en algunos casos, el *tiktoker* era observado por otro/s, donde, nuevamente, sobresale la mujer respecto al hombre (2%, $n=8$; 1,8%, $n=7$).

Durante el análisis se observó que la razón por la que esta práctica no era significativa en TikTok, podía deberse a que la mayoría de retos eran individuales. Por tanto, para establecer correctamente este código, se habría de acotar la muestra a *tiktoks* individuales y grupales.

3.3. PI3: Rol decorativo del tiktoker según género

Para la tercera pregunta, donde se analiza el rol que juega el *tiktoker* en el reto musical (protagonista o mera decoración), se comprobó que, tal y como sucede en el código anterior, este valor puede variar respecto a la agrupación de usuarios presentes en el reto. Por consiguiente, la asociación entre rol decorativo y género introduce una relación mínima y estadísticamente significativa, $\chi^2(N=400)=6,392$; $p<,011$, V de Cramer= $,126$. Tanto hombres como mujeres no jugaron un papel decorativo en los vídeos musicales, siendo en cuasi todos los casos los protagonistas del baile y, por ende, el rol principal de la escena de baile (hombres= $43,3\%$, $n=173$; mujeres= 47% , $n=188$).

3.4. PI4: Atractivo facial del tiktoker según género

En cuanto a la cuarta pregunta de investigación, referente al atractivo facial del *tiktoker*, y delimitada bajo los criterios de mandíbula fuerte/definida, rostro infantilizado, frente ancha, ojos grandes, nariz pequeña/definida, labios carnosos y boca grande, se comprobó la primera disociación entre género. La relación resultó estadísticamente alta y significativa, $\chi^2(N=400)=68,541$; $p<,000$, V de Cramer= $,414$. Por lo que se refiere al género, se estimó, según estos patrones de análisis, que las mujeres presentaban secciones faciales más atractivas que los hombres ($41,3\%$, $n=165$ y $22,3\%$ $n=89$ respectivamente). Si bien, en ambos grupos destacaron los rasgos de ‘boca grande’ y ‘mandíbula fuerte/definida’.

3.5. PI5: Físico del tiktoker según género

Por lo que se refiere a la quinta pregunta, que establece el físico del *tiktoker* según ‘sin tonificación muscular’ y ‘tonificación muscular baja/media/alta’, se analizó nuevamente una relación entre físico-género estadística y moderadamente significativa, $\chi^2(N=400)=22,694$; $p<,000$, V de Cramer= $,238$. En los casos observados se estimó que, en sintonía, destaca la nula musculatura en ambos géneros (hombres= 26% , $n=104$; mujeres= $21,5\%$, $n=86$). Asimismo, la mujer presentaba una musculatu-

ra no tan acentuada (tonificación muscular baja, 17% , $n=18$) y el hombre principalmente moderada (tonificación muscular media, $9,5\%$, $n=38$). Solo algunos *tiktokers* presentaban una musculatura definida y/o exacerbada (hombres= $5,5\%$, $n=22$; mujeres= $1,5\%$, $n=6$).

3.6. PI6: Grado de sexualización global del reto musical en TikTok según género

El grado de sexualización en los vídeos musicales de TikTok introdujeron la predominancia entre movimientos sensuales, posiciones sexuales y expresiones faciales seductoras. Para tal caso, se observó una relación mínima y estadísticamente significativa respecto al género, $\chi^2(N=400)=1,422$; $p<,491$, V de Cramer= $,060$. Esto es, ambos sexos introducían exiguas diferencias entre sus movimientos sensuales, posiciones sexuales y expresiones faciales seductoras. Destacaban sobremanera el movimiento sensual en los bailes, a raíz de los cuales se describen los siguientes porcentajes: mujeres ($29,5\%$, $n=118$) y hombres ($31,8\%$, $n=127$). A esta objetivación sexual también se añadieron expresiones seductoras (mujeres= 18% , $n=72$; hombres= $15,3\%$, $n=61$) y posiciones sexuales (mujeres= $2,5\%$, $n=10$; hombres= 3% , $n=12$).

3.7. PI7: Vestuario provocativo de tiktokers en retos musicales según género

El empleo –o no– de vestuario provocativo por parte de los *tiktokers* en los retos musicales presentó una relación alta y estadísticamente significativa entre géneros, $\chi^2(N=400)=17,474$; $p<,000$, V de Cramer= $,209$.

La mujer usaba preferentemente vestimenta provocativa respecto al hombre (mujeres= $25,3\%$, $n=101$; hombres= 15% , $n=60$). Este segmento hacía uso de vestuario que exponía, paralelamente a uno de los criterios previos, partes del cuerpo. Asimismo, hacían uso de prendas brillantes, ajustadas, lencería de encaje, etc. Los hombres, por el contrario, aparecían en la mayoría de los casos con pantalones y camisetas de manga corta básicas.

3.8. PI8: Coreografía sexualizada en los retos musicales de TikTok según género

Por último, se observó la asociación entre el baile sexualizado y el género. No se observó una relación estadísticamente significativa, $\chi^2(N=400)=0,94$; $p<,760$, V de Cramer= $,015$. Para este caso, se contempló, de forma añadida, que la coreografía se reproducía en todos los vídeos con mínimos carices sexuales –en la mayoría de

Tabla 2. Variables según chi-cuadrado y V de Cramer en retos musicales de TikTok.

	Chi-cuadrado de Pearson			V de Cramer
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	
Exposición de partes del cuerpo	41,682 ^a	3	,000	,323
Observación lujuriosa	11,447 ^a	2	,003	,169
Rol decorativo del <i>tiktoker</i>	6,392 ^a	1	,011	,126
Atractivo facial del <i>tiktoker</i>	68,541 ^a	6	,000	,414
Físico del <i>tiktoker</i>	22,694 ^a	5	,000	,238
Objetivación sexual del <i>tiktoker</i>	1,422 ^a	2	,491	,060
Vestuario provocativo	17,474 ^a	1	,000	,209
Baile sexualizado	,094 ^a	1	,760	,015

casos se respetaban los pasos/movimientos canalizados por el *challenge*-. En general, se presentó un baile sexualizado sobresaliente pero equitativo para ambos géneros (mujeres=30,3%, $n=121$; hombres=29,5%, $n=118$), respecto a los que no (mujeres=19,8%, $n=79$; hombres=20,5%, $n=171$).

En suma y, según la Tabla 2, se contempló que las coreografías relativas a retos musicales en TikTok están ampliamente sexualizadas. Solo resultaron estadísticamente significativos entre géneros –por orden descendente de asociación según V de Cramer– los criterios de vestuario provocativo, atractivo facial, físico y exposición de partes del cuerpo, donde siempre predominaba la mujer. Es decir, la auto-objetivación sexual se reproduce principalmente en TikTok por parte del grupo femenino.

4. CONCLUSIÓN

La perpetuación de las prácticas vídeo-musicales acogidas desde antaño por la industria discográfica se están trasladando hacia espacios sociales en línea donde prevalecen la sexualización femenina (Aubrey et al., 2011; Grabe & Hyde, 2009) y la auto-objetivación (Winn & Cornelius, 2020). En el caso que nos compete, hemos observado nuevos modelos coreográficos auspiciados por redes sociales de contenido breve, efímero y recurrente entre jóvenes adultos, donde se construyen micro-vídeos musicales –retos de índole musical– virales entre millones de usuarios.

Aunque en el videoclip discográfico se introducía a grupos y solistas con patrones sexualizados ajustados a la significancia de la letra y el género musical, así como a las preferencias promocionales del productor, en este caso, nos encontramos ante propuestas amateur creadas con dispositivos móviles desde escenarios cotidianos –hogares y espacios públicos–, que descubren una práctica erótica y sexualizadora de auto-representación

y auto-percepción juvenil, tal y como sugerían Attwood (2006) y Buckingham y Bragg (2004). Es decir, la juventud recrea, en su espacio vital y social, los postulados sexualizados de modelos diseñados por especialistas de la industria mediática y musical –productores, discográficas, agencias de publicidad, músicos, etc.–, sin más preámbulo que dar a conocer su identidad en la plataforma. De hecho, el sistema algorítmico de TikTok ensalza el producto atendiendo al visionado e intereses temáticos del usuario, de modo que la participación en estos retos, así como la puesta en escena y la apariencia física, resultan esenciales para atraer la atención de otras personas (Ahlse et al., 2020). La sección ‘Para ti’ de TikTok se convierte, por tanto, en un compendio infinito de movimientos sensuales, jóvenes seductores y físicos *prêt-à-porter*.

Los resultados mostraron una preponderancia hacia la exposición de partes del cuerpo con varianzas de género destacables. Otras variables notorias en el análisis fueron la lujuriosa mirada interpretativa del *tiktoker* y su rol decorativo, condicionadas ineludiblemente a una selección de contenidos protagonizados por un único individuo. Por lo que respecta al atractivo facial y al físico del *tiktoker*, comprobamos diferencias de género pronunciadas en cuanto a secciones del rostro y el cuerpo se refiere. A su vez, el grado de sexualización global del reto supuso movimientos sensuales, posicionales sexuales y expresiones seductoras acentuadas en sendas agrupaciones, donde difería el vestuario (especialmente sugerente en el caso femenino). En este orden, y de forma paradójica, sobresalían el liderazgo del usuario y la narrativa, a pesar de considerarse TikTok una plataforma basada fundamentalmente en la viralidad del contenido y no en la persona (Omar & Wang, 2020). Es decir, el modelo (*tiktoker*) resaltaba en los retos musicales, pero no existía una diferencia pronunciada entre reto y coreografía sexualizada, pues los movimientos estaban supeditados a una tendencia generalizada y popularizada en la red.

Del mismo modo y, a pesar de que las diferencias de género han resultado exclusiva y altamente significativas en la mitad de criterios analizados en los 400 *tiktoks*, comprobamos que, nuevamente, la (auto)objetivación femenina prevalece sobre la masculina. Tal y como señalaban Aubrey y Frisby (2011) en el estudio de vídeos musicales, el elemento sexual es un aspecto de amplia relevancia para los jóvenes, sobre todo cuando hablamos de construir valores de género cultural. Es decir, la identidad social de la mujer queda ampliamente dilucidada en estas expresiones artísticas, de modo que los jóvenes expresan el constructo colectivo –tendencia– del momento (Karsay & Matthes, 2016). Con todo, también observamos, a lo largo del estudio, que el postulado de género queda difuminado por la des-sexualización de género. Véase el amplio repertorio de *tiktoks* donde participa el colectivo LGTBIQ+, y donde varían los supuestos dicotómicos delimitados bajo lo masculino y femenino.

En definitiva, hablamos de una preponderancia juvenil objetivada sexualmente en TikTok, donde el videoclip avanza y subsiste en un formato de apropiación musical ajena a la producción profesional, sujeta al valor social y a la cultura del consumo mediático y la auto-percepción del cuerpo.

5. IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio presenta un amplio análisis sobre 400 retos musicales con implicaciones sobre las diferencias de género y la práctica de objetivación sexual entre los jóvenes usuarios de TikTok. Si bien y, tras haber evaluado aleatoriamente ocho composiciones populares en la plataforma, encontramos un sesgo que plantea nuevas líneas de análisis sobre la cuestión. Es importante, en este punto, analizar las diferencias respecto al género musical para contrastar la prevalencia de los resultados y las tendencias entre los jóvenes *tiktokers* según la canción y la tipología. En nuestro caso, sobresalieron composiciones pop y *reggaeton*. De hecho y, tal y como apuntábamos sobre el proceso de análisis y la dicotomía femenino/masculino, introducimos la posibilidad de incorporar las varianzas de género y orientación sexual desarrolladas en el seno de la cultura (trans)mediática, donde la narración adquiere nuevas vías para la expresión individual y colectiva (Vizcaíno-Verdú et al., 2021).

Asimismo, durante el análisis observamos criterios no contemplados en el modelo de Aubrey y Frisby (2011), como el maquillaje, peinado, escenario, plano y espacio que ocupa el *tiktoker* en el vídeo... En este sentido, el modelo de observación requiere de una actualización

adaptada a las exigencias y prácticas narrativas introducidas por la plataforma y sus jóvenes usuarios. Como señalaba Abidin (2021), la capacidad para convertirse en un personaje célebre en esta plataforma constituye un modelo de fama/infamia, atención positiva/negativa, talento y destreza, sostenibilidad/transición, intencionalidad/casualidad y monetización/no monetización. Cuestiones que pueden incidir notablemente en las razones por la que el contenido-*tiktoker* deben captar la atención de otros usuarios para generar comunidad y, en suma, obtener retroalimentación.

REFERENCIAS

- Abidin, C. (2021). Mapping Internet celebrity on TikTok: Exploring attention economies and visibility labours. *Cultural Science Journal*, 12(1), 77-103. <https://doi.org/10.5334/csci.140>
- Ahlse, J., Nilsson, F., & Sandström, N. (2020). *It's time to TikTok. Exploring Generation Z's motivations to participate in #challenges*. Jönköping University.
- Anderson, K. E. (2020). Getting acquainted with social networks and apps: It is time to talk about TikTok. *Library Hi Tech News*, 4, 7-12. <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2020-0001>
- Andsager, J. L., & Roe, K. (1999). Country music video in country's year of the woman. *Journal of Communication*, 49, 69-82. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1999.tb02782.x>
- Andsager, J. L., & Roe, K. (2003). 'What's your definition of dirty, baby?': Sex in music video. *Sexuality and Culture*, 7(3), 79-97. <https://doi.org/10.1007/s12119-003-1004-8>
- Attwood, F. (2006). Sexed up: Theorizing the sexualization of culture. *Sexualities*, 9(1), 77-94. <https://doi.org/10.1177/1363460706053336>
- Aubrey, J., & Frisby, C. M. (2011). Sexual objectification in music videos: A content analysis comparing gender and genre. *Mass Communication & Society*, 14(4), 475-501. <https://doi.org/10.1080/15205436.2010.513468>
- Aubrey, J. S., Hopper, K. M., & Mbure, W.G. (2011). Check that body! The effects of sexually objectifying music videos on college men's sexual beliefs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55, 360-379. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597469>
- Bayer, J. B., Ellison, N. B., Schoenebeck, S. Y., & Falk, E. B. (2015). Sharing the small moments: Ephemeral social interaction on Snapchat. *Information, Communication & Society*, 19(7), 956-977. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1084349>

- boyd, D. (2011). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In Z. Papacharissi (ed.), *A networked self*, (pp. 39-58). Routledge.
- Buckingham, D., & Bragg, S. (2004). *Young people, sex and the media. The facts of life?* Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230508637>
- Cao, D., Miao, L., Rong, H., Qin, Z., & Nie, L. (2020). Hashtag our stories: Hashtag recommendation for micro-videos via harnessing multiple modalities. *Knowledge-Based Systems*, 203, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2020.106114>
- Cavalcanti, L. H., Pinto, A., Brubaker, J., & Domrowski, L. (2017). Media, meaning, and context loss in ephemeral communication platforms: A qualitative investigation of Snapchat. In *CSCW'17* (pp. 1934-1945). ACM. <https://doi.org/10.1145/2998181.2998266>
- Flynn, M. A., Craig, C. M., Anderson, C. N., & Holody, K. J. (2016). Objectification in popular music lyrics: An examination of gender and genre differences. *Sex Roles*, 75, 164-176. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0592-3>
- Freeman, C. (2019). Filming female desire: Queering the gaze of pop music videos. *Cultural Studies*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09502386.2019.1704039>
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Grabe, S., & Hyde, J. S. (2009). Body objectification, MTV, and psychological outcomes among female adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(12), 2840-2858. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00552.x>
- Hogue, J. V., & Mills, J. S. (2019). The effects of active social media engagement with peers on body image in young women. *Body Image*, 28, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.11.002>
- Hovater, R.S., & Farris, N. (2020). Back that sexism up: An analysis of the representation of women's bodies in music videos. In N. Farris, D. Compton, & A. Herrera (Eds.), *Gender, sexuality and race in the digital age*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29855-5_5
- Iqbal, M. (2020). *TikTok revenue and usage statistics*. <https://bit.ly/3gdPW1n>
- Jirsa, T., & Korsgaard, M. (2019). The music video in transformation: Notes on a hybrid audiovisual configuration. *Music, Sound, and the Moving Image*, 13(2), 111-122. <https://doi.org/10.3828/msmi.2019.7>
- Karsay, K., & Matthes, J. (2016). Sexually objectifying pop music videos, young women's self-objectification, and selective exposure: A moderation mediation model. *Communication Research*, 47(3), 428-450. <https://doi.org/10.1177/0093650216661434>
- Keazor, H. (2018). Portable music videos? Music video aesthetics for handheld devices. *Volume! La Revue des Musiques Populaires*, 14(3), 201-210.
- Kennedy, M. (2020). 'If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything: it's that teenage girls rule the Internet right now': TikTok celebrity, girls and the Coronavirus crisis. *Cultural Commons*, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1367549420945341>
- Korsgaard, M. (2017). *Music video after MTV: Audiovisual studies, new media, and popular music*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617565>
- Kretschmer, T., & Peukert, C. (2020). Video killed the radio star? Online music videos and recorded music sales. *Information Systems Research*, 1-25. <https://doi.org/10.1287/isre.2019.0915>
- Liikkanen, L. A., & Salovaara, A. (2015). Music on YouTube: User engagement with traditional, user-appropriated and derivative videos. *Computers in Human Behavior*, 50, 108-124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.067>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Marshall, W. (2019). Social dance in the age of (anti-) social media. *Journal of Popular Music Studies*, 31(4), 3-15. <https://doi.org/10.1525/jpms.2019.31.4.3>
- Medina-Serrano, J.C., Papakyriakopoulos, O., & Hegelich, S. (2020). Dancing to the Partisan Beat: A first analysis of political communication on TikTok. In *12th ACM Web Science Conference 2020* (pp. 1-10). ACM. <https://doi.org/10.1145/3394231.3397916>
- Omar, B., & Wang, D. (2020). Watch, share or create: The influence of personality traits and user motivation on TikTok mobile video usage. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(4), 121-137. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i04.12429>
- Pardo, A., & San-Martín, R. (2006). *Análisis de datos en psicología II*. Pirámide.
- Pérez-Rufí, J. P. (2017). Mujeres en el videoclip: La representación de la mujer en los vídeos musicales de Diane Martel. *Prisma Social*, 2, 203-232.
- Pérez-Rufí, J. P., & Rodríguez-López, J. (2017). La duración del plano en el videoclip: Hacia una categorización de los recursos formales en el vídeo musical contemporáneo. *Zer*, 22(42), 35-52. <https://doi.org/10.1387/zer.17796>
- Rodríguez-López, J. (2015). La difusión de los estere-

- otipos de género a través de las TIC: La mujer en el vídeo musical. *Ámbitos*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2015.i29.06>
- Rodríguez-López, J. (2016). Audiovisual y semiótica: El videoclip como texto. *Signa*, 25, 943-958. <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16949>
- Sedeño-Valdellós, A. (2007). El videoclip como mercadería narrativa. *Revista de la Asociación Española de Semiología*, 16, 493-504. <https://doi.org/10.5944/signa.vol16.2007.6152>
- Sedeño-Valdellós, A. (2020). Vídeo musical y cultural visual: Aproximaciones epistemológicas desde la ecología de los medios y los estudios visuales. In A. Martín-Cabello, A. García-Manso and J. L. Anta-Férez (eds.), *II Congreso Internacional de Estudios Culturales Interdisciplinares. Culturas locales, culturas globales* (pp. 171-180). Compress Bookcrafts.
- Simpson-Hovater, R., & Farris, D. N. (2020). Back that sexism up: An analysis of the representation of women's bodies in music videos. In D. N. Farris et al. (eds.), *Gender, sexuality and race in the digital age* (pp. 75-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29855-5_5
- Vernallis, C. (2013). *Unruly media: YouTube, music video, and the new digital cinema*. Oxford University Press.
- Vizcaíno-Verdú, A., Aguaded, I., & Contreras-Pulido, P. (2021). Understanding transmedia music on YouTube through Disney storytelling. *Sustainability*, 13(7), 3667. <https://doi.org/10.3390/su13073667>
- Winn, L., & Cornelius, R. (2020). Self-objectification and cognitive performance: A systematic review of the literature. *Systematic Review*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00020>



Citation: L. Fugalli (2021) Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi. *Media Education* 12(1): 17-32. doi: 10.36253/me-9799

Received: September, 2020

Accepted: March, 2021

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 L. Fugalli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi

Social Networks & Adolescents: The Role of Education. An Exploratory Research on a Sample of Italian School Projects. Trends and Models of Analysis

LIVIA FUGALLI

Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali (DUSIC), Università degli Studi di Parma
E-mail: livia.fugalli@unipr.it

Abstract. The massive use of social networks by adolescents is a challenging phenomenon which created, in response to a range of psychological and social problems, the development of educational interventions aimed at making adolescents more aware, competent, and responsible. The research identifies and analyzes, on the basis of appropriate documentation, 22 educational projects having the aims and scope mentioned above, which took place in the last decade in several middle and high schools in Italy. Through a set of previously established criteria, an evaluation is carried out in order to describe the most widespread methods applied by such educational interventions. Based on the results, a method of analysis is built through critical comparison, aimed at examining the strengths and weaknesses of the examined projects and at guiding teachers, educators and other specialists in evaluating and designing further projects about the relationship between social networks and adolescents, inside and outside schools.

Keywords: media education, social network, adolescents, educational projects.

Riassunto. L'uso massiccio dei social network da parte degli adolescenti ha creato, in risposta ad alcuni problemi dal punto di vista psicologico e sociale, l'elaborazione di interventi educativi finalizzati a rendere gli adolescenti più consapevoli, competenti e responsabili. La ricerca individua e analizza, attraverso la relativa documentazione, 22 progetti educativi riguardanti l'educazione ai social network destinati agli adolescenti, realizzati nell'ultimo decennio in scuole secondarie italiane di primo e secondo grado. L'analisi, attraverso criteri di valutazione stabiliti a priori, vuole far emergere le modalità con le quali sono stati realizzati interventi educativi di tale natura. Sulla base dei risultati, un confronto critico conclusivo intende offrire un modello di analisi che evidenzia punti di forza e di debolezza dei progetti esaminati e che possa orientare insegnanti, educatori e altri specialisti del settore a una futura valutazione e progettazione di ulteriori percorsi inerenti il rapporto tra social network e adolescenti, in contesto scolastico ed extrascolastico.

Parole chiave: media education, social network, adolescenti, progetti educativi.

1. INTRODUZIONE

Chi siamo nell'odierna società caratterizzata dalla presenza delle tecnologie? In particolare, chi sono gli adolescenti di oggi? Qual è la loro vera identità? Essa rimane invariata all'interno e all'esterno della realtà virtuale? Che ruolo hanno i social network nella vita delle giovani generazioni?

Attualmente, nel cercare di comprendere chi sono realmente gli adolescenti, non è possibile sottovalutare l'influenza esercitata dai social network nelle loro esperienze di vita quotidiana; questi ultimi, infatti, sono alcuni degli strumenti principali da loro utilizzati per comunicare e per interrogarsi circa la loro identità in divenire.

In merito all'utilizzo crescente di tali piattaforme virtuali, si è aperto un dibattito sulle modalità di definire le giovani generazioni; attribuire una singola definizione a tale categoria sociale risulterebbe limitato, se non addirittura errato. È per questo che, negli anni, si è assistito a una molteplicità di denominazioni che, a seconda delle caratteristiche che si intendono evidenziare nei giovani dell'ultimo millennio, vengono preferite le une alle altre. Semplicemente offrendo un elenco delle espressioni probabilmente più diffuse, ci si trova così a parlare, per esempio, di *Nativi digitali* (Prensky, 2001), *Screen generation* (Rivoltella, 2006), *Net Generation* (Tapscott, 2011), *Adolescenti navigati* (Lancini, 2015), *Generazione hashtag* (Manca, 2016).

La natura dei social network li rende strumenti ibridi, in grado di presentare rischi e opportunità per i relativi giovani fruitori e non solo; per quanto riguarda i primi, tra i più conosciuti, è possibile fare riferimento al cyberbullismo e al sexting (Shariff, 2017), alle social mode (Lancini, 2015), all'identità fluida e al narcisismo mediatico (Riva, 2016), alla violazione della privacy, alle fake news, all'analfabetismo emotivo (Goleman, 1995). Se non usati in maniera appropriata, infatti, i social network si possono rivelare una minaccia per il singolo, poiché questi risulta essere continuamente esposto a rischi che possono arrivare a intaccare il suo riconoscimento, la sua reputazione a livello sociale: in poche parole, la sua persona.

Oltre ai rischi però, appare adeguato non tralasciare anche le opportunità. A proposito di questo aspetto, infatti, tali piattaforme virtuali, se usate in maniera consapevole e responsabile, sono in grado di offrire agli adolescenti numerosi vantaggi, sia a livello relazionale e sociale, sia di crescita personale e culturale. Esse, infatti, si fanno principali canali di diffusione delle informazioni indispensabili per l'inserimento all'interno della società e consentono di mantenere contatti con il grup-

po sociale di appartenenza, anche al di là della distanza fisica. È una realtà virtuale, parallela all'esistenza reale, che mette in continua connessione parti che formano un tutto, generazioni e saperi diversi (Codeluppi, 2018).

Per questi motivi, interventi di media education, finalizzati ad indirizzare i giovani utenti ad un uso consapevole e adeguato di tali strumenti mediali, appaiono di fondamentale importanza. Inoltre, tali percorsi educativi possono rivelarsi maggiormente efficaci se riescono a inserirsi all'interno della realtà globale degli adolescenti, ossia se sono in grado di favorire una connessione tra il loro contesto scolastico ed extrascolastico.

2. I SOCIAL NETWORK COME PONTE TRA SCUOLA ED EXTRASCUOLA

La comunicazione, con l'avvento e l'evoluzione della tecnologia, ha ampliato le proprie modalità. Alle prime forme verbali e visive si è aggiunta la forma scritta e, in un secondo momento, una molteplicità di linguaggi mediali derivata dall'utilizzo di media diversi. Tale pluralismo e intreccio di linguaggi ha messo in luce la necessità di un'educazione alla comunicazione, orientata a garantire il miglioramento della capacità di stare nel dialogo e di stare «in rete». La comunicazione, finalizzata allo sviluppo del pensiero e della riflessione critica da parte degli interlocutori, acquista così un valore formativo, caratterizzata da sempre da un orizzonte intenzionale complesso che, ora più che mai, va applicato, va tradotto in pratiche educative, scolastiche e massmediatiche. La scuola, basandosi su una progettualità educativa, si presenta l'agenzia formativa principale in grado di assicurare un iter formativo che tenga conto dell'età dei soggetti coinvolti e delle tipologie di linguaggio a cui si fa riferimento (Cambi, 2010).

Considerando, nel presente contributo, i social network come mezzo di comunicazione e gli adolescenti come destinatari principali, si sottolinea la necessità di garantire un'educazione ai media all'interno del contesto scolastico. In linea generale, si va a definire la media education come quel processo educativo che conduce all'acquisizione delle competenze e delle conoscenze digitali necessarie a utilizzare i media mediante un approccio critico (Buckingham, 2006).

Nello specifico, all'interno delle scuole, la media education rischia continuamente di essere considerata non come parte integrante del curriculum scolastico disciplinare, ma solamente come elemento trasversale. Delegando ogni docente all'utilizzo dei media nel corso delle proprie lezioni, infatti, essa finisce spesso per essere intesa come semplice utilizzo delle tecnologie per svol-

gere le attività didattiche, andando così a perdere il suo vero significato e, di conseguenza, la sua valenza educativa (Grion & Manca, 2016; Buckingham, 2020). Per conservare il suo scopo educativo, è opportuno concepirlo come un continuo alternarsi tra l'approccio teorico e quello pratico, tra la cultura trasmessa e la creatività dei fruitori, tra l'analisi, la comprensione e la produzione dei mezzi e dei messaggi mediali (Ardizzone & Rivoltella, 2008). Attraverso tale alternanza, essa viene intesa come elemento aggiuntivo all'estensione della trasmissione del sapere scolastico che, in questo caso, può essere garantito più facilmente anche al di fuori delle mura scolastiche; in tali circostanze, la media education si presenta come un punto di incontro tra il contesto formale della scuola e quello informale dell'extrascuola.

Estendere i confini della scuola alla realtà virtuale determina l'avvenire di una scuola digitale, la quale non deve essere intesa come scuola parallela, ma un contesto di apprendimento dato dalla fusione tra discipline scolastiche e interessi di vita reale maturati dagli studenti (Felini, 2008).

In Italia, la scuola digitale, come la si intende attualmente, è il risultato di un lungo percorso iniziato con l'introduzione dei media nella scuola agli inizi del Novecento: diapositive, filmine e poi, via via, la radio e la televisione (Felini, 2015; Galliani, 2002; Ranieri, 2011; Varisco & Grion, 2000). La scuola digitale, quindi, è frutto di un processo che si è dibattuto tra diverse esigenze, quali il desiderio di rendere più rapido l'insegnamento, la necessità di rivolgersi a gruppi studenteschi sempre più ampi, il controllo politico sui contenuti da trasmettere, il voler far acquisire senso critico nei confronti dei linguaggi audiovisivi, fino alle prese di coscienza sui temi della "competenza digitale" (Calvani et al., 2009) e dell'Educazione Civica Digitale (MIUR, 2015; MIUR, 2020). Infatti, la scuola digitale promossa oggi si sviluppa da un'idea rinnovata di scuola, intesa non unicamente come luogo fisico limitato da confini tangibili, ma come spazio aperto per garantire anche lo sviluppo delle competenze utili per l'intera esperienza di vita. Secondo tale prospettiva, le tecnologie diventano ordinarie e abilitanti, al servizio dell'attività scolastica e di tutte le attività finalizzate alla formazione, ma anche estese a tutti gli spazi condivisi (classi, laboratori, ecc.) e informali della realtà territoriale (MIUR, 2015). Gli obiettivi del processo di insegnamento e apprendimento non mutano, ma vengono costantemente modificati per quanto riguarda le modalità e i contenuti trasmessi, per rispondere alle sfide evolutive, le quali richiedono competenze trasversali e un ruolo sociale attivo. Per raggiungere questo scopo, è necessario che il personale scolastico, gli studenti e l'organizzazione dei vari istituti di formazione siano continuamente disposti ad

adattarsi alle sfide metodologico-didattiche provenienti dal contesto sociale, che vedono nell'innovazione la sua caratteristica principale.

L'uso dei social network, infatti, può garantire l'unione tra l'ambiente scolastico e la dimensione sociale e ludica della realtà informale. L'ibridazione che ne deriva risulta di fondamentale importanza e deve prevedere una certa tipologia di educazione all'interno della realtà virtuale, la quale, genericamente, viene definita «Netiquette», data dall'unione tra «network» (rete) ed «etiquette» (buona educazione). Essa sta ad indicare l'insieme di regole che cercano di disciplinare il comportamento di un utente nei confronti degli altri, all'interno del contesto digitale nel quale è inserito (Fogarolo, 2013, p. 103).

Scuole tradizionali che prevedono attività di educazione ai media, nello specifico attività di educazione ai social network all'interno del tradizionale curriculum scolastico, consentono di sperimentare quelle che possono essere definite «scuole social», ossia ambienti formativi ed educativi, in grado di adattarsi alle esigenze evolutive degli adolescenti, consentendo loro di accedere alle piattaforme online (social network, forum, blog, ecc.) che essi utilizzano quotidianamente, per svolgere anche attività didattiche e comunicative (Lancini, 2015, pp. 164-166).

Il PNSD, infatti, evidenzia come non sia più sufficiente parlare solamente di digitalizzazione all'interno del sistema scolastico perché, come sopraccitato, si rischierebbe di rimanere concentrati sulla dimensione tecnologica invece che su quella epistemologica e culturale; a fronte di questa consapevolezza, i social network vengono fatti rientrare all'interno di quell'educazione ai media che si intende garantire agli studenti, ponendosi come obiettivo la sfida dell'innovazione continua della scuola (MIUR, 2015).

Alcuni studi (Greenhow et al., 2014) evidenziano come i ragazzi, con particolare riguardo per gli adolescenti, siano sempre più desiderosi di sposare le pratiche partecipative dei social media e dei social network con quelle scolastiche o comunque legate alla scuola. Secondo tali contributi, si tratterebbe proprio di superare il confine tradizionale tra impegno sociale e civile e attività curriculari legate al ruolo scolastico. Ne consegue, dunque, il preciso compito degli insegnanti e della scuola di creare i contesti adeguati, invitando i giovani a rivestire il ruolo di co-autori e co-responsabili dei processi che si svolgono nelle comunità formative, luoghi che, per loro essenza, dovrebbero rappresentare la culla per lo sviluppo della democrazia (Grion & Manca, 2015).

Una relazione educativa, appassionata e reciprocamente sostenuta, tra insegnanti e studenti, educatori e

giovani, genitori e figli, può rivelarsi una risorsa e una modalità per riconoscere e valorizzare le molteplici capacità appartenenti alle due generazioni considerate: adolescenti e adulti.

3. PROGETTI DI EDUCAZIONE AI SOCIAL NETWORK PER GLI ADOLESCENTI IN ITALIA: LA RICERCA ESPLORATIVA

Al fine di esaltare l'importanza di interventi educativi finalizzati ad un'educazione ai social network, indirizzati agli adolescenti, è stata svolta una ricerca riguardo ai progetti che sono stati attuati e documentati tra il 2010 e il 2019 in diverse scuole secondarie e, alcuni di questi, estesi anche in contesti extrascolastici.

Di tale ricerca si esporrà la metodologia seguita, verranno descritti i progetti educativi reperiti e, infine, verrà proposto un confronto critico. Ovviamente, le conclusioni e le riflessioni maturate non riescono a rappresentare il fenomeno generale, ma possono ugualmente essere considerate utili al fine di mostrare differenti approcci seguiti e una certa evoluzione storica nel periodo di tempo considerato a riguardo delle metodologie adottate e della priorità attribuita alle tematiche affrontate nel corso degli anni.

3.1. Finalità e metodologia della ricerca

La ricerca dei progetti educativi è stata svolta adottando un approccio di tipo esplorativo (Corbetta, 2014): si è ritenuto opportuno ricercare dei progetti, realmente attuati, documentati e finalizzati all'educazione ai social network e destinati agli adolescenti.

I principali *criteri di ricerca* adottati per reperire i progetti sono stati:

- tipologia di progetti: educativi, escludendo progetti di ricerca.
- target: i destinatari dei progetti educativi sono gli adolescenti, nello specifico studenti dai 12 ai 18 anni;
- contesto: scuole secondarie;
- periodo temporale: 2010-2019;
- territorio di riferimento: Italia.

Decidendo, in un primo momento, di circoscrivere il campo di ricerca a livello nazionale, è stata riscontrata una certa difficoltà a reperire un numero consistente di progetti realizzati, in quanto la tematica considerata, appartenendo ad anni recenti, ha messo in luce una scarsa considerazione o documentazione dei percorsi educativi attuati da parte delle istituzioni formative ed educative nazionali. A questo punto, si è deciso di

estendere la ricerca a livello internazionale, utilizzando la banca dati "Education Research Complete" di EBSCO, servendosi delle seguenti parole chiave in lingua inglese: adolescents, teenagers, social network, educational projects, media education, school.

I risultati emersi hanno messo in luce un numero ridotto di progetti educativi, ovvero otto, corrispondenti ai criteri di ricerca adottati. Invece, in numero maggiore sono risultati i progetti che ponevano i social network come argomento principale, ma presentavano scopi non educativi, ma di ricerca. Allo stesso tempo, molti progetti di educazione ai social network rilevati erano indirizzati ai bambini dai sei ai dieci anni e non agli adolescenti.

Tenuto conto della finalità della ricerca, dunque, si è deciso di restringere il campo, escludendo i percorsi educativi e di ricerca internazionali rilevati e di considerare solo i progetti realizzati a livello nazionale reperiti inizialmente, anche se in numero non elevato.

Per individuare i progetti nazionali, quindi, è stato utilizzato Google come motore di ricerca nel web e la banca dati EBSCO. Oltre alla ricerca libera, sono state consultate due riviste scientifiche online Form@re. Open Journal per la formazione in rete e Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», che, tra le altre disponibili, anche autorevoli, sono sembrate particolarmente attente ai temi dell'educazione ai media (Figura 1).

Il periodo dedicato alla ricerca si è sviluppato tra febbraio 2017 e novembre 2019. La ricerca è stata ripetuta più volte nell'arco del suddetto periodo di tempo.

Alla fase iniziale di ricerca è seguita quella di studio, stabilendo dei *criteri di valutazione* con lo scopo di poter classificare i progetti, andando ad analizzarli singolarmente in un primo momento, e, in un secondo momento, andando a fare un confronto tra questi.

Dunque, per ogni progetto, l'attenzione è stata rivolta principalmente a:

1. Fonte e anno di realizzazione;
2. Luogo di attuazione;
3. Ente responsabile della realizzazione;
4. Destinatari;
5. Finalità;
6. Obiettivi;
7. Strategie didattiche utilizzate;
8. Punti di forza;
9. Punti di criticità.

Facendo riferimento a tali criteri, i primi sono riconducibili a una descrizione delle caratteristiche proprie dei progetti, mentre gli ultimi due (8 e 9) sono frutto di una riflessione critica maturata a riguardo da parte di chi scrive e consistente nelle conclusioni tratte a seguito dell'analisi compiuta a confronto con la letteratura scientifica di riferimento.

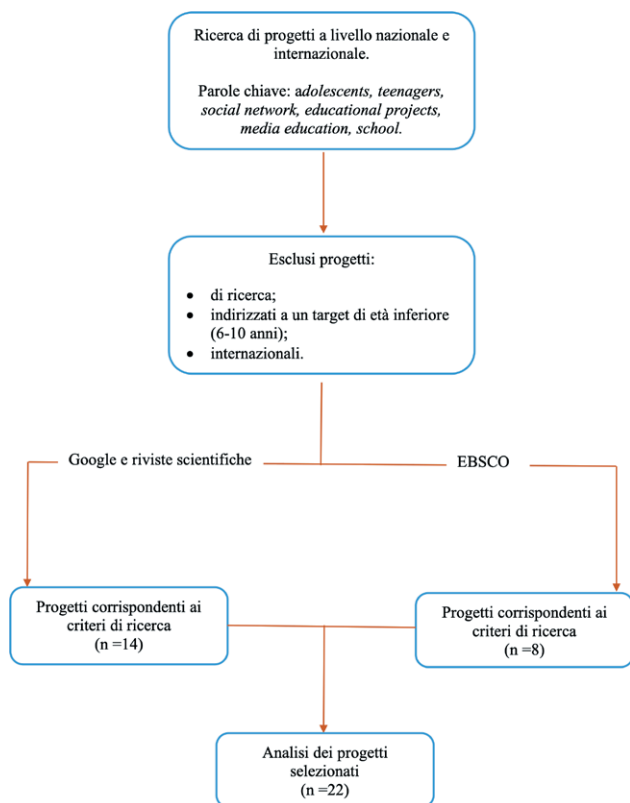


Figura 1. Diagramma di flusso del processo di ricerca.

3.2. Presentazione dei progetti educativi selezionati

I progetti educativi reperiti sono in totale 22 e, sulla base dell'ordine cronologico di pubblicazione, sono riportati nella Tabella 1.

In linea generale, i progetti considerati offrono alcuni esempi di come, attraverso attività e interventi di diverso tipo, agli adolescenti siano stati presentati sia i rischi che le opportunità che possono derivare dall'uso dei social network; un'attenzione particolare è stata rivolta al voler conoscere e comprendere le motivazioni principali che stanno alla base dell'utilizzo delle varie piattaforme da parte della tipologia di fruitori presa in considerazione (cfr. Grion & Bianco, 2016; Manca, 2018). Nel complesso, i vari interventi educativi vanno ad affrontare alcuni temi emergenti rispetto all'uso dei social network, quali l'identità digitale, la sicurezza digitale, il modo di intendere le relazioni digitali e l'intenzione di far sviluppare le competenze mediali.

Facendo riferimento ai criteri di valutazione enunciati nel paragrafo precedente, nella Tabella 2, in allegato, si riportano singolarmente i 22 progetti sopraelencati, indicando le caratteristiche principali di ognuno di essi,

Tabella 1. Elenco dei progetti educativi reperiti e analizzati.

	Anno di pubblicazione	Autori	Titolo
1	2010	Difensore civico & Corecom – ER	La rete siamo noi
2	2011	Bruni & Martini	Piagge mobili
3	2012	Pedata & Interlandi	Oltre lo schermo
4	2012	Costa et al.	TWLetteratura
5	2012	Ufficio Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza FVG	Usale, non farti usare!
6	2013	Sansone et al.	AAA Futuro Cercasi
7	2013	Anonimo	Occhi in rete
8	2013	Falconi & Tirota	Nord-Sud-Ovest-Web
9	2014	Meneghetti	Da laboratori con gli studenti sui social network ad una proposta di loro uso didattico
10	2014	Di Palo & Papa	Play Tech
11	2014	Anonimo	Una vita da social
12	2014	Corecom-ER	Relazioni per crescere
13	2015	Corecom-ER	A scuola con i media
14	2015	Corecom-ER	Educare alla rete
15	2015	Scuola di Robotica	Firewall
16	2015	Corecom-ER	La rete ti pesca. Usa la testa
17	2015	Anonimo	Smart Generation
18	2016	Anonimo	Come animare (e innovare) la scuola...a colpi di tweet!
19	2016	Anonimo	E-likeschool
20	2016	Sicurello	Un percorso di media education nella scuola secondaria
21	2017	Montanari	Sfida Social Zero
22	2019	Cooperativa Sociale Tantintenti	Ops!

utili per rendere più comprensibile il confronto e la valutazione complessiva presentati nel paragrafo seguente.

4. CHI? COME? PROGETTI DI MEDIA EDUCATION IN ITALIA

In seguito all'analisi dei progetti educativi, la discussione dei risultati può essere avviata prendendo in considerazione i criteri di valutazione stilati nel momento iniziale della ricerca. In questo modo, è possibile mettere in evidenza, in maniera chiara e comprensibile, gli aspetti in comune e quelli che, invece, contraddistinguono alcuni progetti da altri.

Le considerazioni emerse facendo riferimento ai singoli criteri utilizzati e il confronto finale tra i 22 progetti educativi consentono di cogliere soprattutto un'alternanza di metodologie adottate nel corso degli anni, la diversità nel trattare determinate tematiche e tralasciarne altre, il valore aggiunto o l'alta pericolosità che vengono attribuiti ai social network e la rilevanza affidata a un coinvolgimento attivo dei giovani.

4.1. *Distribuzione temporale e territoriale dei progetti*

A partire dal criterio di valutazione relativo all'anno, la ricerca è stata limitata volontariamente all'ultimo decennio. In alcuni casi la durata del progetto è stata prevista per un intero anno scolastico, mentre per altri si è limitata ad alcuni mesi, o addirittura, a singole giornate.

Se si considera il luogo, invece, i progetti realizzati risultano uniformemente diffusi a livello nazionale, con una prevalenza di Roma tra le città: sei progetti su 20. Volendo soffermarsi sulla distinzione tra Nord, Centro e Sud della penisola italiana, i percorsi educativi risultano essere stati attuati in numero simile nel Nord e nel Centro Italia: nove progetti su 20 nel primo caso e otto nel secondo. In particolare, tra le regioni del Nord, l'Emilia-Romagna è la regione predominante rispetto alle altre: quattro su nove progetti. Per quanto concerne il Centro Italia, è la Regione Lazio a prevalere, dal momento che Roma, come detto, è la città dove è stata realizzata la maggior parte dei progetti selezionati. Nel Sud Italia, invece, sono solamente due i progetti attuati tra quelli considerati: nello specifico, nelle città di Favara, Bari e Palermo. Tra i 22 progetti, due risultano essere stati realizzati in più regioni, quindi, non circoscritti al territorio di ideazione, ma diffusi in regioni del Nord, del Centro e del Sud Italia. Inoltre, il progetto "Smart Generation" risulta esteso a livello europeo.

4.2. *Enti promotori e destinatari dei progetti*

Prendendo in esame gli enti promotori dei vari progetti, tra i principali e maggiormente significativi, emergono: il MIUR, responsabile di tre progetti; Google; Telefono Azzurro; la Polizia Postale; Facebook; e i vari Corecom regionali.

Gli enti elencati dimostrano l'importanza percepita da enti pubblici e privati del settore nell'implementare percorsi educativi con gli adolescenti, dal momento che i fenomeni di cyberbullismo, sexting, diffusione di fake news, furti di identità e altri appaiono come problematiche sociali in numero crescente.

Il fatto di non limitare gli interventi educativi all'interno di singoli istituti scolastici, ma di diffonderli in modo da creare una rete educativa in continua espansione, comporta il coinvolgimento dell'intera generazione adolescenziale. Inoltre, secondo una riflessione emersa in seguito all'analisi dei progetti selezionati, gli adolescenti, a loro volta, potrebbero fungere da modello per le generazioni successive, anche inconsapevolmente, per quanto riguarda i comportamenti da assumere e quelli da evitare in rete. Nella maggior parte dei progetti analizzati è stata praticata un'educazione di tipo intergenerazionale, in quanto, con l'obiettivo di ridurre il digital divide, sono state coinvolte le famiglie e, all'interno di esse, gli adolescenti sono stati considerati come «mediatori naturali» in termini di cultura digitale. Allo stesso modo, potrebbero essere attuati interventi formativi specifici basati sulla peer education, i quali potrebbero rivelarsi anche maggiormente efficaci rispetto a quelli tenuti da adulti formatori, sicuramente competenti, ma pur sempre adulti e spesso «temuti» dai giovani.

La collaborazione frequente con le diverse università italiane appare rilevante ai fini della progettazione di interventi di educazione ai social network, in quanto il coinvolgimento di docenti, appartenenti specialmente a corsi di laurea in Scienze della Formazione, Scienze dell'Educazione, Psicologia e Scienze della Comunicazione, permette di godere di un'adeguata supervisione scientifica.

Degna di nota appare la collaborazione con diversi paesi europei stabilita nel corso del progetto «Smart Generation», consentendo l'attuazione di quest'ultimo anche in Belgio, Spagna, Lettonia, Romania.

Per quanto concerne la tipologia dei destinatari ai quali sono stati indirizzati i progetti analizzati, il target ovviamente è lo stesso, poiché imposto dai criteri di ricerca volutamente stabiliti, ma rispetto alla categoria adolescenti, si è prevista una suddivisione: studenti delle scuole secondarie di 1° e 2° grado (dieci progetti); studenti delle scuole secondarie di 1° grado (tre progetti); studenti delle scuole secondarie di 2° grado (sette progetti) e studenti di scuole di ogni ordine e grado, comprese quindi le scuole primarie e dell'infanzia (due progetti).

La considerazione dei giovani a partire dall'età di 12 anni si rivela un'ottima strategia per l'efficacia dei progetti, dal momento che, nonostante l'età di iscrizione secondo il regolamento all'interno dei social network sia fissata a 14 anni, funge da strumento di prevenzione ai vari rischi e alla creazione di un'identità falsa.

Ai destinatari delle scuole primarie e dell'infanzia, invece, sono stati destinati progetti per iniziare ad approcciarsi al linguaggio e al mondo virtuale.

Tra i destinatari, alcuni progetti prevedono anche i genitori (12 progetti) e gli insegnanti e/o educatori (sei progetti).

4.3. Finalità, obiettivi e metodologie dei progetti

Considerando la finalità, invece, emerge che la maggior parte dei progetti (12 progetti) persegue l'educazione a un uso appropriato dei social network o dei media in generale, dove per appropriato si intende un utilizzo corretto e responsabile di tali strumenti.

Interessante è anche la finalità del progetto educativo "AAA Futuro Cercasi", dal momento che esso considera i social network, in particolare Facebook e LinkedIn, come strumenti per promuovere l'orientamento universitario e lavorativo.

Se si analizza il progetto "Sfida Zero Social", invece, la finalità prevede di far cogliere agli adolescenti l'influenza che i media hanno nella loro vita quotidiana. Viene incentivato il digiuno digitale come sfida alla quale partecipano sia gli studenti che il docente promotore del progetto.

Gli obiettivi dei progetti, invece, sono molto eterogenei e molteplici. In ogni caso, è possibile individuarne alcuni comuni a più progetti, come:

1. accrescere la consapevolezza dei rischi online: quattro progetti;
2. comprendere e sviluppare il linguaggio mediale: cinque progetti;
3. cogliere le opportunità offerte dai social network: quattro progetti;
4. cogliere il valore e l'intensità delle relazioni virtuali: due progetti;
5. estendere i confini fisici della scuola, considerando la realtà virtuale come spazio dove poter svolgere delle attività didattico-educative: cinque progetti.

Sulla base degli obiettivi evidenziati, appare come l'attenzione sia stata riposta principalmente sull'indirizzare gli adolescenti a cogliere le opportunità che i social network sono in grado di offrire. Per quanto riguarda i rischi e i pericoli della rete, invece, la maggior parte degli interventi educativi è stata organizzata secondo un'ottica di informazione e prevenzione; solo in numero limitato, come mezzi di risoluzione di problematiche già verificatesi.

Per quanto concerne le metodologie adottate, come per i criteri di valutazione precedenti, è possibile individuarne alcune in comune:

1. discussione e riflessione condivisa: sette progetti.

In questi casi, oltre alle ore riservate alle tradizionali lezioni frontali in aula, finalizzate alla trasmissione delle conoscenze circa la tematica, si è cercato

di favorire la partecipazione attiva dei destinatari, ponendo loro delle domande per conoscere la loro opinione in merito agli argomenti trattati. Sulla base delle risposte date, è stato promosso il confronto guidato in gruppo.

2. creazione di un profilo social: nove progetti.
Con il fine di promuovere l'analisi e la comprensione del linguaggio mediale e di far cogliere alcuni dei rischi e delle opportunità offerte dalle piattaforme virtuali, alcuni progetti hanno previsto la creazione e il conseguente utilizzo di una pagina o di un gruppo all'interno di un social network scelto a priori (principalmente Facebook o Twitter).
3. analisi di casi: due progetti.
Questi progetti, "A scuola coi media" e "Un percorso di media education nella scuola secondaria", hanno reso noti alcuni rischi che possono derivare dall'uso scorretto dei social network partendo dall'analisi di reali storie di vita di adolescenti.
4. realizzazione di foto e video: cinque progetti.
La produzione e la pubblicazione di contenuti medialità su profili o pagine social appositamente ideate, hanno concesso di educare i destinatari verso una duplice prospettiva: da una parte, infatti, essi sono stati indirizzati a creare alcune tipologie di prodotti medialità, quali foto e/o video, seguendo precise indicazioni, non dal punto di vista tecnico, ma riguardanti il messaggio da trasmettere; dall'altra, per poter individuare in rete i loro prodotti, i destinatari sono stati coinvolti attivamente nella creazione di una pagina sui social network, potendo così giungere a conoscenza del reale funzionamento e delle opportunità offerte da questi ultimi.

In alcuni progetti, come per esempio "La rete siamo noi", "Usale, non farti usare!" e "Occhi in rete", è stato ritenuto più opportuno tenere lezioni frontali in aula, garantendo ampio spazio ai formatori e meno ai destinatari, in quanto la trasmissione di informazioni risultava sufficiente in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati. La maggior parte dei progetti, invece, si è basata sullo svolgimento di lezioni interattive, nel corso delle quali la partecipazione attiva dei destinatari ha assunto un'importanza rilevante. Tale partecipazione non è stata limitata a semplici conversazioni tra formatori e uditori, ma ha concesso loro di intervenire per esprimere la propria opinione e produrre personalmente contenuti medialità. Ricorrendo a questa metodologia, è stato possibile attuare un intervento di educazione ai media, sviluppata nelle sue tre dimensioni: comprensione, fruizione e produzione (Felini, 2004).

La discussione e la riflessione condivisa hanno concesso ai destinatari di sviluppare soprattutto le prime

due dimensioni di competenza, in quanto il confronto collettivo ha determinato l'unione di interpretazioni diverse dei media per poi cercare di comprenderle e valutarle mediante un approccio critico.

La partecipazione attiva ha anche concesso di mettere in pratica alcune specifiche strategie didattiche, quali il role-playing, particolarmente evidente nel progetto "Sfida Zero Social", in cui il gioco di ruolo è avvenuto nel momento in cui alcuni studenti insieme al loro docente partecipavano al digiuno digitale e un'altra classe, collaborando con i rispettivi insegnanti, rendeva note le dinamiche sulla pagina Facebook, fungendo da osservatori.

La collaborazione tra coetanei, o tra colleghi nel caso di formazione agli insegnanti, indispensabile per svolgere le attività laboratoriali di gruppo programmate in alcuni dei progetti analizzati, può essere intesa come momento di peer education.

5. CONCLUSIONI: ANALISI CRITICA E PROSPETTIVE FUTURE

Gli ultimi due criteri di valutazione, i punti di forza e di criticità, come già enunciato nel paragrafo 2.1., rispecchiano non la consapevolezza espressa dagli autori delle varie esperienze, ma la sensibilità di chi scrive, maturata nel corso dell'analisi dei progetti stessi e dal confronto con la letteratura scientifica inerente la tematica della media education (Buckingham, 2020; Cambi, 2010; Felini & Trincherò, 2015; Galliani, 2002; Rivoltella, 2001). Tali aspetti, infatti, vengono trattati in riferimento ai progetti considerati, ma possono essere generalizzati e considerati come spunti di riflessione anche in vista di interventi educativi futuri.

Per quanto riguarda i punti di forza, quello principale, già messo in luce anche da ricerche precedenti (cfr. Grion & Manca, 2016), è stato attribuito alla partecipazione attiva dei destinatari che accomuna ben 19 progetti su 22. I tre progetti che rimangono esclusi, nello specifico i progetti "La rete siamo noi", "Usale, non farti usare!" e "Occhi in rete", hanno previsto la distribuzione di materiale a titolo informativo, campagne di sensibilizzazione e incontri formativi frontali, destinati in particolare a insegnanti e genitori per metterli al corrente delle tematiche che riguardano principalmente gli adolescenti, verso i quali si dovrebbero attuare le diverse iniziative proposte.

Un secondo punto di forza è stato individuato nella collaborazione prevista tra il contesto scolastico e l'insieme di servizi extrascolastici che caratterizzano il vivere quotidiano degli adolescenti (Santerini, 1998). La mag-

gior parte dei progetti ha cercato di estendere l'intervento educativo anche oltre le ore scolastiche, in modo da coinvolgere anche le famiglie o gli amici che non sono compagni di classe, ma con i quali si condividono i diversi interessi tipici dell'età adolescenziale. L'apertura verso la vita extrascolastica degli adolescenti consente di considerare i social network come strumenti che fungono da ponte tra il contesto formale della scuola, ritenuto spesso come ambiente morale, e il contesto informale dell'extrascuola, invece etichettato solitamente come immorale (cfr. Grion & Manca, 2016; Manca, 2018). In questo modo, è possibile giungere alla conclusione che i suddetti contesti frequentati dagli adolescenti non possono essere etichettati secondo la prospettiva del giusto o sbagliato ma, al contrario, consentono di intendere i social network come strumenti di comunicazione, di accrescimento del sapere e di divertimento. In particolare, i progetti "Smart Generation" e "Una vita da social" hanno presentato direttamente tra gli obiettivi la volontà di favorire la cooperazione tra scuola ed extrascuola e, all'interno delle attività, moduli specifici e differenziati per genitori, insegnanti e adolescenti.

Proseguendo con la rilevazione dei punti di forza, i quattro progetti, "Relazioni per crescere", "Firewall", "Occhi in rete" e "Ops!", hanno realizzato gli incontri educativi attraverso un'équipe multidisciplinare. Il punto di forza evidenziato consiste nell'aver garantito, da parte degli ideatori, un contributo specificamente competente sulle tematiche trattate, coinvolgendo direttamente un esperto in materia, che ha potuto fungere da punto di riferimento per i destinatari dell'intervento.

Un quarto punto di forza è stato individuato nell'aver attuato un adattamento dei vari interventi sulla base dell'età dei destinatari (Felini & Trincherò, 2015) e ciò, nello specifico, ha caratterizzato i progetti "A scuola coi media" e "Smart Generation". L'adattamento delle attività ai destinatari può essere riconosciuto come ulteriore punto di forza anche nel progetto «Una vita da social», dove le attività sono state distinte non considerando l'età, ma il ruolo dei destinatari (genitori, studenti o insegnanti).

Sicuramente ha costituito un vantaggio, il quinto, ai fini dell'efficacia dei progetti, l'aver anticipato la progettazione degli interventi con un'analisi dei bisogni e di lettura di dati di ricerca in merito al target e alle tematiche affrontate. I progetti che si sono serviti di tale metodologia di progettazione sono "La rete siamo noi" e "Occhi in rete".

Infine, alcuni enti promotori hanno costituito di per sé un punto di forza per i progetti stessi, dal momento che sono enti conosciuti a livello nazionale e, per questo motivo, possono garantire più facilmente la realizzazio-

ne di interventi di vario tipo e, inoltre, possono godere di una maggiore affidabilità; tali enti, per esempio, sono Google, Telefono Azzurro, Facebook e il MIUR.

Per quanto concerne i punti di criticità, invece, non sono state riscontrate insufficienze pienamente penalizzanti i progetti considerati, ma solo limiti minori. Nello specifico, sono punti di criticità che accomunano alcuni interventi educativi e sono stati individuati, per esempio, nelle tempistiche, spesso insufficienti per intraprendere in maniera adeguata il percorso educativo progettato. Nel caso di alcuni progetti, infatti, la trattazione delle tematiche e lo svolgimento delle attività organizzate, sono state limitate ad un unico incontro. La continuità del percorso risulta spesso il mezzo migliore per ottenere dei risultati considerevoli. In particolar modo, tale discorso vale per gli adolescenti, i quali, affrontando un periodo evolutivo di grande e ininterrotto cambiamento, necessitano di essere affiancati regolarmente.

Altro limite riscontrato in alcuni progetti consiste nell'essere stati circoscritti a singoli contesti, realizzati da singoli educatori e insegnanti, con un numero ridotto di studenti coinvolti. Tale punto di criticità è emerso particolarmente nel corso di interventi attuati in via sperimentale, quindi rivolti solo a una o due classi, ma poi non più riprodotti, nemmeno in caso di successo. Una scarsa documentazione dei progetti, purtroppo, non consente di comprendere i motivi di tali scelte.

La carenza della documentazione fornita può rappresentare un ulteriore punto di criticità, in quanto, impedendo di rispondere ai criteri di analisi stabiliti, che stanno alla base di un progetto formativo, quali gli obiettivi, la metodologia, le fasi di lavoro e i tempi di realizzazione e la descrizione delle attività (Felini & Trincherò, 2015), non consente di replicare il progetto formativo. Diversamente, sono da apprezzare i percorsi educativi che, a priori e in concomitanza con la realizzazione dell'intervento, riportano una descrizione accurata e le fasi di sviluppo, compresi i risultati ottenuti, anche attraverso una pagina di un social network, creata appositamente e prevista come attività, o una piattaforma online. Un esempio considerevole di progetto altamente descritto e continuamente aggiornato è "Smart Generation".

Infine, un limite che, invece, non dovrebbe presentarsi, poiché si prendono in considerazione i social network che caratterizzano la quotidianità informale degli adolescenti, è il mancato coinvolgimento del contesto e dei servizi extrascolastici. Viceversa, un progetto limitatamente attuato solo nei contesti extrascolastici, senza collaborare con le scuole, rischia di far credere alle giovani generazioni che esista una sorta di separazione tra le due realtà, scolastica ed extrascolastica; maggiormente interessata al rendimento e al comportamento scolastico

la prima e, invece, alla vita quotidiana la seconda. Trasmettere un'idea di continuità e di connessione tra i due ambiti potrebbe rivelarsi proficuo nel percorso di crescita dei giovani che, in questo modo, anche quando non lo richiedono, potrebbero sentirsi continuamente supportati.

In conclusione, ritengo che la ricerca, l'analisi e le considerazioni comparative e valutative qui esposte sui progetti considerati abbiano offerto una panoramica generale, seppur circoscritta a spazi e tempi precisi, circa le modalità di pensare e ideare interventi educativi sulla tematica affrontata. In particolar modo, le riflessioni conclusive, emerse in riferimento a quelli che sono stati delineati come punti di forza e di criticità, potrebbero rivelarsi utili per auspicabili progetti futuri, che tengano conto dell'identità dinamica, in continuo divenire, degli adolescenti e, parallelamente, dell'evolversi incessante delle piattaforme virtuali da questi utilizzate. Sulla base di ciò, per garantirne una maggior efficacia, interventi futuri di educazione sull'uso consapevole e corretto dei social network dovranno essere adeguatamente adattati dal punto di vista teleologico e metodologico, in base ai bisogni educativi presentati al momento da parte degli adolescenti. Una certa flessibilità potrà garantire un continuo adattamento del progetto ideato alle modalità di reazione e di coinvolgimento dei destinatari e delle condizioni del contesto in cui ci si troverà a intervenire.

Partire dagli interessi principali degli adolescenti, dal dare loro la possibilità di verbalizzare ciò che pensano e le sensazioni che sentono per capirli, comprenderli, e arrivare così a indirizzarli verso le opportunità e, di conseguenza, ad allontanarli dai rischi nei quali potrebbero imbattersi, dovrebbe essere l'obiettivo principale a cui aspirare quando si parla di progetti educativi di tale natura.

RINGRAZIAMENTI

L'autrice ringrazia, sentitamente, il professor Damiano Felini, docente di Pedagogia generale e sociale e Pedagogia dei media presso l'Università di Parma, in quanto prezioso collaboratore alla ricerca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Vita e Pensiero.
- Bruni, I., & Martini, F. (2011). Piagge mobili. Mobile storytelling alla periferia di Firenze, *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 2(2), 211-225.

- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori Università.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD - Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797-807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Cambi, F. (a cura di) (2010). *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. Edizioni ETS.
- Codeluppi, V. (2018). *Il tramonto della realtà*. Carocci.
- Cook, J., & Pachler, N. (2012). Online people tagging: Social (mobile) network(ing) services and work-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 711-725. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01346.x>
- Cooperativa Sociale Tantintenti (2019). *Progetto OPS! Per un uso consapevole dei social e delle reti web*. <https://percorsiconibambini.it/communityschool/2019/03/12/progetto-ops-per-un-uso-consapevole-dei-social-e-delle-reti-web/> (ver. 01.04.2021).
- Corbetta, P. (2014). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Corecom-ER (2015). *A scuola coi media*. https://www.assemblea.emr.it/corecom/le-attivita/vigilanza-e-controllo/educazione-ai-media-1/copy_of_educazione-ai-media/iniziativa-2015/a-scuola-coi-media_2013-1 (ver. 01.04.2021).
- Corecom-ER, & Difensore civico (2010). *La rete siamo noi. Iniziative per un uso sicuro della rete Internet e del cellulare da parte dei minori*. <http://www.assemblea.emr.it/corecom/attivita/educazione-ai-media/iniziativa-2010/la-rete-siamo-noi> (ver. 01.04.2021).
- Corecom-ER (2014). *Relazioni per crescere. Percorsi per l'uso consapevole dei media e la prevenzione del cyberbullismo*. <http://www.assemblea.emr.it/corecom/attivita/educazione-ai-media/iniziativa-2015/relazioni-per-crescere> (ver. 01.04.2021).
- Corecom-Umbria (2015). *Educare alla rete*. <http://www.consiglio.regione.umbria.it/educare-alla-rete> (ver. 01.04.2021).
- Corecom-Umbria (2015). *La rete ti pesca. Usa la testa*. <http://www.corecom.umbria.it/la-rete-ti-pesca-usa-la-testa> (ver. 01.04.2021).
- Costa, P., Vaccaneo, P., Montenegro, E., & Moscardi, I. (2012). *TwLetteratura*. <https://www.twletteratura.org/2016/10/scuola/> (ver. 01.04.2021).
- Di Palo, B., & Papa, R. A. (2014). Play Tech: riattivare la comunicazione fra minori e genitori attraverso internet. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 5(2), 208-219.
- Imprese di Talento (2015, Marzo 1). Educare e informazione all'uso del web e social media nelle scuole. Nasce e-likeschool (2016). www.impreseditalento.com/.../Progetto-Educazione-alluso-dei-Social-Media-nelle-scuole/ (ver. 01.04.2021).
- Falconi, A., & Tirota, R. (a cura di) (2013). *Quaderno di educazione ai media. L'esperienza del Corecom Emilia-Romagna*. <https://www.centroalbertomanzi.it/quaderno-di-educazione-ai-media/> (ver. 01.04.2021).
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Editrice La Scuola.
- Felini, D. (2008). Crossing the Bridge: Literacy between School Education and Contemporary Cultures. In Flood, J., Brice Heath, S., & Lapp, L. (a cura di), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (pp. 19-26). New York-London. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315759616>
- Felini, D. (a cura di) (2015). *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*. Guerini Scientifica.
- Felini, D., & Trincherò, R. (a cura di) (2015). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione nella scuola e nei servizi educativi*. Franco Angeli.
- Fogarolo, A. (2013). *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio del social network*. Erickson.
- Fondazione Roma Solidale (2013). Occhi in Rete. www.fondazioneromasolidale.it
- Galliani, L. (2002). Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. *Stadium Educationis*, 563-576.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Greenhow, C., Gleason, B., & Li, J. (2014). Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking. *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 5(2), 115-130.
- Grion, V., & Bianco, S., (2016). Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 136-146.
- Grion, V., & Manca, S., (2015). Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2),70-80.
- Grion, V., & Manca, S., (2016). Social network sites in secondary school: when students and teachers express their viewpoints. *ICERI 2016 Proceedings*, 5992-6002. <https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0357>

- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. Erickson.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children. Full Findings. *LSE. EU Kids Online*. 3-60.
- Manca, M. (2016). *Generazione hashtag. Gli adolescenti dis-connessi*. Alpes Italia.
- Manca, S. (2018). Social network sites in formal and informal learning: potentials and challenges for participatory culture. *RiMe*, 2, 77-88. <https://doi.org/10.7410/1355>
- Meneghetti, C. (2014). Da laboratori con gli studenti sui social network ad una proposta di loro uso didattico. *Bricks*, 4(4), 100-113.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-digitale> (ver. 01.04.2021).
- MIUR (2016). Come animare (e innovare) la scuola...a colpi di tweet!
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020> (ver. 01.04.2021).
- Montanari, L. (2017). *Prato, una settimana di "digiuno digitale" per i ragazzi di tre classi*. La Repubblica. http://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/05/14/news/prato_una_settimana_di_digiuno_digitale_per_i_ragazzi_di_tre_classi-165447316/ (ver. 01.04.2021).
- Pedata, L. T., & Interlandi, M. (2012). Adolescenti e tecnologie ai "tempi della crisi": interventi educativi. *Rivista Scuola IaD, Ricerca e tecnologia*, 5.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.
- Repubblica italiana (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107 in materia di «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti»*.
- Riva, G. (2010). *I social network*. Il Mulino.
- Riva, G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Il Mulino.
- Riva, G. (2016). *Selfie. Narcisismo e identità*. Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Vita e Pensiero.
- Sansone, N., Cucchiara, S., & Ligorio, M. B. (2013). L'orientamento attraverso i social network: il progetto "AAA Futuro Cercasi". *Form@re*, 13(1), 81-90. <https://doi.org/10.13128/formare-12617>
- Santerini, M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. La Scuola.
- Scuola di Robotica (2015). Firewall. *Giovani pronti a navigare!* <https://firewall.scuoladirobotica.it/it/homefw.html> (ver. 01.04.2021).
- Shariff, S. (2017). *Sexting e cyberbullismo. Quali limiti per i ragazzi sempre connessi?*. Edra.
- Sicurello, R. (2016). Un percorso di media education nella scuola secondaria. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(1), 94-115. <https://doi.org/10.14605/MED711608>
- Smart Generation (2015). <http://bit.ly/smartgeneration> (ver. 01.04.2021).
- Tapscott, D. (2011). *Net generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*. Franco Angeli.
- Ufficio Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza Friuli Venezia Giulia (2017). *Usale, non farti usare!*. <https://ic-ronco.edu.it/sito-download-file/982/all> (ver. 01.04.2021).
- Una vita da social (2014). <http://www.poliziadistato.it/articolo/31696> (ver. 01.04.2021).
- Varisco, B.M., & Grion, V. (2000). *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*. UTET.

Tabella 2. Analisi dei progetti educativi secondo i criteri di valutazione stabiliti.

Titolo	Fonte e anno	Luogo	Ente	Destinatari	Finalità	Obiettivi	Metodologia	Punti di forza	Punti di criticità
1	La rete siamo noi Difensore civico e Corecom - ER, a.s. 2010/2011; 2012	Bologna Ferrara Piacenza Rimini	Corecom - ER	Adolescenti, insegnanti, genitori	Ridurre il rischio di molestie online e cyberbullismo	Accrescere la consapevolezza dei rischi online; Analizzare l'importanza dell'uso dei SN per gli adolescenti	Indagine; Materiale informativo; Iniziative di sensibilizzazione	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Analisi dei bisogni; Guida per genitori	/
2	AAA Futuro cercasi a.s. 2010/2011; 2012/2013	Bari	Università di Bari «Aldo Moro»	Scuole secondarie di 2° grado	Promuovere orientamento universitario e lavorativo mediante i SN	Fornire un'adeguata descrizione di sé sui SN; Rafforzare capacità collaborativa; Cogliere risorse territoriali dai SN	Incontri fisici e virtuali; Progetti collaborativi; Attività sui SN	Orientamento formativo/lavorativo tramite i SN; Coinvolgimento fisico/virtuale degli studenti; Costruzione sé professionale	/
3	Piagge mobili Bruni I., Martini E., 2011	Firenze	Scuole secondarie di 1°-2° grado e servizi extra-scolastici	Pre-adolescenti, adolescenti (11-15 anni)	Attribuire finalità educative ai SN e allo smartphone mediante lo storytelling	Comprendere opportunità comunicative offerte dai dispositivi mediatici e dai SN; Promuovere la consapevolezza sull'uso dei media; Comprendere linguaggio mediale	Incontri formativi e laboratorii; Realizzazione foto e video; Creazione profilo Facebook «Il Pozzo della Rete»	Finalità progetto: ridurre disagio sociale e digital divide; Partecipazione attiva	Nessun coinvolgimento dei servizi scolastici
4	Usale, non farti usare! Ufficio Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza FVG, 2012	Province FVG	Regione FVG; CBS Onlus	Scuole primarie; Scuole secondarie di 1° grado	Promuovere consapevolezza sui rischi e le opportunità dei media	Fornire materiali e tracce di percorsi didattici agli insegnanti	Opuscolo per insegnanti	Formazione degli insegnanti sull'educazione ai media	Scarsa documentazione del progetto; Numero studenti coinvolti
5	Oltre lo schermo Pedata L., Interlandi M., 2012	Roma	Università di Roma «Tor Vergata»	Scuole secondarie di 1°-2° grado	Educare a un uso appropriato dei media e dei SN in particolare; Promuovere la cittadinanza digitale	Cogliere il valore delle relazioni virtuali; Promuovere la consapevolezza del «LOLclassROOM»; valore dell'identità personale; Accrescere consapevolezza dei rischi online	Incontri interattivi; Creazione profilo social Role-playing e peer education; Decodifica messaggi mediatici	Tematica affrontata (identità); Partecipazione attiva	Nessun coinvolgimento delle famiglie e/o servizi extra-scolastici

Titolo	Fonte e anno	Luogo	Ente	Destinatari	Finalità	Obiettivi	Metodologia	Punti di forza	Punti di criticità
6 TwLetteratura	Costa P., Vaccaneo P., Montenegro E., Moscardi I. 2012	Milano	Costa, Vaccaneo, Montenegro, Fondazione Cariplo	Studenti, insegnanti, lettori	Promuovere la lettura e la divulgazione di opere della letteratura sui SN	Cogliere le opportunità offerte dai SN; Sperimentare un linguaggio mediale innovativo; Insegnare agli studenti come creare e curare contenuti digitali	Iscrizione e utilizzo di Twitter; Incontri virtuali e reali	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Partecipazione attiva; Sviluppo linguaggio mediale; Grande successo	/
7 Nord-Sud-Ovest-Web	Falconi A., Tirota R. 2012	Province Emilia-Romagna	Corecom-ER	Scuole secondarie di 1° grado	Educare a un uso appropriato dei media e dei SN	Promuovere la sicurezza digitale; Insegnare agli studenti come creare un blog; Comprendere linguaggio mediale	Laboratorio teatrale; Realizzazione di un blog, sketch, un e-book e un alfabeto digitale	Partecipazione attiva; Educazione ai media nelle 3 dimensioni; Collaborazione scuola/ extra-scuola; Sviluppo linguaggio mediale	/
8 Occhi in rete	Anonimo, 2013	Roma	Fondazione Roma Solidale Onlus; Polizia di Stato; MIUR	Scuole secondarie di 2° grado, genitori	Educare a un uso appropriato dei media e dei SN	Promuovere la sicurezza digitale; Prevenire danni psicologici e morali dovuti a uso erroneo dei SN; Promuovere ruolo attivo dei genitori	Campagna informativa; Incontri formativi;	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Analisi dei bisogni in vista della progettazione; Équipe multidisciplinare	/
9 Play Tech	Di Palo B., Papa R.A., Ott. 2012-Giu. 2013	Roma Milano Palermo	Telefono Azzurro, Google	Scuole secondarie di 2° grado, genitori, insegnanti	Educare a un uso appropriato dei SN; Promuovere dialogo ed educazione ai media tra giovani, genitori e insegnanti	Promuovere ruolo attivo dei genitori di "mediatori naturali" degli adolescenti nelle famiglie in termini di cultura digitale; Ridurre digital divide tra generazioni	Laboratori, workshop, eventi di comunicazione; Realizzazione video	Educazione ai media nelle 3 dimensioni; Partecipazione attiva; Collaborazione inter-generazionale; Enti promotori	/
10 Una vita da social	Anonimo, 2014	Roma	Polizia di Stato, MIUR	Scuole secondarie 1°-2° grado, genitori, insegnanti	Promuovere le opportunità offerte dalla rete	Prevenire comportamenti illegali-compulsivi in rete; Far conoscere strumenti di controllo a genitori e insegnanti	3 moduli specifici per: adolescenti, genitori e insegnanti; Creazione pagina progetto su Fb	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Partecipazione attiva; Larga diffusione	/

Titolo	Fonte e anno	Luogo	Ente	Destinatari	Finalità	Obiettivi	Metodologia	Punti di forza	Punti di criticità
Da laboratori con gli studenti sui social network ad una proposta di loro uso didattico	Meneghetti C., 2014	Verona	IUSVE	Scuole secondarie di 1°-2° grado	Educare a un uso appropriato dei SN	Far comprendere le motivazioni dell'utilizzo dei SN; Far cogliere aspetti positivi e negativi dei SN	Domande aperte; Discussione e riflessione condivisa; Progetto in classe	M.E. a scuola; Partecipazione attiva studenti	Durata del progetto; Numero studenti coinvolti
11									
Un percorso di media education nella scuola secondaria	Sicurello R., Favara (AG) a.s. 2014/2015		Università degli Studi di Enna «Kore»	Scuola secondaria di 2° grado	Educare all'uso appropriato dei media	Sviluppare strumenti adeguati per comprendere i media; Rafforzare competenze digitali; Applicare contenuti scolastici ai media	Incontri formativi; Analisi casi di studio; Creazione gruppo su Fb	M.E. a scuola; Partecipazione attiva studenti; Collaborazione scuola/ extra-scuola; Educazione ai media nelle 3 dimensioni	Durata del progetto; Numero studenti coinvolti
12									
13 Firewall	Scuola di Robotica, 2014, 2015	Liguria Piemonte	Associazioni, EFA	Scuole primarie; Scuole secondarie di 1°-2° grado	Educare a un uso appropriato della rete e dei SN	Promuovere la consapevolezza sull'uso dei media; Promuovere la consapevolezza del valore dell'identità personale	Laboratori; Creazione set fotografico; Discussione e riflessione condivisa; Seminari formativi per adulti	Partecipazione attiva; Équipe multidisciplinare; Creazione sito ufficiale del progetto	/
14 Relazioni per crescere	Corecom - ER, a.s. 2014/2015	Bologna	Corecom - ER; UniBo	Scuole secondarie di 1° grado	Educare a un uso appropriato dei SN; Prevenire cyberbullismo	Sviluppare maggiore consapevolezza sulla condivisione di contenuti; Cogliere il valore delle relazioni virtuali	4 incontri formativi; Focus group e simulazioni in aula; Convegno	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Partecipazione attiva; Équipe multidisciplinare	/
15 A scuola coi media	Corecom - ER, a.s. 2014/2015; 2015/2016; 2016/2017	Province Emilia-Romagna	Corecom-ER	Scuola dell'infanzia, Scuole primarie, Scuole secondarie di 1°-2° grado; insegnanti	Educare a un uso appropriato dei SN; Attenzione a privacy, produzione/condivisione dei contenuti mediati	Sviluppare senso critico; Comprendere il linguaggio mediale; Riflettere sulle responsabilità in rete	Incontri formativi; Laboratori; Analisi casi di studio; Conferenze interattive; Libri pop-up	Partecipazione attiva; Adattamento intervento all'età dei destinatari; Larga estensione territoriale;	/

Titolo	Fonte e anno	Luogo	Ente	Destinatari	Finalità	Obiettivi	Metodologia	Punti di forza	Punti di criticità
16 Educare alla rete	Corecom - ER, 2015	Perugia	Corecom-Umbria; Polizia Postale	Scuola secondaria di 2° grado	Educare a un uso appropriato dei SN; Attenzione a privacy, cyberbullismo, sexting, relazioni digitali	Accrescere la consapevolezza dei rischi online; Riflettere sulle tematiche affrontate; Creare cortometraggi per trasmettere un messaggio educativo	Convegno; Discussione e riflessione condivisa; Realizzazione cortometraggi;	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Partecipazione attiva	Durata del progetto; Numero studenti coinvolti; Scarsa documentazione del progetto
17 La rete ti pesca? Usa la testa	Corecom - ER, 2015	Perugia	Corecom-Umbria	Scuole secondarie di 1°-2° grado	Educare a un uso appropriato dei media e dei SN in particolare	Comprendere le motivazioni dell'utilizzo dei SN; Cogliere aspetti positivi e negativi dei SN	Discussione e riflessione condivisa; Decalogo «Speak-UP»	Estensione del progetto «Educare alla rete»; Collaborazione scuola/ extra-scuola; Partecipazione attiva	Scarsa documentazione del progetto
18 Smart Generation	Anonimo, Dic. 2015- Dic. 2017	Italia Belgio Spagna Lettonia Romania	ANG Erasmus+	Scuole secondarie di 1°-2° grado; Insegnanti/ educatori	Creare modello educativo innovativo per educare all'uso consapevole dello smartphone	Indagare le modalità di comunicazione degli adolescenti; Incoraggiare all'uso responsabile dello smartphone; Favorite cooperazione tra scuola/extra-scuola	Modello «Smartphone Education»; Incontri e workshop formativi; Piattaforma online del progetto	Larga diffusione dovuta a collaborazione con paesi europei; Collaborazione scuola/ extra-scuola; Adattamento intervento all'età dei destinatari	/
19 E-likeschool	Anonimo, 2016	Roma Milano	Facebook, eTutor web-ANP, Imprese di Talento, MIUR	Scuole secondarie di 2° grado	Promuovere consapevolezza sui rischi e le opportunità dei SN	Rafforzare utilizzo dei SN nei processi didattici; Rafforzare competenze digitali	Incontri formativi e laboratori; Apertura e creazione di gruppi su Fb; Discussione e riflessione condivisa	Educazione ai media nelle 3 dimensioni; Partecipazione attiva; Fb come ente promotore; Creazione «Guida per formatori»	Numero studenti coinvolti
20 Come animare (e innovare) la scuola...a colpi di tweet	Anonimo, 2016	Roma	MIUR	Scuole di ogni ordine e grado	Promuovere una scuola condivisa sui SN	Considerare la scuola nello spazio virtuale; Cogliere le opportunità offerte da Twitter	Iscrizione e utilizzo di Twitter	Collaborazione scuola/ extra-scuola; Attuazione PNSD	/

Titolo	Fonte e anno	Luogo	Ente	Destinatari	Finalità	Obiettivi	Metodologia	Punti di forza	Punti di criticità
21 Sfida Zero Social	Montanari L., 2017	Prato	Scuola secondaria di 2° grado	Scuole secondarie di 2° grado	Cogliere l'influenza dei SN nella propria vita Educare a un uso appropriato della rete e dei SN; Promuovere dialogo ed educazione ai media tra giovani, genitori e insegnanti	Promuovere la consapevolezza sull'uso dei media; Promuovere il «digitale digitale» Cogliere le opportunità offerte dai SN; Sperimentare un linguaggio mediale innovativo; Insegnare agli studenti come creare e curare contenuti digitali	Sfida; Report su pagina Facebook «Zero Social»	Sfida come metodologia; Tempistiche; Partecipazione attiva	/
22 Ops!	Cooperativa Sociale Tantintenti, a.s. 2018/2019	Biella	Coop. Soc. Oltrelgiardino ONLUS	Scuole primarie; Scuole secondarie di 1°-2° grado; genitori			Incontri formativi e laboratori; Realizzazione video	Collaborazione scuola/extra-scuola; Partecipazione attiva; Équipe multidisciplinare	/



Citation: A. Cava, A. Penna, D. Pizzimenti (2021) *On life: adolescenti tra narrazioni e identità*. *Media Education* 12(1): 33-41. doi: 10.36253/me-10190

Received: December, 2020

Accepted: April, 2021

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 A. Cava, A. Penna, D. Pizzimenti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

*On life: adolescenti tra narrazioni e identità*¹

On life: teenagers between narratives and identity

ANTONIA CAVA¹, ASSUNTA PENNA², DEBORA PIZZIMENTI¹

¹ *Università degli Studi di Messina*

² *Università degli Studi di Salerno*

E-mail: acava@unime.it; apenna@unisa.it; dpizzimenti@unime.it

Abstract. In this paper, we investigate how young people use social media. In particular, we analyse their narrative strategies and what is considered crucial in others' social representation. This research study was carried out in the high schools of Reggio Calabria, a provincial capital medium-sized in the south of Italy. Using a survey, we investigate the everyday uses of the Internet technologies by girls and boys aged between fourteen and sixteen: their performed activities, the smartphone role in their family and peers relationships, the impact of the digital content on their behaviours. According to our findings, dichotomy interpretations of the digital ecosystem turn out to be misleading: people live consistently within both environments of an existence *on-life*. In the conclusions, we claim that we should not stigmatise this double environment lives, but understand and give it value.

Keywords: social network, storytelling, teenagers, identity, digital skills.

Riassunto. In questo articolo, ricostruiremo gli usi sociali dei social media da parte dei giovani: analizzando, in particolare, le strategie narrative del Sé e cosa sia considerato più rilevante nella rappresentazione degli altri. La ricerca è stata realizzata nelle scuole secondarie di II grado di Reggio Calabria, capoluogo di provincia di medie dimensioni del Sud Italia; indagando, attraverso un questionario, gli usi quotidiani delle tecnologie di rete di ragazze e ragazzi tra i 14 ed i 16 anni: attività svolte, ruolo dello smartphone all'interno delle relazioni familiari e con i coetanei, influenza dei contenuti digitali sui comportamenti. Emergerà la fallacia di letture dicotomiche dell'ecosistema digitale: si vive costantemente nei due ambienti, in un'esistenza *on life* da non demonizzare, piuttosto da comprendere e valorizzare come proveremo a fare emergere nelle nostre conclusioni.

Parole chiave: social network, narrazione, adolescenti, identità, competenze digitali.

¹ Il lavoro è frutto di una riflessione comune tra le tre autrici. Tuttavia, devono essere attribuiti ad Antonia Cava introduzione e riflessioni conclusive, ad Assunta Penna il paragrafo 2 e a Debora Pizzimenti il paragrafo 3.

1. INTRODUZIONE

Le conseguenze della digitalizzazione sulle esistenze degli adolescenti sono al centro, come è noto, di un acceso dibattito di senso comune, che per lo più si esprime attraverso narrazioni manichee. In queste pagine proveremo a superare tale contrapposizione: da una parte, la demonizzazione dei device tecnologici come corruttori delle giovani generazioni; dall'altra, la celebrazione dei media digitali come strumenti di *empowerment*. Rifletteremo sulla polisemia dell'utilizzo che ragazze e ragazzi fanno della rete, in particolare rispetto alla dimensione identitaria e relazionale. Questa esplorazione nasce da una ricerca empirica realizzata nel 2018, in cui gli adolescenti non solo sono stati oggetto di studio, ma soprattutto soggetti costruttori di significati, in grado di fornirci la giusta chiave di accesso al loro mondo sociale.

Se quel progetto aveva come principale obiettivo comprendere l'uso della rete e dei dispositivi tecnologici all'interno della scuola, mettendo a confronto le visioni degli adolescenti con quelle degli insegnanti; in questo lavoro analizzeremo i dati, in cui ragazze e ragazzi hanno descritto gli usi quotidiani delle tecnologie di rete: attività svolte, ruolo dello smartphone all'interno delle relazioni familiari e con i coetanei, influenza dei contenuti digitali sui comportamenti. Nella prima parte dell'articolo rifletteremo su come le nostre vite sono cambiate da quando sono connesse attraverso il web, passeremo, poi, alla descrizione del lavoro sul campo realizzato a Reggio Calabria, città di medie dimensioni del Sud Italia.

Nella parte finale del lavoro emergerà come l'ambiente delle reti e dei dispositivi mobili eroda i confini tra sfere sociali diverse e quindi dei ruoli sociali (Pentecoste, 2013). In rete, così come nella vita offline, l'identità è costituita da ciò che pensiamo di essere, ma anche da come gli altri ci vedono; frequentemente, infatti, il primo contatto che gli altri hanno con noi avviene con i contenuti dei nostri profili sui siti di social network (boyd & Ellison, 2007). Le letture dicotomiche dell'ecosistema digitale, come dimostrato da ampia letteratura (Bennett, 2008; Livingstone & Haddon, 2009; Boccia Artieri et al., 2017; Pasquali et al., 2010; Aroldi, 2012), portano poco lontano. Viviamo costantemente nei due ambienti, in un'esistenza *on life* (Floridi, 2017), che in queste pagine descriveremo attraverso la chiave di lettura delle esperienze degli adolescenti.

2. BIOGRAFIE SOCIAL: RACCONTARSI NEL WEB

I social media si presentano come ambienti all'interno dei quali, attraverso delle narrazioni digitali che

si concretizzano nella condivisione di parole, immagini, video, ecc., è possibile esibire e costruire una certa presentazione del Sè. I social media propongono simboli e personaggi, che diventano più o meno popolari e acquisiscono significato attraverso rappresentazioni inconsuete del nostro mondo consueto. Inoltre, fare ricerca sui social media, come Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok o su applicazioni di messaggistica istantanea, come Telegram e Whatsapp, significa ottenere materiale da campioni di conversazioni, che hanno luogo normalmente in una società.

La costante esposizione alla vita online e offline ha portato a mutamenti comportamentali che vanno dai modi di rappresentarci, a quello di pensare e condividere i nostri mondi interiori, alle modalità di informarci sulla realtà che ci circonda: i confini spazio-temporali diventano porosi nell'ininterrotta prossimità mediale. Perché quando siamo online abbiamo spesso bisogno di raccontarci, e ancor più questo bisogno è sentito dalle giovani generazioni? Che senso danno i giovani a quelle narrazioni? Perché leggiamo e ci interessiamo alle narrazioni altrui? E, soprattutto, come cambia il nostro mondo semantico dopo la lettura sui vari social? Negli spazi sociali digitali è possibile osservare sia la socializzazione online sia gli intrecci tra i vincoli della piattaforma; le sue affordances (Nagy & Neff, 2015) e le pratiche che gli utenti sviluppano, non sono legate esclusivamente alla vita online, ma a una più profonda ricerca di senso della connessione. Per lungo tempo, una buona parte delle ricerche sul rapporto tra media e giovani è stata alimentata da due retoriche principali: da una parte, studi che evidenziavano le insidie del digitale, in termini di isolamento sociale e minaccia alla crescita emotiva (Kraul et al., 1998; Nie & Erbring, 2002; Naas, 2012); dall'altra, letture che ne esaltavano le potenzialità per il rafforzamento delle reti relazionali e per l'apprendimento (Prensky, 2001; Robinson et al., 2002; Rheingold, 2013; Gemini, 2009). Oggi la letteratura nazionale ed internazionale ha in gran parte superato queste dicotomie per indagare il rapporto tra socialità online ed offline (boyd & Ellison, 2007; Livingstone, 2008; Giaccardi, 2010; Cappello, 2015; Biscaldi, 2019).

La ricerca, presentata in questo articolo, mira a sviluppare un discorso sulla natura del rapporto tra minori e social media, a partire dall'osservazione delle pratiche e dalle risposte che i giovani hanno dato ad un questionario, pensato proprio - come approfondiremo nelle prossime pagine - per analizzare quanto e come essi trascorrono il loro tempo online. Obiettivo della ricerca, quindi, è indagare i significati culturali condivisi dai giovani, che saturano il loro quotidiano e le loro pratiche relazionali, analizzando le sensazioni e le emozioni che

intervengono durante l'utilizzo dei social network sites. Le dinamiche di costruzione dell'identità sociale, dei gusti e delle opinioni saranno studiate, utilizzando come chiave di lettura l'esposizione ai modelli di socialità digitale e connessa. Come vedremo, attraverso le risposte date dai ragazzi appare chiaro il fatto che essi sentano il bisogno di essere connessi e di condividere delle informazioni con gli altri utenti, per esprimere il proprio essere e mantenere i rapporti sociali. Allo stesso tempo, però, dichiarano di preferire la conversazione faccia a faccia per comunicare i loro pensieri, perché attraverso essa si sentono più sicuri e stimolati a condividere qualsiasi tipo di pensiero, emozione, idea con gli amici o con individui conosciuti online.

Tra le cose che facciamo, la conversazione vis à-vis è quella più umana e che ci rende più umani. Pienamente presenti al nostro interlocutore, impariamo ad ascoltare e sviluppare le nostre capacità empatiche. È il momento in cui sperimentiamo la gioia di essere ascoltati e capiti. La conversazione, inoltre, è un preludio all'introspezione, al dialogo con noi stessi – pietra angolare del nostro primo sviluppo e presente poi per tutta la vita. In questi ultimi tempi, tuttavia, troviamo il modo di eludere la conversazione, nascondendoci l'uno all'altro pur essendo costantemente connessi. Sui nostri schermi, infatti, siamo tentati di presentarci come vorremmo essere. Va da sé che un certo grado di performance fa parte di qualsiasi tipo di incontro, ma quando ci troviamo online, pienamente a nostro agio, è facile creare, correggere e migliorare la nostra immagine apportando vari e opportuni ritocchi (Turkle, 2016, p. 8).

Questa necessità di condividere e raccontarsi è, dunque, centrale nello sviluppo dell'emozionalità e dell'empatia. Ed è evidente che, attraverso i social, abbiamo la possibilità di generare discorsi sulle nostre biografie personali, per delineare un'immagine concreta del nostro sé da restituire ai nostri contatti online. Inoltre, la pratica del narrare è centrale nei processi di costruzione identitaria. La narrazione può essere considerata un'abitudine (*habit*) al pari del camminare o del parlare (Cometa, 2017, p. 25). Raccontare il nostro 'io', attraverso i media e soprattutto attraverso le narrazioni mediali, significa generare contenuti che sono caratterizzati da proprietà di *persistence*, *searchability*, *spreadability*, *visibility* (boyd, 2014), che rendono la presentazione del sé sui social media un atto di esibizione, oltre che una pratica di *impression management* (Farci, 2017, p. 128). Come emergerà dai dati, che illustreremo nel prossimo paragrafo, è evidente che i social media rappresentano oggi un ambiente centrale all'interno del quale rappresentare il proprio sé, e che le modalità di narrarsi in rete consentano manipolazioni nella costruzione della propria immagine, messe in atto da strumenti linguistici e no,

che sono evidentemente condivisi e comunemente usati dai giovani. Ad esempio, l'uso dello smartphone, come principale dispositivo d'accesso ai siti di social network, è un importante elemento di coesione nel gruppo. L'identità individuale si costruisce in una continua interazione tra online e offline, nell'ambito della quale i social appaiono utilizzati in funzione del rafforzamento identitario, per selezionare persone e contenuti che siano affini ai gusti di chi li sceglie, piuttosto che per cercare di conoscere nuove persone o impegnarsi nel multitasking identitario, fingendo identità diverse dalla propria (Roversi, 2006).

3. ANALISI DEI DATI

La ricerca è stata effettuata, nei mesi di aprile e maggio 2018, in 9 scuole secondarie di secondo grado della città di Reggio Calabria e ha coinvolto 353 giovani (169 ragazze e 180 ragazzi², di età compresa tra i 14 e i 16 anni) (Tab. 1). Il campione utilizzato è frutto di una procedura di campionamento non probabilistico, che mira a soddisfare una rappresentatività 'tipologica', ma non statistica; in altre parole aspira a presentare la descrizione di una realtà esistente nella popolazione non assicurando la generalizzazione dei risultati.

Prima di descrivere lo strumento d'indagine utilizzato ed i risultati della ricerca, analizziamo brevemente il contesto regionale in cui abbiamo lavorato. Considerando i dati Istat (2019), in Calabria risiede il 3,2% del totale della popolazione residente in Italia (1.947.131 persone). Riguardo la mobilità, l'indice di attrazione dall'esterno del proprio territorio, per motivi di studio o lavoro, mostra una media regionale significativamente più bassa rispetto al dato nazionale. Il quadro sociale regionale riflette ovviamente la condizione di difficoltà del mercato del lavoro, mostrando un livello di capitale sociale eroso da decenni di migrazioni.

Con riferimento alle dinamiche economiche, le famiglie che si trovano in uno stato di povertà relativa nella regione sono il 30,6 % (11,8 % in Italia); rispetto alla condizione occupazionale, emerge che il 22,2 % delle famiglie con almeno un componente da 15 a 64 anni non ha alcun componente appartenente alle forze di lavoro, una quota di 9 punti percentuali al di sopra del dato nazionale. Il livello medio di benessere economico vede la Calabria collocarsi verso il basso del gruppo delle regioni europee, insieme ad altre regioni del Sud italiano, come la Sicilia e la Puglia, a numerose regioni greche, a Malta, a regioni del Sud e del centro della Spagna.

² 4 unità del campione non hanno indicato il loro sesso.

Tabella 1. Il campione.

	N.	Maschi	Femmine	*	
Istituto scolastico (Secondaria di II Grado)	Liceo Classico "Tommaso Campanella"	40	11	27	2
	Liceo Scientifico "Alessandro Volta"	38	20	18	0
	Istituto tecnico statale economico "Raffaele Piria"	40	16	24	0
	Istituto di istruzione superiore "Augusto Righi"	36	34	2	0
	Istituto di istruzione Superiore "E. Fermi"	37	25	12	0
	Istituto di istruzione superiore "U. Boccioni"	33	19	14	0
	Liceo Statale "Tommaso Gulli"	33	3	29	1
	Liceo Scientifico "Leonardo Da Vinci"	58	33	25	0
	Istituto di istruzione superiore "G. Ferraris"	38	19	18	1
	Totale	353	180	169	4

Note: 4 unità del campione non hanno indicato il loro sesso.

Per quanto riguarda gli studenti, popolazione al centro del nostro studio, nel 2018 in Calabria gli iscritti al sistema di istruzione sono 289.404, di cui i giovani della scuola secondaria di I e di II grado rappresentano insieme il 52,5 % del totale. In particolare, la città di Reggio Calabria, in cui abbiamo realizzato la nostra osservazione empirica, ha un totale di 85.443 studenti, di cui 28.130 iscritti alla scuola secondaria di secondo grado. I dati sull'utilizzo di Internet rivelano che in Calabria più di un terzo delle famiglie (il 32,7%) non dispone ancora di un accesso ad Internet da casa. Il confronto con le altre regioni dell'Unione Europea non è favorevole per l'accesso alla banda larga, che si rivela insufficiente (si colloca nella medesima posizione di regioni del centro-sud della Romania, della Corsica e di regioni magiare³). Tra le famiglie che non dispongono di accesso alla rete, da notare che circa il 60 % di esse dichiara di non sapere usare Internet, mentre il 21,7% non lo ritiene utile e/o interessante. In Calabria il 62,1 % tra le persone in età di 6 anni e oltre fa utilizzo di Internet, un dato inferiore rispetto alla media nazionale (70,4%). Gli utilizzatori assidui (tutti i giorni) sono il 46,4 % (in Italia il dato è più alto: 54,7%). Questi dati ci raccontano interessanti caratteristiche di contesto, che contribuiranno alla comprensione di alcune risposte da parte dei nostri intervistati.

Il questionario è strutturato in 35 domande a risposta multipla suddivise in tre sezioni: nella prima parte è disegnato un profilo socio-demografico dell'intervistato; nella seconda si ricostruiscono gli usi delle tecnologie digitali; nella terza, infine, si indagano le relazioni sociali in Rete.

Iniziamo, ora, a delineare l'identikit digitale del nostro campione. L'85% delle ragazze e dei ragazzi uti-

lizza internet tutti i giorni, e quasi la metà degli adolescenti ha effettuato il primo accesso a internet tra i 7 e gli 11 anni. In media, gli adolescenti coinvolti nella ricerca dichiarano di trascorrere su internet tra le 2 e le 3 ore in un normale giorno scolastico, lo stesso vale per i giorni in cui i ragazzi non si trovano a scuola. Le risposte sulla frequenza d'uso della rete sembrano risentire dell'effetto di desiderabilità sociale: i ragazzi sottostimano la quantità di tempo online, probabilmente consapevoli di fare un uso della rete che potrebbe apparire eccessivo. Lo usano, infatti, oltre che per essere connessi ai loro coetanei tramite i social, anche per vedere film o ascoltare musica. Dobbiamo, però, considerare i dati prima illustrati sull'insufficiente accesso alla banda larga e su un uso di Internet da parte della popolazione di 6 anni ed oltre, che è inferiore rispetto alla media nazionale. La disponibilità di un'infrastruttura telematica stabile e veloce, infatti, costituisce un elemento cruciale per un utilizzo assiduo della rete. Tuttavia, c'è chi dichiara di essere sempre connesso con il proprio smartphone (24,6% del campione)⁴. Sebbene la differenza di genere non determini usi diversi dei social, considerando quanto dichiarato dai nostri intervistati, solo la risposta sullo "stato di connessione

³ Report regionale 2019 realizzato nell'ambito del progetto Sistema Integrato di Supporto alla Progettazione degli Interventi Territoriali.

⁴ La nostra ricerca è stata realizzata prima della pandemia di Covid-19. Indubbiamente l'isolamento forzato che ne è conseguito ha determinato un aumento del tempo trascorso online. Smartphone, social media e web in generale hanno garantito, infatti, le relazioni anche quando erano vietate. Secondo i dati di una ricerca condotta nel 2020 dall'Osservatorio scientifico della no-profit Movimento Etico Digitale, il 79% dei ragazzi tra gli 11 e i 18 anni trascorre più di quattro ore al giorno sui social, sbloccando in media il loro smartphone 120 volte al giorno. Per un'approfondita analisi delle radicali trasformazioni imposte a socialità e pratiche formative dall'emergenza sanitaria, si può far riferimento al numero 15/2020 di *Mediascapes Journal* "Shockdown: la ricerca dopo. Temi emergenti e sfide metodologiche per l'analisi di media, cultura e comunicazione nel post Covid-19" ed al vol. 11 (2) di *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche* "Media and Education in the pandemic age of Covid-19".

permanente” rivela una maggiore dipendenza online delle ragazze (65,6% di chi dichiara di essere sempre connesso) rispetto ai ragazzi (34,4%). Per il resto, in linea con la letteratura degli ultimi anni, il genere non appare più una variabile discriminante nell’accesso e frequenza d’uso di Internet (Gui, 2015; Mainardi *et al.*, 2013).

Anche il tipo di scuola che si frequenta (Istituto tecnico commerciale-economico, Liceo Scientifico, Classico o delle Scienze Umane, Istituto professionale nel settore industria e artigianato) non è una variabile che determina differenze di uso della rete e dell’ampiezza del range di attività svolte online.

Relativamente alle attività su internet svolte con maggiore frequenza, risulta che, oltre a visitare vari siti di social network simultaneamente e a modellare il proprio profilo, più del 50% dei giovani intervistati effettua acquisti online, generalmente con le carte di credito di uno dei genitori, tramite i social network o sui vari siti di commercio elettronico. Gli acquisti, nel campione analizzato, sono finalizzati innanzitutto a reperire prodotti tecnologici di ultima generazione e a dotarsi di indumenti, accessori, libri. Sebbene i web influencer abbiano la capacità di modificare le opinioni e le decisioni di acquisto, innescando un passaparola digitale che non può lasciare indifferente i più giovani (Mortara & Roberti, 2016), solo il 12,7% dei nostri intervistati dichiara di essere orientato al consumo dalla fascinazione esercitata dagli influencer più celebri. Ne risentono l’influenza più le ragazze (58% di chi ha dichiarato di orientare i propri consumi in base ai suggerimenti delle *microcelebrities* del web) che i ragazzi (42%). Il 66,9% di questi adolescenti rivendica, invece, la propria autonomia, servendosi della rete solo come risorsa informativa rispetto alla qualità dei prodotti (Tab. 2).

Dalla ricerca emerge come molti giovani (41,9%) amino seguire le mode che nascono online, poiché rappresentano un fattore fondamentale per la costruzione delle loro soggettività e dei loro stili. Spesso la moda riflette anche i loro valori etici, spazio identitario attraverso cui condividere ed esprimere pubblicamente le proprie preferenze personali, il proprio stile e i propri gusti. Non si evidenziano significative differenze tra ragazze e ragazzi; il discorso di moda pare affascinarli in ugual misura. Bisogna, poi, considerare che più della metà dei rispondenti (57,7%) ha dichiarato di tenere in poco conto o di essere indifferente ai modelli di stile e di gusto e, più in generale, alle tendenze che si affermano in Rete (Tab. 3). Le mode online sembrano funzionare solo se intercettano un bisogno identitario degli adolescenti che stiamo studiando.

Il desiderio di avere pubblici prevale su quello di essere pubblici. Per quel che riguarda, infatti, il numero

Tabella 2. Quando desideri acquistare un prodotto, un capo d’abbigliamento, un libro o uno strumento tecnologico, accade perché?

	Student*	%
L’ho visto sui social, solitamente pubblicizzato da un influencer	45	12,7
Quando scelgo un prodotto sono spesso influenzato dai gusti dei miei amici e compagni di scuola	38	10,8
Scelgo autonomamente ciò che voglio acquistare, non mi faccio condizionare dagli influencer; cerco informazioni, anche su internet, sulle caratteristiche dei prodotti	236	66,9
Nessuna risposta	34	9,6
Totale	353	100

Tabella 3. Quanto è importante per te seguire le mode che nascono sul web?

	Student*	%
Moltissimo	40	11,3
Molto	108	30,6
Poco	141	39,9
Per niente	63	17,8
Nessuna risposta	1	0,3
Totale	353	100

di followers sui vari social, la metà dei rispondenti trova che essere seguiti da un numero elevato di individui sia molto importante. Ci sembra interessante rilevare come questi giovani pare vogliano sganciarsi da quella passività, che li ritrae spesso nel dibattito pubblico come utenti che si muovono in un web anonimo ed alienante. Sembrano più interessati a diventare micro-leader d’opinione delle loro comunità, piuttosto che affidarsi e seguire in maniera impersonale le *celebrities* del web.

Nella parte del questionario dedicata all’autovalutazione del proprio comportamento online, è stato chiesto se internet rappresenti un ambiente reale o se viceversa si tratti di un luogo dove poter scrivere e condividere qualsiasi tipo di informazione, senza dare alcun peso e importanza al contenuto. La maggioranza del campione dichiara un uso responsabile del web, percependo la rete un luogo reale e ritenendo opportuno che ciò che si diffonde in rete debba essere sensato e veritiero. Tuttavia, circa il 39% dei rispondenti, rivela di percepire internet qualcosa di irrealistico, e non riconosce le dinamiche che vi stanno dietro. Nonostante la competenza consapevole sembri essere il tratto caratterizzante la navigazione dei giovani da noi incontrati, quel 39% che interpreta il web

come spazio privo di effetti di realtà, ci invita a interrogarci su quanto ancora si debba fare nel campo della social media literacy.

Nella sezione del questionario “Usi e fruizione”, è stato chiesto ai ragazzi cosa pensassero, invece, dell’uso di internet e dei social media da parte degli adulti, ad esempio, dei loro genitori o insegnanti. Il 50% circa dei partecipanti ha risposto che gli adulti non sanno usare internet e che usano i social media in maniera goffa e solo per mettersi in mostra e pubblicare foto. Emerge in maniera chiara la distanza che rivendicano da genitori e docenti rispetto ai vissuti in rete. Questa distanza è stata indagata in numerosi progetti di ricerca, aventi come oggetto gli “sguardi digitali” adottati da giovani ed adulti per dare significato all’uso che fanno della rete (Pattaro et al., 2017; Ahn & Jung, 2016). Un dialogo che svela l’esistenza di confini generazionali che costruiscono stereotipi reciproci. L’appartenenza generazionale determina una certa percezione rispetto all’uso “appropriato” delle piattaforme digitali: adolescenti ed adulti considerano rispettivamente inadeguate le pratiche digitali degli “Altri”, così definiti in quanto appartenenti ad altre coorti d’età (Comunello et al., 2020). L’unione di generazioni diverse solleva sempre sfide simboliche in termini di riconoscimento sociale (Carlo & Bonifacio, 2020). Da una parte, le opinioni dei giovani che danno per scontata la presenza delle tecnologie digitali nella loro quotidianità; dall’altra, le interpretazioni degli adulti che intendono il digitale più come fonte di rischio che di opportunità. Interessante è anche la preoccupazione degli adolescenti per l’uso di queste tecnologie da parte delle generazioni più anziane: sembra abbiano interiorizzato la retorica nativi digitali vs. immigrati digitali (Piccioni et al., 2020; Drusian et al., 2019).

La rete può rappresentare un rifugio dove potersi esprimere in libertà con il linguaggio degli Hashtag, che gli adulti ancora troppo spesso mostrano di non tenere in conto con la necessaria attenzione.

Nella sezione “Relazioni sociali in Internet”, abbiamo dedicato attenzione anche ai rischi della rete, episodi pericolosi ai quali si può andare incontro, quando si naviga in internet (ad esempio cyberbullismo o richieste particolari da parte di utenti non bene identificati), oppure alcuni comportamenti di per sé potenzialmente pericolosi (i contatti online con sconosciuti o la navigazione su siti poco sicuri). I dati emersi sembrano allontanarsi da una visione allarmistica spesso dominante nell’opinione pubblica; il cyberbullismo risulta poco diffuso tra gli studenti, inclusi nel campione di questa ricerca. Più diffusa è la pratica di entrare in contatto con messaggi e immagini sessuali, con una percentuale del 32%, che anche questa volta non evidenzia significati-

ve differenze di genere. Anche per quel che riguarda la privacy, i rispondenti al questionario si sono dimostrati abbastanza interessati a chi legge i propri contenuti; oltre il 50% degli intervistati afferma di controllare spesso le impostazioni della privacy e di bloccare i propri contenuti per gli sconosciuti o per chi non è nelle proprie liste di amici. Inoltre, il 75% dichiara di poter conoscere e condividere qualsiasi tipo di informazione con qualcuno, solo dopo averlo conosciuto di persona. La penetrazione tra dimensione fisica e immateriale emerge in queste risposte: i nostri adolescenti si muovono in un tessuto di continuità tra spazi materiali e digitali, vivendo costantemente nei due ambienti, attualizzando quella virtualità reale di cui ci parla Castells (1998). Non basta affidarsi alle narrazioni identitarie nelle vetrine social (66,9%) (Tab. 4).

È stato espresso un larghissimo interesse per lo studio a scuola di internet e dei social media, della loro storia, la loro evoluzione, le loro funzioni sociali e culturali, con oltre il 75% del campione che ritiene utile studiare queste dinamiche, perché fondamentali per la loro crescita personale (Tab. 5). Questo dato rivela l’esigenza che

Tabella 4. Credi che basti leggere il blog o le pagine social di un utente per capire veramente come è fatta quella persona?

	Student*	%
Assolutamente sì, tutto ciò che vediamo sui social network corrisponde alla reale descrizione di una persona	15	4,2
Non credo che basti leggere un blog o una pagina social per capire a fondo come è fatta una persona, bisogna guardare in faccia il proprio interlocutore e comunicare dal vivo per capire bene come è fatto qualcuno	236	66,9
Domanda 3.9 Si e no, spesso sui social si costruiscono notizie false e si modificano foto per apparire alla moda, impegnati in qualche attività particolare o in splendida forma	91	25,8
Nessuna risposta	11	3,1
Totale	353	100

Tabella 5. Credi sia utile studiare i media (internet, la fotografia, il giornale, la televisione, etc.) la loro storia, la loro evoluzione, le loro funzioni sociali e comunicative a scuola?

	Student*	%
Domanda 3.12 Si	268	75,9
No	78	22,1
Nessuna risposta	7	2,0
Totale	353	100

le giovani generazioni hanno di conoscere in maniera approfondita questi meccanismi e i loro sviluppi, proprio perché sono argomenti che a scuola vengono affrontati poco o quasi per nulla.

Un ulteriore dato che vogliamo riportare e che riteniamo rilevante, riguarda la richiesta di includere nei programmi scolastici – sin dalle scuole secondarie di primo grado o anche prima, tramite programmi mirati e specifici per studenti di tutte le età – corsi incentrati sugli sviluppi tecnologici, sociali, culturali e politici delle comunità e dell'intero pianeta.

Il quadro, che emerge dalla ricerca, evidenzia usi della rete e dei media digitali assai variegati e complessi, smitizzando alcune convinzioni che vedono i minori sempre più isolati e vittime indifese dei tanti pericoli che si celano in internet. Allo stesso tempo, questa molteplicità di usi non presuppone per forza un atteggiamento responsabile e consapevole da parte dei giovani.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

I media contemporanei, come si sa, ridefiniscono le geografie situazionali all'interno dei luoghi fisici dell'esperienza sociale (Meyrowitz, 2006). Gli ambienti digitali costituiscono frame, particolari 'mondi di esperienza' dai confini molto permeabili, ed ancora più indeterminati ed ambigui rispetto a quelli della vita offline (Cava, 2020). Nel contesto di auto-comunicazione di massa (Castells, 2009), la rappresentazione del self nella quotidianità digitale attinge ancora di più a contenuti mediali. In questo scenario è più facile o difficile gestire la costruzione identitaria? Per le ragazze e i ragazzi che hanno scelto di offrire il loro sguardo sulle vite in rete, i social sono oggetti multiformi, a cui accedere attraverso diversi mezzi (pc, smartphone, ecc.), che permettono di gestire la propria rete sociale e la propria identità sociale. I siti di social network sono mezzi per soddisfare molti dei bisogni sociali dei più giovani. Questi, infatti, permettono di soddisfare il bisogno di organizzazione, perché supportano la rete sociale personale, poi quello di confronto, permettendo di esplorare i profili altrui per farsi un'idea dell'identità degli altri, e infine quello di descrizione e definizione, attraverso la gestione del proprio profilo personale, vera 'faccia digitale' (Riva, 2016).

Da una parte, i digital media aprono a un campo infinito di possibilità espressive, permettendo la sperimentazione di identità multiple. È più facile scegliere come presentarsi alle persone, che compongono la rete dei giovani che abbiamo descritto, utilizzando al meglio le risorse di cui dispongono. Dall'altra, lo stato di connessione permanente (Boccia Artieri, 2012), a cui sono

abituati, rende ancora più faticosi i 'giochi d'interazione', costringendoli ad un'attività frenetica di autorappresentazione: disponibili al contatto interpersonale in ogni luogo ed in ogni momento, espongono la loro immagine a conseguenze imprevedibili. Gli strumenti digitali consentono di sperimentare un senso di prossimità costante, ne emerge un'identità forse più frammentata e parziale; questi frammenti si offrono, infatti, all'interpretazione dei diversi pubblici che li guardano in rete. Ma il concetto di privacy è cambiato e si manifesta proprio nella differenza tra la rappresentazione di sé, come processo di socializzazione e l'idea di non voler essere pubblici, non volere che tutto sia conosciuto e condiviso.

La lettura dei dati ci permette di delineare uno scenario delle vite digitali degli adolescenti decisamente incoraggiante, rispetto a profezie che li vorrebbero utenti della rete disarmati di fronte alla viralità di cattiva informazione, immagini di violenza e frivolezza dilagante. Due, però, sono gli aspetti critici emersi, a cui è necessario dedicare un'attenta riflessione. Iniziamo dal 32% che dichiara di entrare in contatto frequentemente con immagini e messaggi sessuali. Attraverso le piattaforme digitali gli adolescenti condividono parti anche molto intime di sé, condivisioni che possono tradursi in pericolo, nel caso di costruzione di contatti in rete con sconosciuti. La curiosità ed il divertimento, che spesso motiva questi comportamenti, può aumentare il rischio di vittimizzazione sessuale (Soavi & Allegro, 2012). Secondo Livingstone (2009), il fatto di poter essere al tempo stesso vittime o carnefici motiva paura e fascino. Il rischio di fare strani incontri può diventare allora una prova da sostenere. Il nuovo modo di concepire la propria identità e il modo di rappresentarla, si legano ad un modello performativo di Sé che include una drammatizzazione, che rischia di degenerare in dinamiche di relazione di gruppo che possono sfociare in uso spregiudicato del corpo, attribuendo un senso completamente nuovo al concetto di intimità (Cava & Pira, 2015).

Un approfondimento merita, infine, l'arretratezza, percepita dai nostri giovani, del sistema educativo rispetto all'uso dei social media. Si parla tanto di didattica digitale, ma le dichiarazioni degli intervistati ci fanno riflettere ulteriormente su quale enorme cambiamento di paradigmi richieda. Occorre ripensare agli strumenti didattici, al rapporto docente-studente, all'ora di lezione e incentivare opportunità di apprendimento deistituzionalizzate (Balzola, 2020). Mettendo i ragazzi alla prova, per esempio, con una ricerca su Google, stimolandone le competenze sulla credibilità delle fonti nel flusso informativo, molto spesso disorientante dell'ecosistema digitale.

In conclusione, non possiamo non considerare quanto il confine tra mondo online e offline sia ormai

sottilissimo, ciò che accade in uno ha comunque degli effetti sull'altro. Non si tratta di uno spazio virtuale separato da uno spazio reale, ma di un insieme processuale di interazioni (Boccia Artieri *et al.*, 2017) in un'esistenza perennemente *on life* (Floridi, 2017). Questo spazio sociale ibrido complica i processi di costruzione, relazione e comunicazione dell'identità personale. Il legame tra il contesto fisico e le dinamiche di rete è molto evidente: il cyberspazio non è un luogo altro, è un ulteriore mondo sociale mediatore delle interazioni tra esperienze di sé (Stone, 1997; boyd, 2014). La realtà delle reti è Realtà.

BIBLIOGRAFIA

- Ahn, J. & Jung, Y. (2016). The common sense of dependence on smartphone: a comparison between digital natives and digital immigrants. *New Media and Society*, 18 (7), 1236-1256. <https://10.1177/1461444814554902>
- Aroldi, P. (2012). Digital Generation? Giovani e nuove tecnologie della comunicazione, al di là delle retoriche. *Studi di Sociologia*, 50 (1), 91-107.
- Austin, M. (2010). *Useful Fictions. Evolution, Anxiety, and the Origin of Literature*. University of Nebraska Press.
- Balzola, A. (2020). L'educazione a distanza alla luce e all'ombra della pandemia. *Mediascapes journal*, 15, 203-210.
- Bennet, W.L. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age. In W. L. Bennett (ed.), *Civic Life Online. Learning How Digital Media Can Engage Youth*, MIT Press, 1-24.
- boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated communication*, 13 (1), 210-230. <https://10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Biscaldi, A. & Matera, V. (2019). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*. Carocci.
- Boccia Artieri, G., Gemini, L., Pasquali, F., Carlo, S., Farci, M., & Pedroni, M. (2017). *Fenomenologia dei social network. presenza, relazioni e consumi mediiali degli italiani online*. Guerini.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*, 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carlo, S., Bonifacio, F. (2020). "You Don't Need Instagram, It's for Young People": Intergenerational Relationships and ICTs Learning Among Older Adults. In Q. Gao & J. Zhou (eds.), *Human Aspects of IT for the Aged Population. Technology and Society*. Springer.
- Cappello, G. (2015). *Ritorno al futuro. Miti e realtà dei nativi digitali*. Aracne.
- Castells, M. (2009). *Comunicazione e potere*. Università Bocconi Editore.
- Castells, M. (1998). *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. III. Blackwell.
- Cava, A. (2020). Uno, nessuno, centomila Sé. Per una semiotica dell'identità. In M. R. Bartolomei (Ed.), *La realtà manipolata. L'impatto delle nuove tecnologie sui sistemi individuali e collettivi di pensiero e di azione* (pp. 18-35). L'Harmattan.
- Cava, A. & Pira F. (2015). *Social Gossip. Dalla chiacchiera di cortile al web pettegolezzo*. Aracne.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Raffaello Cortina Editore.
- Comunello, F., Rosales, A., Mulargia, S., Ieracitano, F., Belotti, F. & Fernández-Ardèvol, M. (2020). 'Youngspaining' and moralistic judgements: exploring ageism through the lens of digital 'media ideologies'. *Ageing & Society*, 1-24. <https://10.1017/S0144686X20001312>
- Drusian, M., Magaudo, P. & Scarcelli, M. (2019). *Vite interconnesse. Pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme online*. Meltemi.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Giaccardi, C. (2010). *Abitanti della rete. Giovani, relazioni e affetti nell'epoca digitale*. Vita e Pensiero.
- Gemini, L. (2009). *Stati di creatività diffusa: i social network e la deriva evolutiva della comunicazione artistica*. In L. Mazzoli (a cura di), *Network effect. Quando la rete diventa pop* (pp. 113-136). Codice.
- Gui, M. (2015). Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia. *Quaderni di Sociologia*, (69), 33-55. <https://10.4000/qds.515>
- Kraul R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?. *American Psychologist*, 53 (9), 1017-31. <https://10.1037//0003-066x.53.9.1017>
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity Press.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2019). *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*. The Policy Press.
- Livingstone, S. (2008). Taking Risky Opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10 (3), 393-411.

<https://10.1177/1461444808089415>

- Mainardi, A., Mangiatordi, A., Micheli, M. & Scenini F. (2013). Gender differences in online consumption and content production among Italian undergraduate students. *Rivista Pic-Ais Cultura e Comunicazione*, 3, 39-53.
- Mortara, A. & Roberti, G. (2016). Da appassionato a testimonial: l'evoluzione del blogger. *Micro & Macro Marketing*, 75 (3), 397-410. <https://10.1431/84722>
- Naas C. (2012). Is Facebook Stunting Your Child's Growth?. *Pacific Standard*, 23.
- Nagy, P. & Neff, G. (2015). Imagined Affordance: Reconstructing a Keyword for Communication Theory. *Social Media + Society*, July-December, 1-9. <https://10.1177/2056305115603385>
- Nie H. N., Erbring L. (2002). Internet and Society: A Preliminary Report. *Internet and Society*, 1 (1), 275-283.
- Pasquali F., Scifo, B. & Vittadini N. (2010). *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitale*. Vita e Pensiero.
- Pattaro, C., Riva, C. & Tosolini, C. (2017). *Sguardi digitali. Studenti, docenti e nuovi media*. FrancoAngeli.
- Pentecoste, N. (2013). Goffman Rewind: la presentazione del self nel quotidiano digitale. *Mediascapes Journal*, 2, 106-118.
- Piccioni, T., Scarcelli, C.M. & Stella, R. (2020). Inexperienced, Addicted, at Risk. How Young People Describe Their Parents' Use of Digital Media. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(1), 270-292. <https://10.14658/pupj-ijse-2020-1-15>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Rheingold, D. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Raffaello Cortina.
- Riva, G. (2016). *I social network*. Il Mulino.
- Robinson, J. P., Kestnbaum, M., Neustadtl, A. & Alvarez, A. (2002). *The Internet and the Other Uses of time*. In B. Wellman & C. Haythornthwaite (eds.), *The Internet in Everyday Life* (pp. 244-262). Blackwell.
- Roversi, A. (2006). *Lodio in rete. Siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*. Il Mulino.
- Soavi, G. & Allegro, S. (2012). L'abuso sessuale online: tra prassi di intervento consolidate e nuove sfide. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 14 (3), 7-16. <https://doi.org/10.3280/MAL2012-003001>
- Stone, A. R. (1997). *Desiderio e tecnologia. Il problema dell'identità nell'era di Internet*. Feltrinelli.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Einaudi.



Citation: G. Cappuccio, G. Compagno (2021) Developing support teachers' digital competencies for an inclusive citizenship. *Media Education* 12(1): 43-51. doi: 10.36253/me-10243

Received: December, 2020

Accepted: March, 2021

Published: May, 2021

Copyright: ©2021 G. Cappuccio, G. Compagno. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Developing support teachers' digital competencies for an inclusive citizenship

Lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti di sostegno per una cittadinanza inclusiva

GIUSEPPA CAPPUCCIO, GIUSEPPA COMPAGNO

University of Palermo

E-mail: giuseppa.cappuccio@unipa.it; giuseppa.compagno@unipa.it

Abstract. The present work focuses on the construct of digital citizenship from an educational and inclusive point of view. Considering the general European interest in implementing citizens' digital skills and with particular care for the contemporary situation of overall emergency, due to the Covid 19 pandemic case, the idea is that of considering a possible conceptual link between digital skills and the Capability Approach. In the light of an 'Education for all', the aware development of teachers and, particularly support teachers' digital skills, may be a crucial key to enact inclusive processes able to guarantee any pupil and student the chance to become a capable and valuable citizen, despite his/her frailties and social failures. This paper is part of a wider research project entitled "Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion", started in March 2019 and funded by the Department of Psychological, Pedagogical Sciences, Physical Exercise and Training, of the University of Palermo, and of which just a segment related to the analysis of support teachers' digital competence is reported here.

Keywords: Capability Approach, citizenship, DigComp, digital skills, inclusive education.

Riassunto. Il presente lavoro è incentrato sulla costruzione della cittadinanza digitale da un punto di vista educativo e inclusivo. Considerando il generale interesse europeo nell'implementare le competenze digitali dei cittadini e guardando, con particolare attenzione, alla situazione emergenziale contemporanea, dovuta alla pandemia da Covid 19, l'idea è quella di intercettare il possibile legame concettuale tra competenze digitali e Capability Approach. Alla luce di una 'Education for all', lo sviluppo consapevole delle competenze digitali degli insegnanti e, segnatamente, degli insegnanti specializzati nelle attività di sostegno, può essere una chiave fondamentale per attuare processi inclusivi in grado di garantire ad ogni allievo la possibilità di diventare un cittadino capace e valente, a dispetto delle fragilità e dei fallimenti sociali. Questo contributo rientra nel più ampio progetto di ricerca intitolato "Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion", avviato nel Marzo 2019 e finanziato dal Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, dell'Università degli Studi di Palermo, e di cui qui si riporta solo un segmento relativo all'analisi delle competenze digitali dei docenti di sostegno.

Parole chiave: Capability Approach, cittadinanza, competenze digitali, DigComp, educazione inclusiva.

INTRODUCTION¹

The questions related to digitalization and the rich development of the media request a careful analysis of how important it is to act so as 1) to increase the skills of the person who finds him/herself in a complex and extremely heterogeneous world in terms of needs, characteristics and life prospects; 2) to develop a context that is able to provide training opportunities to teachers, with particular regard to teachers engaged in the field of inclusion and, nowadays, called to a work of communicative and didactic mediation to bridge the many distances exacerbated by the current Covid 19 pandemic emergency.

Due to its intrinsic characteristics, the Capability Approach is a multidimensional approach that can be extended to various reflections in the educational field. Its multi-perspective scope, in which the basic assumption is the relationship between the person with his or her specific connotations, and the training opportunities provided by the context, make this approach a driving force for starting truly inclusive processes. Within this framework, each person is enabled to develop those skills related to the sphere of doing and of being, to freely choose among a set of opportunities promoted by life contexts and society. The expression of one's freedom to act and build has within itself the construction of not only personal, but also social development (Ellerani, 2013).

The development of digital skills, reinterpreted through the Capability Approach, represents an interesting horizon of meaning where to place the challenge that arises in the pedagogical-teaching field in relation to the development of digital skills; this is possible through the link between the theoretical-methodological framework of reference legislation for citizens' digital skills and the meaning offered by the Capability Approach itself.

The guiding hypothesis of the survey here presented is that digital skills, identified through the DigComp model, may help support teachers promote their own agency (Sen 1998, 2001; Nussbaum, 2012; Stoecklin & Bonvin, 2014) and allow them to modify, rethink and retrain their professional profile along with the promotion of freedom and self-determination for all, without exception.

322 primary and kindergarten support teachers took part in the research during the academic year 2019/2020. The instrument used for the survey is the DigComp 2.1 questionnaire. The data analysis carried out is of a quantitative kind.

The present contribution is part of a wider research project entitled "Best practices and tools of analysis in schools and community contexts: learning, teaching & inclusion", started in March 2019 and funded by the Department of Psychological, Pedagogical Sciences, Physical Exercise and Training, of the University of Palermo, and of which just a segment related to the analysis of support teachers' digital competence is reported here.

1. THE INCLUSIVE DIMENSION OF THE CAPABILITY APPROACH

The construct of the Capability Approach was born in the field of economic sciences and social justice and, for its innovative social component, it was largely borrowed in the educational field.

Developed by the philosopher and economist (Nobel Prize, 1998) Amartya Kumar Sen in the 1980s, the Capability Approach constitutes a model of well-being and social equality based on what a person can be and can do rather than on what he/she possesses. At the basis of Sen's work, there is the belief that the economic growth of a society is proportional to the capabilities of any individual, or the opportunities to achieve positive results (functioning) through possible choices made through the exercise of personal freedom. In this distinction between the level of capabilities and that of functioning, Sen's model appears in line with the structure of the ICF (International Classification of Diseases) which, while differentiating capabilities and levels of functioning in its classification system, does not contemplate the socio-economic and individual factors which may have an invalidating effect and therefore lead to forms of disability. Vice versa, "The capability approach also has important implications for the analysis of employment issues for persons with disabilities as well as for the analysis of the economic sources and costs of disability" (Mitra, 2006, p. 246).

It goes without saying that the construct of 'capability' is not to be interpreted according to the meaning of the Italian language which calls into question the concept of ability and, above all, associates the ability with the person who possesses it, as a sort of specific attribute. In Sen's vision, on the other hand, 'capacity' derives from the context and takes the form of an opportunity, of a possibility that activates the peculiar resources of the person determining his/her happy development, sheltered from all forms of poverty and deprivation. Precisely in this intuition of the Indian economist the role of an inclusive education culture fits and the person is

¹ Giuseppa Cappuccio has written: Introduction, paragraph 2, and paragraph 4.3; Giuseppa Compagno has written: paragraphs 1, 3, 4, 4.1, 4.2, and Conclusions.

meant to make free choices orienting him/herself among different opportunities on the basis of value criteria and aiming at achieving a state of 'well-being', autonomously and responsibly giving shape to his/her life project. For this to happen, it is not enough for institutions to reformulate their welfare scheme on the person and on his/her abilities, but it is also necessary that the task of caregivers, parents, educators, teachers, professional trainers is based on an authentic and capable-maker skill (Biggeri & Bellanca, 2010).

An essential reference point for this contribution is the theoretical framework of the Capability Approach connected to the "implicit pedagogy" of Nussbaum (2012) according to which pedagogy must foster the "flourishing" of people's talents and support "educational processes centred on the global training of the person in terms of critical judgment, open-mindedness, dignity and respect for democratic rights" (Alessandrini, 2014, p. 28).

At the international level, the Capability Approach (Sen, 1985; Nussbaum, 2002) is now considered a new educational and training approach in which the protagonist is the person with his or her set of multiple and much more varied skills than those related to school, work, civil society bodies and political organizations (Sennet, 2012). The Capability Approach is recognized by UNESCO, and since 2002 it has launched a series of initiatives (Education for All) to support various actions, in all countries, aimed at developing and strengthening people's capabilities, underlining, with an inclusive breath, that education is central to this process (UNESCO, 2002, pp. 32-33).

The approach envisages, in fact, a new mapping of education and the acquisition of literacy because once identified the key factors in the development of capabilities (Kuklis, 2005; Saito, 2003; Otto & Ziegler, 2006), the integral development of each person and trigger a process of awareness is focal.

The 'capabilities' are defined by Sen (2003) as substantial freedoms, a set of opportunities to choose from and the possible combinations of functioning between personal resources and the social, economic and political context. Substantial freedoms are called by Nussbaum 'combined capabilities', i.e. the totality of choice opportunities and possible actions that a person detects in his/her specific personal situation with respect to the life context. These combined capacities require what Nussbaum (2012, p. 29) defines as 'internal capacities', i.e. personal traits, the state of health and tonicity of the body, intellectual and emotional abilities, perception and movement abilities, of internalized teachings, which are able to modify themselves.

2. THE DIGCOMP MODEL FOR AN INCLUSIVE DIGITAL CITIZENSHIP

A useful framework for the hypothesis of development of teachers' digital competences aimed at creating an inclusive context for learners, conceived as aware citizens of the 21st century, is the DigComp, i.e. a model for defining the development of digital competence of subjects along their life span, structured in different areas and sub-areas.

In 2005, the JRC-Joint Research Center, a department within the European Commission that provides support to the EU decision-making process through independent scientific advice based on empirical evidence, launched research on learning and digital skills (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017). From this research corpus, a tool aimed at improving citizens' digital skills was born: the Reference Framework for the Digital Skills of European citizens, the DigComp, whose most recent version is entitled 'DigComp 2.1' and contains the detailed description of eight levels of mastery of digital competence.

The DigComp framework is divided into 5 dimensions: 1. areas of skills identified as being part of digital skills; 2. descriptors of skills and titles relevant to each area; 3. proficiency levels (8) for each skill; 4. knowledge, skills and attitudes applicable to each competence. 5. examples of use on the applicability of the competence for different purposes (employment and learning).

The creation of a useful tool to guide teachers and trainers towards digital education arises from the new and rampant need to acquire digital citizenship (Campa, 2019, p. 148) in order to experience the network that is steeped in risks and that requires the acquisition of new skills useful for learning to safely juggle the rights and duties entailed by the digital universe, in the perspective of a real digital civic education.

The Council Recommendation on key competences for lifelong learning of 22nd May 2018 supports digital competence and reaffirms the right of every person to be educated and trained according to quality and inclusive learning in order to acquire those permanent skills enabling him/her to participate in the life of society.

Already as part of the Europe 2030 Project, the need to invest in education and knowledge as possible ways to emancipate the person was advocated, with a specific focus on the pursuit of excellence and the development of skills, in a possible and perfectible vision of improvement of the condition of citizens without excluding anyone.

In other words, over time there is a need to develop not only digital skills, suitable for the development of

new technologies, but also the need to implement digital inclusion so that the risk of the digital divide is neutralized. This term refers to a new form of inequality that can materialize in a social inequality between those who have access to the internet and, therefore, have more professional and educational opportunities and those who do not have easy access to the opportunities of the web or do not have it at all (Lupac, 2018).

3. INCLUSION BETWEEN DIGITAL KNOWLEDGE AND CAPABILITIES DEVELOPMENT

Developing a parallel reflection on the reference framework for digital skills and the Capability approach, there are some overlapping lines of development. These include the enhancement of ongoing training that makes it possible to integrate and develop harmoniously with the changing and fluid characteristics of contemporary society; yet, training is generated starting from partly innate peculiarities, but mostly favoured by the context in which they develop. Hence, the need for an active and continuous commitment on the part of the economic and political decision makers so that the theoretical systems outlined are concretely implemented.

Assuming the perspective of the Capability Approach, it is possible to affirm that the well-being of a nation is measured on the base of the standards it aims to achieve; in terms of digital skills, the desirable standard is the achievement of digital citizenship. The standard is measured through the functioning or on the base of the possibility of being, doing and participating of people; critical participation, creative construction and awareness of the new digitized reality is the functioning that makes welfare possible for all.

Freedom and well-being are another characterizing element. There is freedom to choose well-being when the aspects that have to do with being, doing and participating are efficiently realized. This element must be measured on the base of capabilities; as the fruit of both innate dispositions and of the educational, social, cultural, political and economic context, these capabilities are the measurable descriptors that allow us to understand the level of skills acquired. Here, again, we may find another noteworthy parallelism: Nussbaum (2020, p. 223) affirms, several times, that her thesis is based on the concept of dignity (coinciding with ability) and that “it may be found in a large number of variants”; that is why it is necessary to examine several levels of reason that include different knowledge, skills and attitudes.

If this second element represents the sphere within which the political-social action must and can be inci-

sive, the last element to be submitted to the lens that intends to validate the relationship between the Capability Approach and digital skills, instead concerns the personal sphere and specifically personal mobilization. This element is measured in terms of agency, meant as the development of the freedom needed to make choices, to formulate and pursue one’s goals; this sphere could coincide with dimension 4 of DigComp which contemplates the knowledge, skills and attitudes of the person aimed at influencing the action.

The activation of the agency is what must be aimed at so that there is a growth in freedom and the critical ability to make choices between different options (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). The definition of the objectives involves the design and construction of the action to make them operational; the activation of opportunities and available resources complete the action (Urbani, 2016). On the other hand, there is no digital competence if there is not the development of a critical capacity and conscious choice, based on targeted actions that aspire to the formation of digital citizenship. This term indicates the set of rights and duties that can simplify the relationship between citizens, business and public administration through digital technologies.

4. THE ENQUIRY

As far as the theoretical framework previously outlined, during the A.Y. 2019/2020, a survey was carried out in the provinces of Palermo, Agrigento, Caltanissetta, Enna and Trapani focusing on the detection of the five areas of digital competence identified in the DigComp model.

They are:

1. Information and Data Literacy
2. Communication and Collaboration
3. Content-Creation
4. Safety
5. Problem-Solving.

The DigComp 2.1 structured questionnaire was used to survey the exposed areas. It was built in accordance with the methodology outlined for the delineation of citizens’ digital skills.

The purpose of the survey was the detection of the areas forming the digital competence owned by support teachers of primary and kindergarten schools, areas necessary to promote inclusion especially in Covid time; in addition, through the correlation assessments between the various items in the different areas, the reliability and validity of the tool used was assessed.

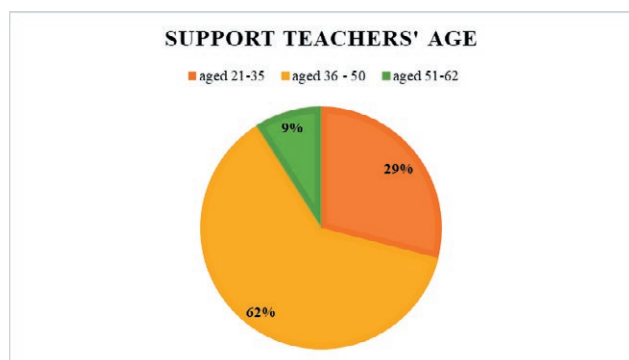
4.1 Target

322 Sicilian primary and kindergarten school support teachers participated in the survey. The sample was selected taking into consideration the following variables: age, sex, educational qualifications and years of service. Analysing the sample, in relation to the age possessed, it is possible to state that (Graph 1): 62% are between 36 and 50 years old; 29% are between 21 and 35 years old and 9% are between 51 and 62 years old.

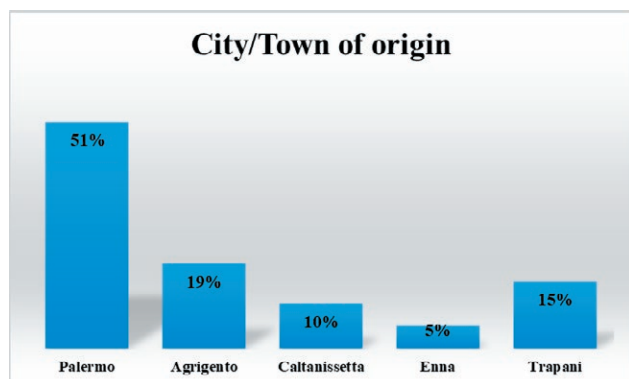
The sample is composed of 91% of women and 9% of men. In-service support teachers were interviewed in the provinces of Palermo, Agrigento, Caltanissetta, Enna and Trapani as shown in Graph 2:

The recipients of the survey can be grouped on the base of the qualification held in four categories:

- secondary school diploma: 68.7% of the participants;
 - university degree: 27.3% of the participants;
 - PhD: 1% of the participants;
 - first or second level university master degree course: 3% of the participants.
- 61% of support teachers have between 18 and 21



Graph 1. Support teachers' age.



Graph 2. City/town of teachers' origin.

years of service, 17% 15 years, 8% between 14 and 5 years and 4% less than 5 years.

Although the variety of qualifications they had, they all attended the Ministerial Specialization course for Support Teachers held by the University of Palermo which included 75 hours training on the use of technologies for inclusive education. During the ICT inclusive classes teachers got acquainted with teaching methodologies in order to use digital technologies to support didactic inclusion according to the different profile of pupils with cognitive-intellective disabilities, motor disabilities or sensory-perceptive disabilities.

4.2 The DigComp 2.1 questionnaire

The European Commission suggested that digital literacy is “increasingly becoming an essential life competence and the inability to access or use ICT has effectively become a barrier to social integration and personal development” (European Commission, 2008, p. 4).

The DigComp 2.1 questionnaire is composed of forty-five items divided into 5 areas of digital competence summarized as follows:

1. information e data literacy (7 item)
2. Communication and collaboration (13 item)
3. Content-creation (5 item)
4. Safety (11 item)
5. Problem-solving (9 item).

Areas 1, 2 and 3 are rather linear while areas 4 and 5 are more transversal. This means that while areas 1 to 3 deal with competences that can be re-traced in terms of specific activities and uses, areas 4 and 5 apply to any type of activity that is been carried out through digital means. This does not mean that areas 1, 2, and 3 are not inter-related. Although each area has its own specificity, there are several forced overlapping points and cross-references to other areas. At this point, we need to discuss “Problem solving” (area 5), competence area which is the most transversal of all. In the framework, it is a stand-alone competence area, but on the other hand elements of problem solving can be found in all competence areas. For instance, the competence area “Information” (area 1) includes the competence “evaluating information”, which is part of the cognitive dimension in problem solving. Communication and content creation include several elements of problem solving (namely: interacting, collaborating, developing content, integrating and re-elaborating, programming, etc.). Despite including problem-solving elements in relevant competence areas, it was considered as necessary to have a dedicated stand-alone area about problem solving, as for the relevance this aspect has on the appropriation of technologies and

digital practices. It can be noticed that some of the competences listed in areas 1 to 4 can also be mapped into area 5.

The DigComp, in the original version, consists of multiple-choice questions divided into 8 levels; however, following a sample administration of the questionnaire, it emerged that the participants tended to remain on the range of intermediate responses, making the answers insignificant. Therefore, we proceeded to restructure the response levels by moving to a five-level configuration, mixing and simplifying those options that sometimes seemed repetitive and similar to each other:

- level 1 (with a guide);
- level 2 (independently or with a guide only when necessary and solving simple problems);
- level 3 (autonomously and also guiding others in solving well-defined and non-ordinary problems);
- level 4 (at advanced level, in accordance with my personal needs and those of others and in complex contexts);
- level 5 (at a highly advanced and specialized level).

As to the administration of the questionnaire, the Google Modules platform was used and the administration was divided into two phases: the first one took place in March 2020 with in service teachers of the schools in the areas of Palermo, Agrigento, Caltanissetta, Enna and Trapani while the second one took place in June 2020.

4.3 Results

The data collected through the administration of the DigComp 2.1 Questionnaire can be analysed by dividing the five areas investigated. The analysis was carried out with the aid of IBM SPSS v23 statistical analysis software. The identification of the means and frequencies obtained from the sample allowed us to evaluate the digital skills of the reference sample.

The average scores obtained within the different areas of digital competence are analysed below. The scores for each area are positioned around the central value (3) without macroscopic deviations from this value. The items showing an average score value greater than 3.4 are items 16 (I can identify the appropriate means of communication for a given context), 17 (I can recognize appropriate digital technologies for sharing data, information and digital content), 22 (I can choose the communication methods and strategies suitable for a specific audience), 25 (I can recognize the data that I produce through digital tools, environments and services). On the other hand, those that scored less than 2.9 are the items (I can identify the copyright rules and licenses that apply to data, information and digital content),

31 (I can list the instructions for a computer system at purpose of solving a problem or performing a task), 43 (I can identify technical problems when using digital devices and environments) and 44 (I can identify solutions to solve them).

The analysis of the Standard Deviation (represented by the symbol σ which shows how much variation or dispersion exists from the average) detects deviations in the order of the unit: items 26 (I can recognize the data I produce through digital tools, environments and services), 30, 31, 33 (I can differentiate risks and threats in digital environments) and 44, are those that have obtained a more marked standard deviation, between 1.3 and 1.4, indicating that the answers obtained are positioned, more than the other items, towards the extremes (level 1-level 5). Items 30, 31 and 44 obtained the lowest average score, this suggests that they are those in which the participants responded with level 1 and therefore show a lack in this specific aspect.

From the analysis of the specific frequencies for each area of digital competence (diagrammed in graph 3) it emerged that Level 1 is infrequent in all areas. In areas of competence 5 and 3 the responses in level 1 were slightly higher than 5.5%, while in the other areas the frequency was lower.

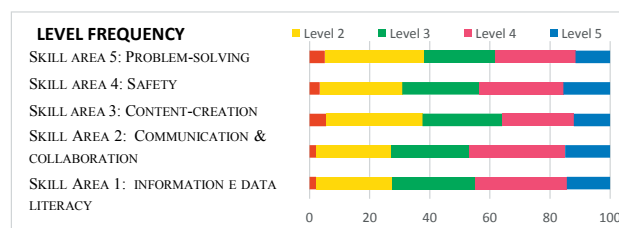
The frequency of Level 2 appears to be almost balanced between all areas; areas of competence 3 and 5 stand out with a value of 33%.

Level 3, being the intermediate one, is balanced between all areas of competence with a value equal to 25.9%. Level 4 is significantly higher in the area of competence 2 with a frequency of 32%.

Finally, Level 5, despite being an extreme level, shows considerable frequencies with percentages above 11% and a peak in area 4 of 15.5%.

4.4 correlation analysis

The data obtained through the administration of the DigComp 2.1 questionnaire were imported into the IBM SPSS v23 data analysis software, in order to carry out



Graph 3. Level frequency according to competence areas.

Analysing the matrix, it is observed that the strongest correlations are concentrated between the 4vs5 area of competence (with an average of 0.69). Following, decreasing correlation coefficients, are the 3vs5 areas of competence (in which an average of 0.65 is recorded); 3vs2, 3vs4 and 4vs2 (with averages equal to 0.64); 2vs5 (with an average of 0.63); 1vs2 (in which we record an average of 0.60); 1vs3 (with an average of 0.57); 1vs5 (with an average of 0.54) and finally 1vs4 (in which an average of 0.53 is recorded). It also emerges that items 8, 9, 10, 11 and 12 appear having lower item-test correlations.

CONCLUSION

Digital skills are required and therefore can be used in the workplace, at school and in every aspect of everyday life. They affect all stages of life: from infancy to old age. For these reasons, the European legislation considers the issue of digital competence as essential for the places dedicated to the training of the person. Influenced by the changes brought about by the advent of New Media and web 2.0, digital competence is now in demand both from the student and from the teacher. Just think of the introduction of digitized platforms (such as the electronic register, for example) that allow interaction between students, teachers and parents. Last but not least, in time of Covid 19, the emergent advent of digital platforms aimed at the sudden transition from face-to-face teaching to distance learning have made digital skills a 'must have' for all teachers, especially those working on support activities called to find new, creative ways to shorten the learning distance and to mediate knowledge to benefit pupils with special educational needs.

The survey conducted confirms a good degree of correlation between most of the areas. Only area 1 is less correlated with the others. The analysis establishes a good level of generalized digital competence, this indicates the wide spectrum of digital operations used in the various fields of everyday life. However, in relation to the area of digital content creation and problem solving (area 3 and area 5), there is a significant change in the trend towards greater difficulties in complying with activities related to these areas of expertise. Therefore, it is possible to affirm that the critical re-reading of digital competences, here presented in the light of the Capability Approach, promotes a pedagogical reflection aimed at developing the areas that make the person capable of responding to the challenges and complexity that the "Digital Era" requires in a creative, proactive, innovative and inclusive way.

REFERENCES

- Alessandrini G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Biggeri, M., & Bellanca, N. (2010). Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità: l'approccio delle capability alle persone con disabilità. *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità*. Napoli: Liguori Editore. 7-200.
- Campa, S. (2019). Le competenze di cittadinanza digitale. Quadri di riferimento, lessico e risorse. *Idee in form@zione*, 147-168. DOI 10.4399/97888255202627
- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1 Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione e Insegnamento*, XI, 4, 17-31. doi: 10746/-fei-XI-03-13_0
- Kuklis, W. (2005). *Amartya Sen's Capability Approach. Theoretical insights and empirical application*. NY-London: Springer.
- Lupac, P., (2018). *Beyond the digital divide. Contextualizing the information society*. Bingley: Emerald Publishing.
- Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of disability policy studies*, 16(4), 236-247. <https://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Nussbaum, M. (2020). *La tradizione cosmopolita. Un ideale nobile ma imperfetto*, Milano: Bocconi Editore.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135. <https://doi.org/10.1111/1521-9488.00258>
- Otto, H.U., Ziegler, H. (2006). Education and capabilities. *SW & S*, 4-2, 269-287. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0009-11-7545>
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 1, 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (1998). Mortality as an Indicator of Economic Success and Failure. *The Economic Journal*, 108 (446), 1-25. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00270>
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2001). Economic development and capability expansion in historical perspective. *Pacific Economic*

- Review*, 6(2), 179-191. <https://doi.org/10.1111/1468-0106.00126>
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. In S. Fukuda-Parr et Alii. *Readings in Human Development*. New Delhi and New York: Oxford University Press.
- Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale: University Press.
- Stoecklin, D., Bonvin, J.M., (2014). *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects*. NY-London: Springer.
- UNESCO (2002). *Education for All: is the world on track?* Paris, France: UNESCO Publishing. Retrieved from <http://hdl.voced.edu.au/10707/46735>
- Urbani, C. (2016). *La capacitazione dello sviluppo professionale docente: oltre il valore della competenza*. Tesi di dottorato, Università Ca Foscari, Venezia.
- European Commission (2008). *Digital Literacy European Commission working paper and recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <http://www.ifap.ru/library/book386.pdf>.



Citation: B.R. Sarmiento, M^a Á. Hernández-Prados, N. Carbonell Bernal, M.C. Aguaded Gómez (2021) Alfabetización del profesorado en gamificación mediada por las TIC. Estado del arte. *Media Education* 12(1): 53-65. doi: 10.36253/me-10262

Received: December, 2020

Accepted: April, 2021

Published: May, 2021

Copyright: ©2021 B.R. Sarmiento, M^a Á. Hernández-Prados, N. Carbonell Bernal, M.C. Aguaded Gómez. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Alfabetización del profesorado en gamificación mediada por las TIC. Estado del arte

Teachers' literacy on gamification for the ICT. State of the art

BEATRIZ R. SARMIENTO¹, M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS², NOELIA CARBONELL BERNAL³, MARÍA CINTA AGUADED GÓMEZ⁴

¹ *Universidad Internacional de la Rioja*

² *Universidad de Murcia*

³ *Universidad Internacional de la Rioja*

⁴ *Universidad de Nebrija*

E-mail: beatriz.rodriquezsarmiento@unir.net; mangeles@um.es; noelia.carbonell@unir.net; maguaded@nebrija.es

Abstract. Recognizing the need for teacher literacy, highly supported by educational research, this work aims to carry out a reflective exercise on the educational potential of gamification mediated by Information and Communication Technologies (ICT) and its inclusion in the educational curriculum, offering all those aspects that a teacher who wishes to start in the gamification of their subject should know. To do this, following the methodological parameters of the state of the art, the concepts related to the term, such as learning through games or gamification, among others, are reviewed, as well as the features and characteristics of this active methodology and the educational impact it has in students, considering the perspective of different authors and the results of various investigations. Finally, some ICT tools and psychopedagogical guidelines are exposed that facilitate the implementation of gamification in the classroom by teachers. Every literacy process implies reaching the teaching competence level that contributes to the experiential transfer of knowledge to the classroom. With this intention this article has been constructed, wishing that it was inspiring and that it promoted the teaching methodological change.

Keyword: gamification, ICT, learning, teacher training.

Resumen. Reconocida la necesidad de alfabetización docente, altamente avalada por la investigación educativa, en este trabajo se pretende realizar un ejercicio reflexivo sobre el potencial educativo de la gamificación mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su inclusión en el currículo educativo, ofreciendo todos aquellos aspectos que debe conocer un docente que desee iniciarse en la gamificación de su asignatura. Para ello se revisan, siguiendo los parámetros metodológicos del estado del arte, los conceptos afines al término, como el aprendizaje a través del juego o la ludificación entre otros, así como los rasgos y características propias de esta metodología activa y el impacto educativo que tiene en el alumnado, considerando la perspectiva de distintos autores y los resultados de diversas investigaciones. Finalmente, se exponen algunas herramientas TIC y orientaciones psicopedagógicas que faciliten la

implementación de la gamificación en el aula por parte de los docentes. Todo proceso de alfabetización implica alcanzar el nivel competencial docente que contribuya a que el conocimiento se transfiera experiencialmente al aula. Con esta pretensión se ha construido este artículo, deseando que sea inspirador y que promueva el cambio metodológico docente.

Palabras clave: alfabetización docente, aprendizaje, gamificación, TIC.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad de aspectos educativos que penetran en el aula con la llegada del educando, son tantos que la tarea de educar lejos de ser una función sencilla y trivial, se ha convertido en una labor cada vez más compleja que demanda nuevas competencias y una mayor cualificación docente. Educar hoy día no es solamente transmitir a los alumnos los contenidos curriculares marcados legislativamente para cada etapa educativa, implica también atender e integrar en las aulas los recursos digitales emergentes. Algunos de ellos, como los blogs, wikis, flashmobs, cazas del tesoro, infografías, etc. pueden ser utilizados de forma dinámica por los docentes (Molina et al., 2015), despertando el interés de los estudiantes.

Vivir en una sociedad tecnologizada en la que el cambio es una seña de identidad de las instituciones y de la propia ciudadanía, tampoco ha facilitado la praxis educativa, demandando un perfil docente renovado, adaptativo, en constante cambio, en definitiva, un docente 3.0 acorde a la sociedad presente, que no tardará en cambiar y marcar nuevas tendencias y requisitos. El desafío actual radica por un lado, en favorecer la integración del educando en la sociedad del siglo XXI, lo que implica ser capaz de “localizar, analizar, seleccionar y utilizar los datos para la consecución de objetivos personales y sociales a fin de contribuir al desarrollo de mejores sociedades” (Guillén-Rascón et al., 2016, p.2); y por otro, cómo conseguir motivar en los aprendizajes escolares a las nuevas generaciones nacidas en una ciudadanía hiperconectada, hipertextual e hipercomunicada. A modo de respuesta, la gamificación unida a la tecnología, donde esta última será el elemento vehicular para desarrollar y poner en práctica los sistemas gamificados, constituye una posibilidad de mejorar la motivación del alumnado, aunque no la única (Gil & Prieto, 2019).

En este sentido, la formación profesionalizadora que posibilite el ajuste de las funciones a las demandas es esencial para el desempeño de cualquier puesto laboral, pero en el caso de los docentes se vuelve aún más indispensable. De ahí que la tradicional alfabetización convive con otras formas de alfabetización digital, mediática e informacional, lo que se conoce como alfabetización múltiple. De todas las formas de alfabetización, la digital es la que más estrechamente está relacionada con la

gamificación, e implica la habilidad “para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión” (UNESCO, 2011, p.185). Se trata, según Levis (2006), de la “capacidad para difundir, comprender y utilizar información en formatos múltiples a partir de fuentes de diverso origen generada, tratada y recibida por medio de computadoras” (p.79).

La importancia de la alfabetización digital ha sido puesta de manifiesto por diferentes autores. Si en la modernidad la alfabetización lingüística era considerada el motor impulsor de la integración social de la ciudadanía, en la sociedad actual, la alfabetización digital desempeña este mismo rol (Aparici & Osuna-Acedo, 2010). Acaso no es esencial la capacitación tecnológica en las nuevas generaciones para favorecer su inclusión, especialmente cuando la información y el conocimiento son la seña de identidad de la sociedad y el motor de la economía. También se considera relevante para reducir la brecha generacional que se produce en la ciudadanía, especialmente en los espacios educativos en los que las interacciones son de diversas generaciones: docente-alumno o padres-hijos. Al respecto, García-Ávila (2017) señala que la alfabetización no se asocia a la posesión del recurso tecnológico, ni es un aspecto exclusivamente económico, más bien es educativo, ya que se asocia a las limitaciones o capacidades del sujeto para poder hacer un uso con criterio crítico-reflexivo de la información, herramientas y posibilidades que las tecnologías brindan al sujeto.

Esta alfabetización lejos de ser meramente contemplativa, acumulativa de saberes, se entiende como un aprendizaje instrumental que posibilita la capacitación del sujeto para crear y construir en una sociedad cada vez más digitalizada. En este sentido, el docente asume necesariamente un papel activo, hasta tal punto, que solamente se demuestra estar alfabetizado digitalmente cuando se muestran en la tarea educativa, de forma experiencial, las competencias adquiridas. Este papel activo de la alfabetización adquiere mayor protagonismo en el caso que nos ocupa: la gamificación, pues implica una transformación sustancial de los contenidos y competencias que se trabajan en las disciplinas para otorgarle un componente altamente motivador, el carácter de satisfacción y diversión que brinda el juego.

Atendiendo a lo expuesto, la intención de este artículo es realizar una revisión del estado del conocimiento acerca de la alfabetización del docente en la gamificación mediada por las TIC, “que abra diálogos y dilucide sendas de acción” (Elías & González, 2019, p.75), que permita retomar diversas conceptualizaciones, revisar los enfoques metodológicos y conocer enfoques innovadores, entre otros aspectos, a pesar de que no existe un consenso metodológico que distinga cuales son las estrategias o bien las etapas ineludibles para elaborar un estado del arte (Reyes, 2019). Según Gómez-Vargas et al. (2015), se inscribe en el marco de la investigación cualitativa documental, y adquiere tres modalidades: recuperar para describir, comprender y recuperar para trascender reflexivamente. El presente estudio se centra en la segunda, pues no busca balances e inventarios del conocimiento acumulado, al contrario, revisa la literatura con una finalidad hermenéutica, reflexiva, crítica y comprensiva. Se escogen unidades de información de las fuentes documentales y son sometidos a un proceso de revisión, reseña y descripción (Londoño et al., 2014). Se requiere una consulta amplia de documentos que permita establecer comparaciones, comprensión del problema tratado, y ofrezca más de una alternativa de estudio (Molina-Montoya, 2005), en nuestro caso diversas posibilidades de transferencia al aula. Esta modalidad se encuentra presente en muchos otros estudios del arte que nos preceden, en el ámbito educativo de temáticas afines a la tratada, y que no han sido realizados desde los parámetros de revisión sistemática de las fuentes (Elías & González, 2019; Guzmán & García-Garduño, 2016; Molina-Ríos et al., 2017).

Siguiendo las indicaciones metodológicas, el presente trabajo tomar en consideración en primer lugar, la necesidad de seguir reflexionando sobre el concepto de gamificación, ya que si en el lenguaje común se siguen utilizando como sinónimos términos que no lo son, es señal de que es un aspecto a tratar en la alfabetización digital de la ciudadanía. Se aborda la red nomológica compuesta por los siguientes términos relacionados entre sí: ludificación, gamificación y aprendizaje basado en el juego. En segundo lugar, se realiza un recorrido por las ventajas y dificultades que se han asociado a la gamificación en los estudios previos, con la finalidad de promover la reflexión crítica hacia la misma y motivar actuaciones educativas coherentes. Para ello, se hace necesario que los docentes conozcan los aspectos metodológicos, así como las diferentes herramientas digitales que pueden facilitar el tratamiento de los contenidos curriculares de forma gamificada para conseguir un aumento de la motivación e implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, a modo de

conclusión, se destacan los beneficios de la gamificación mediada por las TIC, pero sin olvidar que se requiere un cambio de perspectiva para el éxito de esta metodología.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL SOBRE GAMIFICACIÓN

La gamificación no es una cuestión de modas pasajeras, más bien ha venido para quedarse. De hecho, ya se ha hecho hueco en nuestro lenguaje, en nuestras vidas, en los centros educativos, del mismo modo que hicieron otras tecnologías y metodologías precedentes. Su atención e importancia como metodología docente resurge actualmente a partir de la necesidad, en las instituciones educativas, de promover la motivación e interés de los estudiantes por el aprendizaje que compense la falta de compromiso educativo, el riesgo de fracaso y abandono escolar. Pero esta noción no ha estado exenta de ciertas contradicciones y confusión terminológica. Hablar hoy de “gamificación educativa”, supone, por ejemplo, pensar en la interrelación del concepto de ludificación y aprendizaje. En el observatorio de palabras que La Real Academia Española (2019) tienen en estudio para su incorporación se contempla el término ludificación, cuya raíz latina significa juego (*ludus*), frente a la popularización del concepto de gamificación, que aunque nace asociado al término “game” de videojuego, una vez adaptado al ámbito educativo presenta una serie de diferencias ya que se encuentra más vinculado a la práctica educativa y al currículum.

A pesar de la tendencia existente por parte de los docentes, de aceptar estos dos conceptos como sinónimos, la gamificación busca relacionar los elementos curriculares con un proceso educativo más acorde a los aspectos formativos que los sujetos desarrollan vitalmente (Sánchez, 2015), mientras que la ludificación se refiere a la introducción de dinámicas que fomenten el aspecto lúdico en las aulas, pero sin utilizar contenidos curriculares ni fomentar el aprendizaje, es considerada como un proceso de “diversión” dentro de las aulas.

La finalidad educativa en el juego y la gamificación constituye otro elemento de diferenciación, mientras el objetivo principal del primero es divertirse o adquirir y mejorar una habilidad que se está practicando como sucede en los juegos de simulación, en el segundo, los elementos lúdicos son una alternativa de realización de la tarea, no son parte de las habilidades a mejorar (Deterding et al., 2011). Su objetivo principal es motivar ciertas acciones, para dotar de mayor comprensión los aprendizajes curriculares. Según Deterding et al. (2011), la gamificación se diferencia del juego, principalmen-

te por cuatro elementos característicos: el concepto de game no es equiparable al de play; no se gamifica a partir del juego en su totalidad, si no en partes (element); un buen diseño aumenta la motivación de los alumnos, y como consecuencia se incrementa la implicación, y por último, non-game-context, referido a que no se trabaja desde el juego, sino que están inmersos en el contexto educativo. Es importante diferenciar también los modos de gamificación que pueden implementar los docentes en el aula: la superficial o de contenido, caracterizada por ser una acción corta y puntual; y la estructural o profunda, presente en la programación completa de un curso (Garone & Nesteriuk, 2019).

La gamificación implica la aplicación de recursos, dinámicas, mecánicas y/o elementos típicos del juego en contextos que en principio son ajenos al juego y se categorizan de no lúdicos, como puede ser el aula (Rivero, 2017; Teixes, 2014), o en sus diferentes aplicaciones. Puede ser considerada como una demostración práctica de que el proceso educativo puede combinarse con una parte lúdica y motivadora de tal forma que se consigue aumentar los niveles de participación e interacción entre los alumnos, así como la satisfacción hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que acaba influyendo en sus resultados académicos y sociales.

En este sentido, captar el interés y despertar la motivación estudiantil es un reto docente que puede verse favorecido gracias a los juegos, porque el propio diseño del juego genera el engagement (Hamari et al., 2016). Los juegos cautivan y divierten, principalmente a los jóvenes quienes invierten gran parte de su tiempo libre jugando. Valiéndonos de ese interés, se deberían utilizar sus dinámicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de transformarla en algo más divertido, animado y atractivo para que seduzca y conquiste a los alumnos (Quintanal, 2016). Además, contribuye a que el alumno disfrute de un aprendizaje experiencial e inmersivo, basado en la motivación y el trabajo colaborativo, consiguiendo que el proceso de enseñanza aprendizaje resulte más efectivo para estos alumnos (Bonilla del Río et al., 2018).

Relacionado con el término gamificación, una de las metodologías que están tomando más importancia en las aulas es el aprendizaje basado en el juego (ABJ), actualmente esta forma de trabajo está incluida dentro de las denominadas pedagogías emergentes. Al respecto, Qian y Clark (2016), afirman que la utilización del ABJ en las aulas no solo promueve el aprendizaje, sino que además potencia el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas que se incluyen en las denominadas “destrezas del siglo XXI”. La diferencia fundamental entre las dos metodologías activas se basa en que en el

ABJ se utilizan como herramientas de apoyo juegos, ya existentes, con fines educativos en los que el resultado, además del aprendizaje, será el ganar o perder ese juego en la sesión en que se haya introducido, mientras en la gamificación se incluyen elementos de juegos en el contexto educativo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Chaves-Yuste, 2019).

3. EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA GAMIFICACIÓN

En la actualidad, la implementación de las TIC a través de la gamificación en el ámbito educativo, se ha convertido en una tarea compleja, a la vez que necesaria, puesto que cuenta con una serie de ventajas, que los docentes deben conocer para poder aplicarla correctamente en las aulas, pero sin olvidar, que a su vez también cuenta con una serie de inconvenientes que deben minimizarse gracias al buen uso de la metodología. De ahí que los docentes se encuentren en la obligación de proponer e instaurar una correcta utilización de las nuevas tecnologías en las aulas con métodos educativos tales como el de la gamificación, que sirvan de modelo de un uso responsable y educativo de las TIC.

A la hora de aplicarla en las aulas se debe tener en cuenta que el principal objetivo es lograr una acción formativa provechosa superando barreras como la falta de concentración o motivación, nivel insuficiente de conocimientos y habilidades o el aprendizaje en solitario. Gracias a una adecuada sistematización en su aplicación se pueden superar dichas dificultades potenciando el aprendizaje colaborativo, facilitando las múltiples oportunidades que fomentan el aprendizaje por ensayo-error, visibilizando los avances obtenidos y adaptando los ritmos individuales, aspectos que desembocan en la disminución del sentimiento de fracaso y el aumento de la motivación y concentración del estudiante (Teixes, 2015).

La gamificación, por lo tanto, enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje y facilita la consecución de sus objetivos (Bunchball, 2010). Desde un punto de vista psicopedagógico, la literatura nos muestra diversos estudios acerca de las posibilidades que puede ofrecer. Por un lado, Contreras y Eguia (2016) afirman que el uso de esta metodología favorece el desarrollo de competencias tan importantes para los alumnos como las habilidades sociales, habilidades cognitivas, toma de decisiones o las funciones ejecutivas, entre otras. Otros autores como Llorens-Largo et al. (2016) sostienen que, además de estos beneficios en las habilidades de los alumnos, no se debe olvidar que su uso en las aulas al tener un fuerte componente lúdico fomenta la motivación e implicación

de los alumnos. En esta línea, Apostol et al. (2013) aclaran que la gamificación tiene un efecto en la motivación tanto extrínseca como intrínseca. El campo de la neurodidáctica aporta evidencias de que genera los efectos mencionados al demostrar que esta metodología activa el sistema de recompensa cerebral implicado en el aprendizaje (Rackwitz, 2012; Miller, 2013).

Por todo ello, su uso puede ser considerado una alternativa factible para solucionar algunos de los problemas más comunes que presentan los alumnos en las aulas al poder adaptarse a los distintos niveles educativos y diversidad del alumnado, además de proporcionar una mejora del aprendizaje significativo gracias a la implicación emotiva del alumno al aumentar su motivación y disminuir la percepción de fracaso (Hammer & Lee, 2011); una mejora de los procesos cognitivos de los alumnos mediante la organización de la dificultad de los contenidos por niveles, desarrollando así las funciones ejecutivas, la atención, resolución de conflictos, reflexión y toma de decisiones (Llorens-Largo et al., 2016); una mejora del componente social al requerir de un trabajo colaborativo y una participación activa (Fernández-Arias et al., 2020); así como el desarrollo de competencias fundamentales de aprendizaje tales como aprender a aprender, trabajo autónomo y competencias transversales.

Si bien la gamificación se puede llevar a cabo al margen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no se puede perder de vista que la labor educadora se debe adecuar a la sociedad en la que se encuentra inmersa el estudiante, y en la sociedad del siglo XXI las TIC “conforman una parte significativa del mundo transmedia de los jóvenes y forman parte de su cultura” (Prieto-Andreu, 2020, p.75), así se han venido a denominar sabios digitales (Prensky, 2009) dada la cotidianidad con la que emplean la tecnología desde la infancia. Por tanto, será necesario para una correcta gamificación del aprendizaje crear materiales educativos acordes a las nuevas experiencias y formas de expresarse en la sociedad digital.

A partir de la revisión realizada por Prieto-Andreu (2020) se observa que son muchos los estudios que demuestran los efectos positivos de la gamificación basada en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en distintos niveles de educación afectando desde la motivación de los estudiantes (Cózar & De Moya, 2013) hasta el rendimiento académico (Mominó & Singalés, 2016). En este sentido, la revisión sistemática llevada a cabo por Torres-Toukoumidis et al. (2016) remarca la mejora en el proceso de aprendizaje de la lectura a través del uso de videojuegos como herramienta pedagógica. Un estudio llevado a cabo por Naismith et al. (2004) puso de manifiesto los beneficios en el proceso

de enseñanza-aprendizaje de utilizar dispositivos móviles al permitir la construcción del conocimiento partiendo de aprendizajes previos, el diseño de actividades en contextos más reales y significativos, el aprendizaje basado en la confluencia de educación formal e informal y el servir como herramienta para ampliar y proporcionar recursos y materiales al alumnado. Por su parte, los resultados de la experiencia en educación primaria desarrollada por Villena et al. (2018) sobre narrativa dinámica en grupos interactivos con soporte web, muestran una mejora tanto en el aprendizaje de contenidos y habilidades de búsqueda y selección de información esenciales en el trabajo grupal, como en el interés, la motivación y la participación de los estudiantes. Igualmente, Pertegal y Lorenzo (2019) corroboran la mejora de la motivación, la atención y el aumento del tiempo de asistencia a clase del alumnado universitario a través de la incorporación del juego on-line mediante Kahoot a la asignatura.

Por tanto, los estudios muestran que son muchas las ventajas de introducir la gamificación a partir de las TIC en el ámbito educativo, pero ello no debe desviar nuestra atención de las desventajas que la utilización de esta metodología lleva aparejadas con el objetivo de desarrollar sistemas gamificados que las eviten y sean efectivos para la construcción del conocimiento. Para ello los docentes deben partir de la programación y diseño de la experiencia gamificada. En primer lugar, hay que recordar que se usan elementos de juego en una situación de aprendizaje, por lo que el juego no debe distraer del objetivo educativo. Otro aspecto a tener en cuenta se relaciona con las características del alumnado al que va dirigido, así por ejemplo, podría desembocar en comportamientos altamente competitivos (Furdu et al, 2017), que podrían producir efectos adversos en estudiantes poco competitivos como ansiedad y falta de implicación en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, cuando los premios recibidos en el sistema gamificado promueven exclusivamente los niveles de estatus, nos podríamos encontrar con estudiantado que se desinterese dado que no siente la necesidad de obtener reconocimiento para avanzar en su aprendizaje, o al contrario si la respuesta dada se basa en una rutina hedonista, en el momento que no se reciba la recompensa se producirá la desmotivación (Gil & Prieto, 2019), ya que como apuntan estudios como el de Dicheva et al. (2015) la motivación intrínseca no se logra en todo tipo de sistema gamificado. Un modo para solventar estos problemas pasa por recompensar los esfuerzos y no los resultados (Kiryakova et al., 2014), así como por involucrar a los destinatarios en todo el proceso y no utilizar la gamificación como práctica obligada o dinámicas autoritarias, si no que “deberían generarse las reglas de todo juego

social: de forma democrática, entre todos y desde abajo hacia arriba” (Escribano, 2013, p. 67). Todo ello creará un clima de cooperación para lograr la meta propuesta. Es importante también tener en cuenta los efectos que pueda tener en la educación en valores, más allá de la competitividad y el placer hedónico ya comentados, los entornos donde se lleva a cabo la experiencia pueden reforzar determinados estereotipos si no se cuidan los roles, lenguaje e información que se presentan (Fernández-Arias et al., 2020).

Una vez plasmados los puntos fuertes y débiles de la utilización de la gamificación a través de las TIC en las aulas, se observa que el empleo de esta metodología se ha convertido en un instrumento útil para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado se adapte a la realidad educativa y social en la que estamos inmersos, consiguiendo aumentar la motivación de estos alumnos mediante una metodología no tradicional pero efectiva.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA GAMIFICACIÓN

Partiendo de la identificación de las necesidades de aprendizaje que se derivan de la sociedad actual, y de la forma en la que aprenden las nuevas generaciones, los docentes deben diseñar los ambientes educativos que favorezcan procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Llorens-Largo et al. (2016) la estrategia metodológica que propicia la motivación, implicación y diversión del estudiante, mientras consigue los objetivos propios del proceso de aprendizaje, requiere diseñar ambientes lúdicos en los que se sienta involucrado, pueda tomar decisiones, aprenda a asumir nuevos retos, y a ser reconocido por sus logros. Por tanto, no cabe duda de que uno de los rasgos más señalados de la gamificación es el hecho de que se trata de una metodología activa que pone el protagonismo en el educando. Por ello, los docentes deben promover actuaciones en las que el estudiante goce de libertad y autonomía sobre su propio aprendizaje. Al respecto, Díaz-Cruzado y Troyano (2013) afirman que la utilización de videojuegos a través de internet, como modalidad gamificada, emplea técnicas provenientes de la educación y la psicología que fomentan de forma positiva el aprendizaje autónomo del alumno. Se debe aclarar que la autonomía como aspecto más intrapersonal e individualizado no está reñida con el trabajo colaborativo que acompaña a la gamificación. Como podemos comprobar en el estudio de Lamonedá et al. (2020), el trabajo en grupo por parte de los alumnos mediante el uso de la gamificación es una de sus señas de identidad,

puesto que esta metodología de aprendizaje no obtiene los mismos resultados si es el alumno quien lo realiza de forma autónoma si no que debe trabajar con sus compañeros.

Para diseñar estos ambientes gamificados, el docente debe tener en cuenta los siguientes elementos: medio físico (aula de clase, patio, parques), la dotación de recursos (el tiempo y medios necesarios), su distribución en un espacio determinado, así como otros componentes temporales referidos a la planificación, funcionales donde lo lúdico debe establecerse como pauta de conducta, y relacionales centrados en los ajustes de roles del maestro y estudiante y las conductas a desempeñar (Acevedo et al., 2019; Iglesias-Forneiro, 2008).

El docente debe partir de las características del alumnado que tomará parte en el sistema gamificado para que esta metodología obtenga un resultado exitoso. Para ello debe conocer qué motiva a sus estudiantes en el ambiente lúdico, o lo que es lo mismo qué tipo de jugadores son, ya que de ello dependerán la planificación, ambiente y elementos de juego. En palabras de Marczewski (2015), podemos identificar 6 tipos de jugadores: socializadores, motivados por la relación y vinculación social con los otros; espíritus libres, que buscan la autonomía y expresión personal por medio de la creación y la exploración; triunfadores, motivados por el dominio de competencias, les mueven los retos y superarse a ellos mismos con el objetivo de obtener cierto estatus; filántropos, pretenden ayudar desinteresadamente a los demás; jugadores tradicionales, cuya motivación es totalmente extrínseca guiada por los premios obtenidos; por último, están los disruptores, con un desempeño orientado al cambio del sistema tanto en positivo (modders) como en negativo (trolls). Evidentemente, no estamos hablando de estilos puros, sino de tendencias por lo que habrá rasgos muy marcados de un tipo y menos marcados del resto de jugadores en cada alumno.

Un modo de conocer el tipo de jugadores que conforma nuestro alumnado es mediante la aplicación de la Escala *Gamification User Type Hexad Scale*¹ validada para población española (Tondello et al., 2019) o bien creando un sistema que tenga en cuenta las características de los jugadores más comunes (filántropos, socializadores, espíritus libres y triunfadores), es decir, los tipos basados en la motivación intrínseca (Tondello et al., 2016). Concretamente, debería primar el trabajo colaborativo orientado a un fin, la vinculación social, la autonomía, la creatividad y el desarrollo de competencias.

Pero ¿cómo se desarrollan esos sistemas gamificados, qué elementos se deben tener en cuenta? Antes de

¹ <https://gamified.uk/UserTypeTest2016/user-type-test.php?q=1&lang=es#.X9iNMS8rxN0>

sugerir qué elementos de juego se podrían asociar a cada tipo de jugador, para así motivar la conducta deseada y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario detenerse en la presentación y agrupación de dichos elementos en componentes, mecánicas, dinámicas y estética (Fernández-Arias et al., 2020; Rodríguez-García & Santiago-Campión, 2015; Teixes, 2015). Las mecánicas se relacionan con el modo de jugar y permiten visibilizar el progreso en el juego, las más comunes son puntos, medallas, monedas, clasificaciones, reglas, retos o misiones. Las dinámicas surgen de la puesta en práctica de las mecánicas y su objetivo es involucrar al jugador en el sistema, basándose, como apuntan Werbach y Hunter (2012) en el reconocimiento, consecución de objetivos, autosatisfacción, entre otros deseos básicos de las personas. Se englobarían aquí recompensas, competición, socialización, aprendizaje, identidad, estatus, diversión o altruismo. Los componentes se refieren a las implementaciones concretas a la hora de poner en marcha las mecánicas y dinámicas, se incluyen en este tipo de elementos los logros, colecciones, combates, niveles o avatares. Por último, la estética se refiere al diseño del sistema gamificado e influye directamente en las emociones, sensaciones y experiencias que emergen en el jugador, según Hunicke et al. (2004) se clasificarían en narrativa, reto, sensación, fantasía, camaradería, descubrimiento, expresión y sumisión.

Cada uno de estos elementos, así como sus combinaciones, deben adaptarse al grupo-clase en el que se vaya a gamificar el aprendizaje, ya que en función del diseño concreto será más importante la presencia de unos u otros elementos (Deterding et al., 2011). Valga como ejemplo el caso de los juegos de rol, donde componentes como los avatares son indispensables. Hecho que ensalza la importancia de adecuar al contexto y población los elementos de juego que se van a implementar (Strmečki et al., 2015). Así por ejemplo, los socializadores se involucrarán en sistemas con dinámicas basadas en la socialización y con mecánicas que impliquen rankings de clasificación; por su parte los filántropos se motivarán ante componentes como las colecciones; o los triunfadores preferirán sistemas en los que predominen componentes como niveles o combates y dinámicas de aprendizaje de habilidades (Tondello et al., 2016).

De lo expuesto anteriormente se deriva el énfasis que se debe poner en la metodología al trabajar con herramientas como los sistemas gamificados, ya que su incorrecta planificación y ejecución puede llevar al fracaso de la propuesta (Teixes, 2014). Se destacan algunos aspectos a tener en cuenta planteados por Chavez-Yuste (2019) como la importancia de que los elementos de juego comulguen con el alumnado, la necesidad de

encontrar un equilibrio entre la motivación intrínseca y extrínseca, así como entre la cooperación y la competición, promoviendo la sana competición donde se fomente el aprendizaje por medio de la utilización de recompensas insustanciales (Cantador-Gutiérrez, 2016), el diseño de mecánicas que superen el nivel del que parte el estudiante, para motivarlo a superarse pero sin desanimarlo con tareas inasequibles, e ir manteniendo dicha motivación por medio de recompensas al progreso, o lo que es lo mismo componentes que proporcionen feedback a corto plazo que le permitan llegar al objetivo final.

A modo de resumen destacar que para poner en funcionamiento un sistema gamificado es necesario en primer lugar realizar una evaluación inicial que identifique las características de nuestro alumnado (García-Casaus et al., 2020) y definir nuestros objetivos de aprendizaje. En función de dichos resultados y de forma consensuada con el alumnado definir componentes, mecánicas y dinámicas del sistema, así como una estética a utilizar acorde al contenido (Chaves-Yuste, 2019). Por último, una vez implementado el sistema es necesario mantener una evaluación continua del proceso para poder mejorarlo, reestructurarlo y actualizarlo (Rughiniş, 2013).

5. HERRAMIENTAS TIC PARA GAMIFICAR LA DOCENCIA

Una vez abordada la conceptualización de gamificación, sus beneficios y cómo llevarla a cabo, es necesario conocer algunas herramientas TIC que favorecen su integración en el aula. Si utilizamos un modelo de gamificación estructurado en nuestras aulas, el alumnado controlará los estímulos del contenido, será capaz de decidir qué puntos/premios desea obtener, o contra qué-quienes quiere competir, además la interactividad con los contenidos contribuye a disminuir la desmotivación y generar nuevas oportunidades de reflexión (Kapp et al., 2014).

A continuación, presentamos las principales aplicaciones TIC que pueden utilizarse para gamificar las aulas de forma lúdica, motivadora y pedagógica (educación 3.0, 2020). No se trata de un listado exhaustivo, más bien actúa como una guía ejemplo de la que partir, que puede verse incrementada posteriormente por los propios docentes, pues existen más recursos sobre gamificación en la propia red. Además de proporcionar información, estas aplicaciones son analizadas y clasificadas atendiendo a tres categorías, con la finalidad de favorecer la toma de decisiones docentes en la selección de qué dinámica emplear en clase.

Tabla 1. Clasificación de herramientas que facilitan los procesos de gamificación.

Plataformas con juegos y recursos educativos	<p>Cerebrity. Plataforma en la que aparece un catálogo de juegos educativos y además se ofrece la posibilidad de que los alumnos creen sus propios juegos.</p> <p>icudernos. Aplicación en la que aparecen disponibles cuadernos online con los que trabajar los contenidos de las materias instrumentales.</p> <p>Elever. Promueve el hábito diario para que el aprendizaje de los alumnos se consiga con ejercicios breves pero de forma continua.</p> <p>MyClassGame. Permite importar cursos de Google Classroom en los que pueden participar todos los alumnos del aula.</p> <p>Edmodo Gamificación. Aplicación en la que el docente plantea actividades y retos, es muy motivadora, ya que no solo premia al mejor, sino que valora otros aspectos.</p> <p>Monster Kit. Es una aplicación con un formato parecido al de los juegos de mesa, orientado para que los alumnos trabajen lenguaje, matemáticas y creatividad de forma lúdica.</p> <p>Arcademics. Página web en la que se recogen juegos online interactivos donde pueden jugar varios compañeros a la vez.</p>
Plataformas de videojuegos educativos	<p>Ta-tum. Aplicación en la que participan detectives, cuya misión es guiar a los alumnos para que se conviertan en detectives literarios, para ello, pueden acceder a una biblioteca en la que hay muchos títulos.</p> <p>Knowre. Videojuego que promueve el trabajo con contenidos matemáticos, incluye retos sobre álgebra y geometría, y busca ser un complemento para la clase presencial más estática.</p> <p>Minecraft, EducationEdition. Es una de las aplicaciones favoritas de docentes y alumnos, su versatilidad hace que sea una herramienta apropiada.</p> <p>Classcraft. El conocido juego ‘World of Warcraft’ para educación en clase, muy motivador.</p> <p>ChemCaper. Videojuego en el que a través de experimentos se trabaja la asignatura de química.</p>
Plataformas basadas en ABJ reales	<p>Toovari. Aplicación en la que se trabajan con problemas de distintas materias, fomenta la participación y el aprendizaje colaborativo.</p> <p>ClassDojo. Combina gamificación y recursos y resulta muy motivador para los alumnos.</p> <p>Kahoot! Es una herramienta que sirve para crear retos de preguntas y respuestas.</p> <p>Play Brighter. Aplicación para gamificar el aula donde el docente plantea las características del juego a seguir.</p> <p>Quizizz. Permite crear preguntas tipo test que se hacen en clase en tiempo real.</p> <p>Trivinet. El conocido trivial en versión digital.</p> <p>Genially. Una multiherramienta con diversos contenidos pensados para gamificar el aula.</p>

En la primera categoría se contemplan las plataformas que recopilan varios juegos y recursos educativos ampliamente utilizados por los docentes, con un elevado potencial motivador constatado por los usuarios y fáciles de utilizar. En segundo lugar, se han aglutinado los videojuegos educativos que pueden ser empleados con fines didácticos dentro del aula, a pesar de que inicialmente, la mayoría de estos recursos no fueron diseñados con esa finalidad. No obstante, el paso a una red cada vez más activa en la creación digital, que permite incluso customizar lo creado por otros, favorece el diseño de juegos simples que se ajusten a los contenidos curriculares. Al respecto, Flores (2019) realiza un estudio donde trabaja los contenidos curriculares de la asignatura de educación física mediante la aplicación del juego Super Mario Bros. Asimismo, la vinculación de los jóvenes con este tipo de recursos que forman parte de su vida cotidiana constituye una fortaleza educativa que debe ser aprovechada por los docentes, pues como señala Trejo (2019), permiten fomentar su implicación y participación

activa en la dinámica del aula. En este sentido, son una herramienta con mucho potencial a nivel de motivación para los alumnos, los niveles de implicación en este sentido son amplios y el aprendizaje que se produce también. Por último, las plataformas basadas en ABJ reales tienen el componente lúdico y el formato atractivo que “engancha” a los alumnos para aprender cada vez más y mejor.

El listado de herramientas expuestas no desempeña un papel meramente contemplativo en la alfabetización del docente, consistente en conocer la utilidad de múltiples formas de gamificar, por el contrario, su funcionalidad radica en operativizar actuaciones. Esto es posible si los docentes son capaces de superar la visión negativa que en muchas ocasiones se genera cuando se mencionan este tipo de aplicaciones, buscando nuevas prácticas educativas para responder a las exigencias de la sociedad actual, particularmente de nuestro alumnado y lograr nuevos diseños que promuevan la consecución de aprendizajes significativos y se conviertan en herramientas

potenciadoras del cambio educativo (Parra-González et al., 2020).

La tendencia educativa actual, nos muestra que el problema no está en la utilización de tecnología y en particular de los videojuegos, sino en el uso que se les asigna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto formal como informal. Las potencialidades de los juegos digitales para el aprendizaje son numerosas, y las investigaciones realizadas constatan mejoras importantes en la implicación de los alumnos siendo utilizado para el entrenamiento y comprensión de situaciones complejas. Además, se ha evidenciado que facilitan el aprendizaje y, usados adecuadamente, fortalecen valores y actitudes muy necesarios para la socialización de los alumnos (Kapp, 2012).

6. CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este artículo, la gamificación a través del uso de las TIC se ha convertido en un recurso educativo que ha demostrado ser útil y por el que se está tomando cada vez más interés (Reyes-Cabrera & Quiñones, 2020). La actual evolución que han experimentado los videojuegos y las aplicaciones digitales ha demostrado tener un gran potencial didáctico en las aulas, razón por la que los docentes cada vez más emplean esta metodología (Basten, 2018).

Con la utilización de las herramientas digitales como eje central de la gamificación, se consigue que los alumnos no vean el proceso educativo como una obligación, puesto que, gracias al componente lúdico y al protagonismo de medios que el alumnado domina, la experiencia de aprendizaje se convierte en algo divertido y motivador. Concretamente, según Torres-Toukoumidis et al. (2018), esta modalidad metodológica se ajusta a las siguientes necesidades educativas: concebir al alumno como protagonista de la acción educativa; promover un aprendizaje activo que contribuye a aumentar los niveles de motivación; aprender por inmersión al introducirse el alumno en el contexto de juego, llegando incluso a asumir el rol de otra persona; aprender colaborativamente integrando y normalizando la utilización de las TIC en todos los contextos educativos; favorecer el desarrollo de la imaginación y la creatividad; finalmente, permitir evaluar los contenidos teórico-prácticos del alumno, por lo que constituyen una alternativa didáctica que también favorece una evaluación integral de los aprendizajes. Otros estudios, afirman que las dimensiones teóricas propuestas desde la gamificación se adaptan a la valoración que hacen los profesionales de la enseñanza sobre las necesidades de la enseñanza E-learning, entre los que

destacan una serie de indicadores: contrastar las habilidades que según la pedagogía tradicional deben trabajarse con las propuestas por la pedagogía moderna, comprobar el rol que desempeña el docente en la metodología didáctica y estimar la presencia de otros actores en el proceso de enseñanza, valorar la interacción del alumno y el docente con los recursos empleados, extraer los componentes lúdicos de la estrategia pedagógica y finalmente, facilitar la autonomía del alumnado en la toma de decisiones (Torres-Toukoumidis et al., 2017).

Son muchos los estudios que destacan los beneficios de esta metodología, así la Universidad de Montreal realizó un análisis de la literatura y concluyó que varios aspectos ponen de manifiesto su efectividad, desde mejoras cognitivas -mejoras en retención del conocimiento y habilidades de pensamiento-, comportamentales -aumento de la asistencia y participación en el aula-, emocionales -aumento de la motivación, disminución de ansiedad ante el error-, hasta sociales -aumento de la colaboración, disminución de las diferencias entre alumnos con distintas capacidades- (Rabah et al., 2018).

La consecución de óptimos resultados con la aplicación de esta metodología responde a un esfuerzo por parte del docente, de abandonar la didáctica tradicional y pasar a acompañar al alumno en un proceso de creación de conocimiento, que deja de ser meramente memorístico y pasa a basarse en la solución de problemas (García-Casaus et al., 2020). Para ello es fundamental partir de las necesidades del alumnado y adaptar adecuadamente las mecánicas, dinámicas y elementos de juego al proceso educativo concreto, en palabras de Chavez-Yuste “debe haber un equilibrio entre actividad lúdica, destrezas personales, conocimientos previos, adquisición de nuevos contenidos y desafíos” (2019, p.429).

Independientemente de la procedencia del juego que se utilice en el aula, la inclusión de dinámicas gamificadas en las aulas para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado debe ser una premisa en todos los centros educativos, tanto públicos como privados, puesto que los juegos han demostrado ser una opción didáctica cercana, efectiva y motivadora para el aumento del interés y la motivación (Torres-Toukoumidis et al., 2021).

Como conclusión se destaca que cada vez es más evidente la necesidad de vincular las prácticas educativas a la sociedad digital: no se puede seguir aprendiendo con las mismas reglas del pasado y negando o volviendo la espalda a la sociedad cambiante y transformadora. Los docentes tienen el compromiso moral de formarse y contar con las estrategias y recursos más adecuados a las motivaciones e intereses del alumnado. El cambio del rol del docente y del alumnado en una sociedad que demanda el acceso a la tecnología es un hecho consumado. La autonomía del

alumno y el protagonismo de su propio aprendizaje guiado por un profesor, que es orientador, consultor y tutor, más que transmisor de conocimientos teóricos, es una realidad asentada por estudiosos e investigadores en educación. Este cambio debe ser acompañado de procesos y entornos formativos gamificados, en los que el aprendizaje de los contenidos disciplinares y transversales (valores, emociones, ciudadanía, ...) se vuelvan atractivos al alumnado. La combinación de la gamificación y las TIC permite al estudiante una experiencia de aprendizaje significativo, basado en la autonomía de la construcción del conocimiento conectado con la realidad a través de la relación con los contenidos y materiales de forma personal en un entorno digitalizado. Todo ello con el objetivo de avanzar en el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes que son nativos digitales.

REFERENCIAS

- Acevedo, J.A., Caicedo, E., & Ferney, J. (2019). Beneficios del Ambiente Robótico Lúdico SpinBOT en el Desarrollo de Habilidades Cognitivas. *Revista Iberoamericana de Automática e Informática*, 16(2), 171-177. <https://doi.org/10.4995/riai.2017.8763>
- Aparici, R., & Osuna-Acedo, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 307-318). Edisa Editorial, S.A.
- Apostol, S., Zaharescu, L., & Alexe, I. (2013). Gamification of learning and educational games. *eLearning & Software for Education*, 2, 67-72.
- Basten, D. (2018). Gamification. *The IEEE Computer Society*, 34(5), 76-81.
- Bonilla del Río, M., García-Ruiz, R., & Diego-Mantecón, J. M. (2018). Gamificación en la escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En García-Ruiz, R., Bonilla-del-Río, M. & Diego-Mantecón, J.M. (Coord.) *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp-71-95). Editorial Abya-Yala.
- Bunchball, I. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. *White paper*, 9. 1-18. <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>
- Cantador-Gutiérrez, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En: Contreras-Espinosa, R, & Eguia-Gómez, J. L. (Ed.). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació: Universitat Autònoma de Barcelona, 68-97.
- Contreras, R. S., & Eguia, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Institut de la Comunicació.
- Cózar, R. y De Moya, M.V. (coords.) (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar*. Octaedro.
- Chaves-Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-33.pdf>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011, septiembre). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *En Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 10.1145/2181037.2181040
- Díaz-Cruzado, J., & Troyano, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre. <https://idus.us.es/handle/11441/59067>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Educación 3.0. (2020, mayo 20). 27 herramientas de gamificación para clase que engacharán a tus alumnos. Recuperado el 12 diciembre 2020 de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/>
- Elías, A., & González, A.M. (2019). Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90. <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/115>
- Escribano, F. (2013). Gamificación versus ludictadura. *Obra digital*, 5, 58-72. <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5>
- Fernández-Arias, P., Ordóñez-Olmedo, E., Vergara-Rodríguez, D., & Gómez-Vallecillo, A.I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social*, 31, 388-409. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3698>
- Flores, G. (2019). ¿Jugamos al Súper Mario Bros? Descripción de una experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 529-534. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67816>
- Furdu, I., Tomozei, C., y Kose, U. (2017). Pros and cons gamification and gaming in classroom. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8, 56-62.
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21(3_98), 66-81. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043>

- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., & Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía: Educación Física y Deporte 2020*, 1(1), 16-24. <https://logiaefd.com/revista-no-1-volumen-1-logia-educacion-fisica-y-deporte>
- Garone P., & Nesteriuk S. (2019) Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks. In: Duffy V. (eds) Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Healthcare Applications. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol 11582. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22219-2_35
- Gil, J., & Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>
- Gómez-Vargas, M., Galeano, C., & Jaramillo, D.A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- Guillén-Rascón, G., Ascencio-Baca, G., & Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *E-Ciencias de la Información*, 6(2), 96-116. <https://doi.org/10.15517/eci.v6i2.23938>
- Guzmán, M., & García-Garduño, J.M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles educativos*, 38(153), 51-64. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.153.57635>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hammer, J., & Lee, J. J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Hunicke, R., Leblanc, M. & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. AAAI Workshop on Challenges in game AI - Technical Report 1. <http://ksuweb.kennesaw.edu/~jprest20/cgdd2002/MDA.pdf>
- Iglesias-Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/41562864.pdf>
- Kapp, K.M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook - Ideas into Practice*. Wiley.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Nueva York: ASTD.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education [Presentación en congreso]. 9th International Balkan Education and Science Conference. Edirne, Turquía.
- Lamoneda, J., González-Villora, S., & Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación (Hybridizing Cooperative Learning, Adventure Education, and Gamification through orienteering races). *Retos*, 38, 754-760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 26, 78-82. <https://doi.org/10.3916/C26-2006-12>
- Llorens-Largo, F., Gallego-Duran, F. J., Villagra-Arnedo, C. J., Compan-Rosique, P., Satorre- Cuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 11(4), 227-234. <https://doi.org/10.1109/RITA.2016.2619138>
- Londoño, O. L., Maldonado, L., & Calderón, L. (2014). Guías para construir estados del arte. International Corporation of Networks of Knowledge <https://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- Marczewski, A. (2015). User Types. En A. Marczewski *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1ª ed., pp. 65-80). CreateSpaceIndependent Publishing Platform.
- Miller, C. (2013). The gamification of education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 40, 196-200. <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/40>
- Molina, P., Valenciano, J, & Valencia-Peri, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 26, 15-31. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43791
- Molina-Montoya, N. P (2005). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, 5, 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Molina-Ríos, J. R., Zea, M.P., Contento, M.J., & García-Zerda, F.G. (2017). Estado del arte: Metodologías de desarrollo en aplicaciones web. *3c Tecnología*, 6(3), 54-71. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctecno.2016.v6n3e23.54-71>
- Mominó, J.M. & Sigalés, C. (Coords.). (2016). *El impacto de las TIC en la Educación. Más allá de las promesas*. UOC Ediciones.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2004). Literature Review in Mobile Technologies and

- Learning: Report 11. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190143/document>
- Parra-González, M.E., Segura-Robles, A., & Romero-García, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educar*, 56(2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104>
- Pertegal, M.L. & Lorenzo, G. (2019). Gamificación en el aula a través de las TIC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (Monográfico 2), 553-562. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1535>
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Prieto-Andreu, J.M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Qian, M. & Clark, K.R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Quintanal, F. (2016). Aplicación de herramientas de gamificación en física y química de secundaria. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 327-348. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903016>
- Rabah, J., Cassidy, R., & Beauchemin, R. (2018). Gamification in education: Real benefits or edutainment? European Conference on e-learning. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28673.56162>
- Rackwitz, R. (2012, Octubre 8). Why Gamification is more than just a trend. Engaginglab. <https://engaginglab.wordpress.com/2012/10/08/why-gamification-is-more-than-just-a-trend/>
- Real Academia Española. (2019). Ludificación. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de: <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/ludificacion>
- Reyes, C.E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar un estado del arte como un producto de investigación científica. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>
- Reyes-Cabrera, W.R., & Quiñonez, S.H. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario/Gamification in distanceeducation: experiences in a universityeducationalmodel. *Apertura:Revista de Innovación Educativa*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1849>
- Rivero, M.P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 4-6. <https://www.grao.com/es/producto/procesos-de-gamificacion-en-el-aula-de-ciencias-sociales>
- Rodríguez-García, F., & Santiago-Campión, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.
- Rughiniş, R. (2013). Flexible gamification in a social learning situation. Insights from a collaborative review exercise. En N. Rummel, M. Kapur, M. Nathan, & S. Puntambekar (Eds.), 10th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning CSCL 2013. Conference Proceedings Volume II (pp. 137-140). International Society of the Learning Sciences (ISLS).
- Sánchez, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 13-15. <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Strmečki, D., Bernik, A., & Radošević, D. (2015). Gamification in e-learning: Introducing gamified design elements into e-learning systems. *Journal of Computer Science*, 11(12), 1108-1109. <https://doi.org/10.3844/jcssp.2015.1108.1117>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: Motivarjugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.
- Tondello, G.F., Mora, A., Marczewski, A., & Nacke, L.E. (2019). Empirical validation of the Gamification User Types Hexad scale in English and Spanish. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 95-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.002>
- Tondello, G.F., Wehbe, R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, A., & Nacke, L.E. (2016). The Gamification User Types Hexad Scale. En *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play(CHI PLAY '16)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 229-243. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968082>
- Torres-Toukoudidis, A., Carrera, P., Balcazar, I., & Balcazar, G. (2021). Descriptive Study of Motivation in Gamification Experiences from Higher Education: Systematic Review of Scientific Literature. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 727-733. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090403>
- Torres-Toukoudidis, A., Romero-Rodriguez, L.M., & Perez-Rodriguez, A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1), 95-111. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>

- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M.A., & Björk, S. (2017). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 129-145. <https://doi.org/10.5209/RCED.52117>
- Torres Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 37-49. http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Trejo González, H. (2019). Technological resources for the integration of gamification in the classroom. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 75-117. <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/285>
- UNESCO (2011). *Competency Framework for Teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Villena, R., Cózar, R. & González-Calero, J.A. (2108). Gamificación en grupos interactivos para enseñar y aprender historia. Una experiencia en educación primaria. En José Monteagudo-Fernández, Ainoa Escribano-Miralles y Cosme J. Gómez-Carrasco (Eds.). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Editem.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can Revolutionize your Business*. University of Pennsylvania PressWharton Digital Press.



Citation: I. Melgarejo-Moreno (2021) Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en Educación Infantil. *Media Education* 12(1): 67-78. doi: 10.36253/me-10269

Received: December, 2020

Accepted: April, 2021

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 I. Melgarejo-Moreno. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en Educación Infantil

Dimensions and indicators of media literacy in Pre-school Education

IRENE MELGAREJO-MORENO

UCAM Universidad Católica de Murcia
E-mail: imelgarejo@ucam.edu

Abstract. Media literacy is based on dimensions that include a series of indicators that address knowledge, skills and attitudes of the so-called media competence. The purpose of this study is to facilitate the promotion of media competence in the Second Cycle of Early Childhood Education, for which it is necessary to carry out a selection and adaptation of the dimensions and indicators in relation to the characteristics of the child, which facilitate its implementation in the classroom by teachers and the progressive acquisition of this competence in students. An exhaustive review of the literature on media literacy and in relation to the nature of childhood is carried out in order to adapt the indicators to the particularities of this educational stage.

Keywords: educommunication, childhood, media literacy, pre-school education, teacher training.

Resumen. La alfabetización mediática se fundamenta en unas dimensiones que comportan una serie de indicadores que atienden a conocimientos, destrezas y actitudes de la denominada competencia mediática. El propósito de este estudio es el de facilitar el fomento de la competencia mediática en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, para lo que se hace necesario llevar a cabo una selección y adaptación de las dimensiones e indicadores en relación a las características del niño, que faciliten su implementación en las aulas por parte del profesorado y la adquisición progresiva de esta competencia en el alumnado. Se realiza una revisión exhaustiva de la literatura en materia de alfabetización mediática y en relación a la naturaleza propia de la infancia con el fin de adecuar los indicadores a las particularidades propias de esta etapa educativa.

Palabras clave: competencia mediática, educación infantil, educomunicación, formación del profesorado, infancia.

1. EL NIÑO DE 3 A 6 AÑOS: DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS

La infancia ocupa una amplia parcela del desarrollo psicológico, cognitivo y físico de todo ser humano que va desde los 0 hasta aproximadamen-

te los 10 años de edad. Durante todo ese transcurso de tiempo, los cambios tanto en lo físico como en lo intelectual son notables, pues en cada una de las etapas del desarrollo el niño ha ido conformando su personalidad dentro de la sociedad. Para formarse como persona, en él han influido muchos factores externos cercanos a su entorno como la familia, la escuela, los amigos, así como la relación con los medios de comunicación, entre otros muchos factores que convergen entre sí para la formación del menor. En este sentido, no podemos perder de vista en este proceso a la denominada Inteligencia Fílmica que permite conocer las características específicas que presenta el niño en cada una de sus etapas a la hora de enfrentarse a los productos audiovisuales, en concreto en la de 3 a 6 años que son los sujetos que abarcan este estudio. Con el desarrollo de la Inteligencia Fílmica se pone de manifiesto aquel proceso del desarrollo psicológico y cognitivo del menor por el que éste es capaz de asimilar y entender de forma óptima lo que los medios de comunicación le quieren transmitir o enseñar a través de sus mensajes. Este desarrollo va unido a las etapas de la evolución social, cognitiva, física y psicomotora del niño, pues como afirma De Andrés (2006) es necesario todo un proceso de asimilación audiovisual que culmine en la inteligencia fílmica para que los medios de comunicación, como puede ser el cine o la televisión, cumplan una función favorable dentro del entorno social y afectivo del menor.

En esta etapa que nos ocupa, de los 3 a los 6 años, el menor comienza a percibir la realidad a través de las distintas operaciones del pensamiento que va adquiriendo a través de su propio desarrollo físico y psicológico (Katz, Busemann, Piaget & Inhelder, 1985). Como afirma De Andrés: “La percepción audiovisual es (...) una vivencia polisensorial de carácter evolutivo en la que se ha de valorar la maduración progresiva de los sistemas sensoriales comprometidos como la importancia de la estimulación y del aprendizaje” (2006, p. 45). Por tanto, a partir de los 3 años se producen los primeros pasos hacia la consecución de una plena inteligencia fílmica y es entonces cuando los mensajes audiovisuales comienzan a cobrar significación e importancia en las formas de actuación del niño. Aspectos como la estructura narrativa, los personajes infantiles y el antropomorfismo, las emociones, los valores y los contravalores, lo lúdico, la imitación, la confusión entre realidad y ficción, el lenguaje o la duración, se tienen en cuenta en el proceso madurativo audiovisual del menor.

A grandes rasgos, este periodo de los 3 a los 6 años se caracteriza por las funciones del conocimiento, la representación y la afectividad (Katz, Busemann, Piaget e Inhelder, 1985) que le ayudan a conformarse como

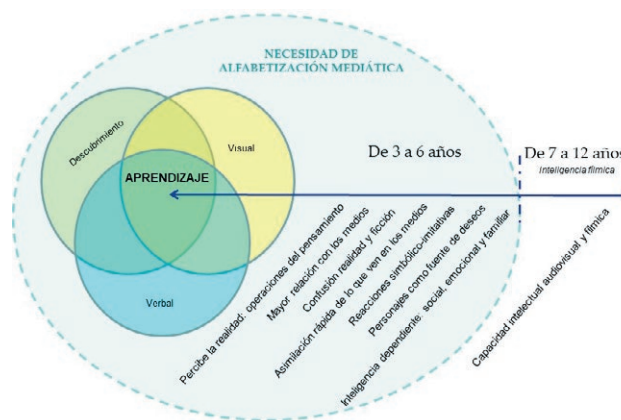


Figura 1. Primeros pasos hacia la Inteligencia Fílmica. Fuente: elaboración propia.

persona y a conocer la estructura de la sociedad, a veces transmitida por los medios de comunicación. Pese a ello, es evidente que, a esta edad, el niño no está formado en aspectos relacionados con la educmediación, de ahí que en los estudios se destaquen aspectos sobre sus gustos o la descripción del producto, pero sin conseguir dar una argumentación sobre la producción audiovisual que decide o no ver y en consecuencia sobre su mensaje. De ahí la importancia de un buen proceso de enseñanza aprendizaje en esta materia, sin perder de vista las características fundamentales de la percepción audiovisual y el aprendizaje por descubrimiento (conectar las actividades, simular la realidad y participar de las actividades), el visual (mostrar actividades, demostraciones y visuales) y el verbal (escuchar y leer) que acompañarán todo el desarrollo del individuo. En este sentido, hasta los 6 años de edad podemos caracterizar a esta etapa en base a la comprensión audiovisual atendiendo a las características propias del desarrollo de la inteligencia fílmica que quedan resumidas en el siguiente gráfico (Figura 1).

2. LA COMPETENCIA MEDIÁTICA COMO SIGNO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los menores pasan gran parte de su tiempo (5 horas diarias) frente a las pantallas, como muestran los estudios de 2018 y 2019 de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), combinando tecnología tradicional con la de nueva generación. De hecho, autores como Jiménez-Morales, Montaña, Medina-Bravo abogan por la necesidad de “evaluar el impacto de la tecnología en su bienestar y el grado de alfabetización digital” (2020, p.22). Debemos ser conscientes que los niños de 0 a 6 años consumen diversos medios (tele-

visión, radio, cine, internet) y en ellos se encuentran un lenguaje para el que no han sido educados; un lenguaje audiovisual que podría presentarse como desconocido, pero que son capaces de comprender y no así de consumir de forma adecuada, responsable y crítica. Debemos pensar en que la realidad que presentan algunos medios puede estar alterada, distorsionada y diferir, en gran medida, de lo que es real y los más pequeños, a estas edades, no disponen de los conocimientos necesarios para hacer frente a la avalancha de información. Pero ¿cómo hacer frente a ella si las familias, las instituciones públicas y los propios medios no fomentan una alfabetización mediática?, la única solución que se vislumbra más eficaz es la intervención desde la escuela, donde ya encontramos una competencia digital que abarca algunas cuestiones relacionadas con este tipo de alfabetización, bien o mal desarrollada en las aulas de Educación Infantil (E.I.), pero que por lo menos ya consta en los documentos oficiales como es el currículum en los que se deja patente la importancia de los medios audiovisuales en el desarrollo de la infancia. Por este motivo, los medios no pueden ser estudiados como un contenido aislado, ni como simplemente un recurso al servicio de otras disciplinas, sino que debemos atender a la globalidad de los mismos dentro del sistema de enseñanza en estas edades tan tempranas. Buscando que sean una guía dentro de su mundo infantil mediatizado.

El lenguaje audiovisual no es algo nuevo, nos acompaña desde hace décadas, sin embargo, el ámbito educativo casi nunca se ha parado a pensar en la importancia de saber leer este tipo de lenguaje. Es en el siglo XXI cuando nos encontramos con una sociedad no alfabetizada mediáticamente, lo que abre una gran brecha digital generacional en todos los ámbitos sociales (familiar, laboral, educativo). Por tanto, consideramos que la calidad educativa debe pasar también por el trabajo exhaustivo y adecuado de la competencia mediática en las aulas, lo que implica el conocimiento de los diferentes elementos que conforman el lenguaje audiovisual desde los aspectos más fundamentales de este tipo de comunicación (bloques, tipografía de planos, continuidad, etc.) hasta aquellos elementos que hacen referencia a las narrativas audiovisuales (creación del relato, criterios narrativos, nuevas formas, etc.) y para ello, se hace necesaria una formación del profesorado en esta materia. Podríamos considerar que uno de los motivos por los que la educación puede que peque de baja calidad en España es por el trabajo inadecuado de alguna de las competencias, como la digital y la mediática, a la que apenas se le ha dado importancia, mientras en otros países se pueden encontrar experiencias educativas (Kotilainen y Kupianen, 2015; Eleá, 2014; Erstad, Miño & Rive-

ra-Vargas, 2021) donde se trabaja tanto transversal como de forma específica aportando sentido y sobre todo, despertando en los alumnos aspectos como la creatividad, la conciencia ciudadana, la conciencia intercultural, la comprensión y el pensamiento crítico desde los primeros años escolares. El problema parece radicar en la introducción de esta competencia mediática en el entorno educativo, cómo abordarlo, en qué aspectos debe formarse el docente, qué habilidades se han de fomentar en el niño, a quién corresponde la responsabilidad de alfabetizar mediáticamente... un sinfín de incógnitas que, a pesar de haber sido abordadas por distintas instituciones, no se han visto materializadas, mientras los medios siguen su evolución en un mundo globalizado con una sociedad cada vez más hipercomunicada en la que hay que redefinir la educación teniendo en cuenta la comunicación y el lenguaje tecnológico (Gozálvez, 2012). Se trata de “revisar aspectos y contenidos curriculares, la metodología docente, los modos de evaluación, entre otras cosas para abrir sus puertas a la afectividad, a la nueva sensibilidad social en un nuevo entorno tecnológico y laboral en constante renovación” (Gozálvez, 2012, p. 152). Por tanto, en las próximas líneas trataremos la necesidad de adaptación que requieren las dimensiones y los indicadores de la competencia mediática para poder ser trabajados en la E.I. Este hecho, facilitaría en gran medida su implementación por parte de los docentes con alumnos que se encuentren en esta etapa educativa.

3. METODOLOGÍA

Llevar a cabo una adaptación de las dimensiones e indicadores de la competencia mediática requiere el acercamiento a las características del alumnado del Segundo ciclo de E.I. y, por lo tanto, a la naturaleza propia del infante. De esta forma, se plantea una metodología en la que no se pierden de vista las dimensiones originarias y generales marcadas por los teóricos fundamentales en la materia, las características cognitivas y psicológicas que marcan el desarrollo del niño en esta etapa y los conocimientos sobre competencia mediática que de partida tienen los maestros de esta etapa educativa.

Para poder realizar una selección y adaptación de las dimensiones e indicadores de la competencia mediática al 2º ciclo de E.I. y que estas puedan ser trabajadas de forma eficaz, sin dificultades y de forma adecuada, se ha realizado un estudio basado en el desarrollo del niño en la etapa de Educación Infantil, el uso de los medios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como se han tenido muy en cuenta las características de la denominada Inteligencia Fílmica en las edades de 3 a 6 años,

con el fin de entender cómo se deben utilizar las producciones audiovisuales dentro del contexto escolar con estos alumnos y que ayuden a fomentar la competencia mediática. En este sentido, para conocer en profundidad cuáles son las características que presenta el niño hemos tomado como referencia los siguientes estudios: Busemann (1985); Katz, Busemann, Piaget & Inhelder (1985); Palacios y Mora (1999); Rodríguez (2000); Berk (2001); De Andrés Tripero (2006); Rafael (2009); Gaitán (2010); Lachat (2011) y Pavez (2012).

Ha sido necesaria una revisión exhaustiva de la literatura más relevante en pos de lograr una adaptación pormenorizada y adecuada de los indicadores de la competencia mediática a esta etapa: Ferrés (2007); Zchetti y Vardakas (2008); Celot & Pérez-Tornero (2009); Di Croce (2009); Aparici, Campuzano, Ferrés & Matilla (2010); Bernabeu, Esteban, Gallego & Rosales, 2011; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce (2012); Ferrés & Piscitelli (2012); Pérez-Tornero & Pi (2014); García-Ruiz, Duarte & Guerra (2014); Pérez-Rodríguez, Ramírez & García-Ruiz (2015). Estas investigaciones han ayudado a sentar las bases de la competencia mediática, el concepto, sus dimensiones e indicadores y han aportado una visión actualizada de los niveles de competencia en la ciudadanía española para trazar los ámbitos de actuación en alfabetización mediática e incidiendo en las políticas educativas.

Se han conservado las 6 dimensiones contempladas en los primeros estudios desarrollados sobre la competencia mediática: Lenguajes, Tecnología, Recepción e interacción, Producción y difusión, Ideología y valores y Estética (Aparici, Campuzano, Ferrés & Matilla, 2010; Ferrés & Piscitelli, 2012). Sin embargo, algunos indicadores han sido susceptibles de sufrir alguna modificación y otros directamente han tenido que ser suprimidos por ser inviable su trabajo en los niveles educativos a los que va dirigido este estudio. Los autores contemplan la competencia mediática como la suma de las 6 dimensiones que vienen definidas por una serie de indicadores divididos en dos ámbitos: el del análisis con 37 indicadores y el de la expresión con 22 indicadores. Para hacer más efectivo su estudio y posterior manejo, se le ha asignado a cada indicador una nomenclatura que atiende a la inicial de la dimensión (L= Lenguaje; T= Tecnología; R= Recepción e interacción; P= Producción y difusión; I= Ideología y valores; E= Estética), seguida de la inicial del ámbito al que pertenece (A= Ámbito del análisis; E= Ámbito de la expresión) y el número de orden de la clasificación general y que indicamos en superíndice. De esta forma, articulamos una nueva clasificación más limitada donde se desarrolla la descripción de los indicadores que se pueden considerar idóneos para ser trabaja-

dos en el 2º ciclo de E.I. de forma progresiva, con el fin de que el niño vaya adquiriendo los conocimientos necesarios para alcanzar en su futuro próximo la denominada competencia mediática.

4. RESULTADOS: ADAPTACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA AL 2º CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La alfabetización mediática se fundamenta en unas dimensiones que comportan una serie de indicadores que atienden a conocimientos, destrezas y actitudes de la denominada competencia mediática: lenguajes, tecnología, procesos de recepción y de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, estética (Aparici, Campuzano, Ferrés, Matilla, 2010; Ferrés & Piscitelli, 2012). Se plantea bajo la premisa de que los indicadores sean generales y no pensados para una edad concreta, lo que implica que deban ser adaptados a cada edad, nivel educativo e incluso cultura. De este modo, en el caso que nos ocupa, los docentes deberían ser dominadores de las 6 dimensiones mientras que los alumnos de E.I. estarían en el primer estadio de la adquisición de algunas de las capacidades que conforman a la competencia mediática. De ahí que, en el ámbito educativo, se deba atender a una educación mediática progresiva, que vaya sumando capacidades, habilidades o destrezas conforme el niño va creciendo. Ante la diversidad de estudios, seguiremos la relación de dimensiones e indicadores sobre alfabetización mediática publicada por Ferrés & Piscitelli (2012) que constituye una ampliación y revisión del estudio de Ferrés (2007), donde introduce aspectos relacionados con la regulación de los medios y la participación ciudadana, sin perder de vista las emociones que suscitan los mensajes de los medios, que eran algunas de las carencias que presentaba su anterior estudio y que fueron puestas de manifiesto por las autoras Pérez y Delgado (2012). En este sentido, consideramos necesario una selección y adaptación de las mismas para que puedan ser trabajadas y faciliten su inclusión al profesorado en los niveles que engloban el Segundo ciclo de la E.I. Algunos indicadores serán descartados de la clasificación original y otros serán matizados con el fin de ser adaptados a las edades de entre 3 a 6 años.

1. Lenguajes - A grandes rasgos esta dimensión se centra en los códigos del lenguaje audiovisual, sus reglas, el uso que hacemos para comunicarnos, el análisis de los mensajes, la estructura, la narrativa audiovisual, entre otros. Sin embargo, vamos a tratar de matizar los indicadores que conforman esta dimensión:

Ámbito del análisis:

- **LA¹. Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje:** como tal, la interpretación y valoración del uso de los elementos que conforman el lenguaje audiovisual sería complicada de adquirir a estas edades, pero sí que podríamos atender a determinados elementos como la música o la tipología de planos y explicar su elección y significación a lo largo de la trama audiovisual. Para ello, sería viable asociarla a la dimensión de recepción e interacción, concretamente con el indicador RA³ que atiende a las emociones y que bien se pueden trabajar a través de estos códigos audiovisuales.
- **LA². Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato:** A estas edades el alumno se encuentra en el segundo estadio de la denominada Inteligencia Fílmica de ahí que el niño todavía no entienda bien las estructuras narrativas audiovisuales que se alejan de la estructura clásica lineal (presentación, nudo, desenlace). Los saltos en el tiempo a través de 'flashback' o 'flashforward' son difíciles de captar y pueden provocar un mal entendimiento de la trama o hacer que el niño se pierda en el discurso audiovisual. Pensemos que a estas edades están adquiriendo el sentido del tiempo. Sin embargo, una buena elección del producto audiovisual puede servir al docente para comenzar a trabajar este aspecto y que los saltos en el tiempo, en determinadas producciones, sirvan para distinguir entre el antes y el después de un determinado suceso. Incluso, el paso de los años en los personajes es uno de los aspectos fácilmente apreciables a través de las imágenes. A través de estos ejemplos se podría tener en cuenta esta capacidad en E.I., puesto que dan sentido a lo que acontece a lo largo de la trama narrativa audiovisual.
- **LA³. Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión:** a estas edades el niño comienza a entender la secuencialidad de las historias (capítulos) y dónde localizarlas, sobre todo si tenemos en cuenta aquellas producciones transmedia con las que poder satisfacer las necesidades del niño.
- **LA⁴. Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados:** los productos audiovisuales destinados para este público potencial surgen bajo

las premisas de la narrativa transmedia. A día de hoy, es fácil que el niño establezca relaciones entre la diversidad de productos que conforman un mismo paquete de productos audiovisuales que giran en torno a un mismo personaje y de sus historias. Pensemos en las músicas de las series infantiles que son comercializadas a través de CD y que son fácilmente reconocibles por los menores nada más sonar, aunque no tengan delante ninguna imagen visual, sin embargo, el conocimiento de la serie genera en sus mentes ese universo solo con los sonidos. Lo mismo ocurre con los cuentos o los videojuegos a través de los que se puede establecer esa relación.

Ámbito de la expresión:

- **LE¹. Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación:** la comunicación no solo se basa en el lenguaje verbal, existen otros sistemas, como el de la imagen, recordemos la frase proverbial: "una imagen vale más que mil palabras". Pues en esta etapa hagamos honor a que el niño está comenzando a dominar la diversidad de lenguajes y debe también ser capaz de comunicarse con ellos. De hecho, en el currículum del 2º ciclo de Educación Infantil existe el "Área 3. Lenguajes, comunicación y representación" que incluye el lenguaje audiovisual, por formar esta parte de su vida cotidiana.
- **LE². Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor:** a estas edades el niño es capaz de cambiar el registro del lenguaje en función de la situación en la que se encuentre y con quién esté hablando. La narración, la interpretación, la información... son utilizados en medios como la radio o la televisión, cada uno con sus matices, con entonaciones variables, pues no es lo mismo la locución de un partido de fútbol que la locución utilizada en los informativos, o en magazine. Estos nos sirven de ejemplos de esa variabilidad y pueden ser utilizados por los más pequeños, si hacemos el ejercicio de pedirles que narren tras la escucha activa de un partido o un informativo serían capaces de adaptarse a las situaciones, es decir, de ponerle voz a las imágenes de un partido.
- **LE³. Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor:** el niño es capaz de realizar modificaciones si atendemos al lenguaje, siendo capaz de modificar textos narrativos audiovisuales sencillos. Siguiendo con los ejemplos radiofónicos, pensemos que ponemos al niño a

escuchar un cuento y posteriormente le pedimos que ahora sea él el narrador de la historia y que nos la cuente. Esa historia ya no será la misma y aparecerán nuevos matices, desde que el niño sea capaz de hacerla suya.

2. Tecnología - El funcionamiento y uso de las diversas herramientas tecnológicas que imperan en el ámbito de la comunicación audiovisual y digital es la clave de esta dimensión. Así, para el Segundo ciclo de la E.I. podríamos tener en cuenta los siguientes indicadores:

Ámbito del análisis:

- **TA¹. Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos:** los medios de comunicación forman parte activa de la vida cotidiana del niño, encontrándose estos implantados en los hogares. Desde la escuela el docente puede comenzar a inculcar en los más pequeños este indicador, simplemente planteando un repaso diario o semanal de los usos, momentos, lugares en que vienen siendo utilizadas por los niños. Incluso comenzar a dar pautas genéricas y consejos sobre uso responsable.
- **TA². Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales:** la interacción con los medios a estas edades es constante; interactúan con múltiples pantallas (televisión, ordenador, smartphone, tablet, consola...) que permiten llevar a cabo procesos de enseñanza/aprendizaje. Esta interacción debe ir acompañada de la elección de buenos productos acordes a las capacidades cognitivas del niño, que satisfagan sus necesidades de formación y entretenimiento, pero que recaen en el educador (docente o padres) y desde la escuela se puede fomentar esta habilidad a través del planteamiento de problemas o actividades que el niño deba resolver a través de diferentes soportes, lo que le va a permitir realizar esa interacción de forma significativa y con un fin.

3. Recepción e interacción - Identificación de las audiencias o valoración de las emociones que transmiten los mensajes de los medios en los procesos de recepción son algunos de los indicadores que definen esta dimensión que se basa en la interacción que realiza el individuo con el medio. Sin embargo, sólo seleccionaremos 4 de las 8 que la conforman:

Ámbito del análisis:

- **RA². Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente:** qué

necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.: todos estos aspectos relacionados con los gustos y necesidades también pueden ser trabajados en el Segundo ciclo de la E.I. Los niños a estas edades saben qué series de TV les gusta ver o a qué personaje les gustaría parecerse, incluso consideramos que de 3 a 6 años son capaces de dar una explicación al por qué de esos gustos. Por tanto, es factible poder trabajar esta capacidad posteriormente al visionado de una serie de animación infantil, de un corto o de un largometraje, de forma verbal (asamblea de preguntas y respuesta) o incluso a través de actividades más manuales, con el fin de que el niño dé respuesta al por qué de aquello que recibe, ya no solo en el ámbito escolar sino en el familiar.

- **RA³. Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas:** los medios audiovisuales son escaparate de historias reales o imaginadas, donde la exposición de los sentimientos y de las emociones son recurso imprescindible para mostrar los estados anímicos de los personajes ante las acciones que se van sucediendo a lo largo de la trama narrativa audiovisual. Esto hace que los receptores sientan más o menos empatía hacia un determinado personaje, ante sus actos y formas de resolver los conflictos. En el Segundo ciclo de la E.I. podemos jugar al reconocimiento de las emociones, pensemos en las series infantiles de animación donde los sentimientos de los personajes son acentuados por la expresividad de los movimientos y sobre todo de los rostros, para que el niño sea capaz de entender lo que le sucede al personaje -si está triste, contento, feliz, enfadado, ...- y esto bien se puede trabajar a través de un análisis de las situaciones. Es decir, reflexionar con el menor sobre lo que ha sucedido u ocurrido para que el personaje haya reaccionado emocionalmente de una determinada forma, y esto asociarlo a situaciones de la vida cotidiana del niño, con el fin de que el alumno adquiera esta capacidad.
- **RA⁵. Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de recepción y de interacción:** el contexto a la hora de recibir un determinado producto audiovisual puede influir en la manera en la que el niño interactúa con el mismo, en la comprensión del mensaje, en que esté más o menos atento, en que pierda el hilo de la trama, etc. Hoy en día, la posibilidad de contextos desde el que recibir un determinado mensaje puede ser de diversa índole.

le gracias a la multiplicidad de pantallas existentes. Así, la comunicación multimodal o transmedia ya estudia esta diversidad y la adaptación del producto a las mismas. De ahí que existan medios que propician una recepción individual (ordenador, tablet o smartphone) y otros cuya recepción es propicia para la colectividad (cine o televisión), permitiendo compartir el espacio físico de la recepción (hogar, aula, sala de cine) con el contexto donde se desarrollan las historias en la pantalla, compartir las sensaciones y las emociones al mismo tiempo que el compañero que tenemos sentado al lado o incluso compartir la experiencia del visionado con personas que no conocemos (sala de cine), pero que se convierten en un grupo o unidad a través de la magia del cine al visionar al unísono la narrativa audiovisual. Estos aspectos se pueden comenzar a trabajar con los más pequeños, pensemos por un momento en las normas básicas de comportamiento cuando asistimos a una sala de cine y que permiten convivir con los demás en un mismo espacio y sin conflictos, lo que propicia una buena recepción. Normas que incluso pueden ser extrapolables a los visionados en el aula.

- **RA⁷. Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un periodo de medios transfronterizos:** la tolerancia y el respeto ante las creencias, la solidaridad o la curiosidad por la diversidad cultural son valores que se deben inculcar desde la más tierna infancia. Pondremos el ejemplo de la serie de animación infantil andaluza *Andaluna* y *Samir* que trata precisamente de fomentar el diálogo intercultural entre los menores, un recurso audiovisual educativo pensado para trabajar desde las aulas escolares. Por tanto, otra capacidad que el niño de E.I. debería de ir adquiriendo desde el Segundo ciclo a través del uso de los medios de comunicación, ya que el docente no sólo tiene a su alcance series de animación, sino también documentales, cortometrajes, películas... que ponen de manifiesto las características de las diferentes culturas.

4. Producción y difusión - Esta dimensión se escapa a las edades con las que pretendemos trabajar, de 3 a 6 años, ya que sus indicadores son muy específicos –responsables y fases de la producción, aprovechamiento de los recursos tecnológicos, cultura participativa, etc.- y se escaparían al entendimiento del niño, por tener éste una corta edad. No obstante, podríamos adaptar y tener en cuenta las 3 siguientes:

Ámbito del análisis:

- **PA¹. Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre**

las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada: quizás no sea capaz de conocer todos los tipos de producciones, dada la corta edad del niño, pero podríamos comenzar ejercitando la diferencia entre una producción individual y una producción colectiva. Estos aspectos podrían ser trabajados en el 2º ciclo de E.I. con dos ejemplos muy sencillos: los alumnos de entre 3 a 6 años son capaces de tomar una fotografía por sí solos y una foto (no profesional) bien podría ser considerada una producción individual, ya que no necesitan de otras personas para ser tomada. Sin embargo, si pensamos en otro tipo de productos audiovisuales como series de animación, programas de radio o televisión, películas, retransmisiones deportivas... todos ellos necesitan de un equipo de trabajo (periodistas, guionistas, iluminadores, reporteros gráficos, actores, directores, locutores, productores...), de la colaboración de los unos con los otros, del reparto de tareas para que el producto pueda ser realizado, es lo que denominamos producción colectiva. Por tanto, esta diferenciación básica podría comenzar a trabajarse desde los primeros años de escolarización.

Ámbito de la expresión:

- **PE². Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales.** El trabajo en equipo y la colaboración en esta etapa educativa es fundamental, la convivencia con el otro, el tomar en cuenta a los demás son aspectos fundamentales para la convivencia y el trabajo en sociedad. Se sabe que los medios se caracterizan por el trabajo en equipo; un programa de radio, de televisión o una película se ponen en marcha porque hay detrás un gran equipo de profesionales, que trabajan al unísono, con la finalidad de crear un determinado producto audiovisual. En el ámbito educativo ocurre lo mismo, se necesita de la colaboración de todos los agentes implicados para sacar adelante proyectos que mejoren los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por ello, en el 2º ciclo de E.I. el niño debe aprender a compartir y a empezar a darse cuenta de que existen procesos en los que se necesita de la colaboración de otros para que funcionen. Podríamos poner como ejemplo, el ejercicio de crear una narración para radio donde cada uno de los niños podría adquirir un rol (personaje) diferente y que su intervención fuese necesaria para el progreso de la historia y el docente sería el encargado de la difusión del mismo a través de un podcast o a través de la radio interescolar.

- **PE³. Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.** Si pensamos en series de animación o en largometrajes, el niño tiende a quedarse con lo esencial, con aquello que más le ha gustado, con aquello que más ha llamado su atención, con aquella acción que ha realizado el personaje con el que más ha empatizado. Quizás no sea capaz de recordar toda la trama narrativa audiovisual si no conserva una estructura lineal, pero sí es capaz de darle sentido a esas acciones, incluso de recrear nuevas historias y nuevos finales con los personajes. Además, recordemos que está en una fase de la inteligencia fílmica donde impera la imitación, donde reproduce aquello que le muestran las pantallas y son capaces de convertirse rápidamente en la princesa del cuento, en el héroe de la historia, en la bruja malvada, en el pirata, la doctora, el vaquero, etc. Es decir, se apropian de ellos y los trasladan a sus juegos, en definitiva, los transforman para que formen parte de su realidad.

5. Ideología y valores - Vendría a estar definida por indicadores que atienden a la capacidad de lectura comprensiva y crítica, tanto de los mensajes audiovisuales como de los valores que representan esa realidad. Así, de los 11 indicadores que configuran esta dimensión sólo seleccionaremos 4:

Ámbito del análisis:

- **IA¹. Capacidad de descubrir la manera como las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas:** pensemos en la publicidad insertada en una determinada serie o película familiar que hacen que de forma subliminal los más pequeños quieran comer un determinado producto, vestir de una determinada marca... igual que el personaje de su serie favorita. La imitación forma parte de esta etapa infantil, se sienten identificados con el personaje, con su forma de actuar y se creen superhéroes, princesas, estrellas del pop, etc., siendo incapaces, a estas edades, de distinguir entre realidad y ficción. Por tanto, el entrenamiento de la percepción de lo real y lo ficcional se presenta imprescindible a estas edades y es necesario ayudar al niño a realizar esta distinción. Ya que la ficción, sobre todo la del género fantástico o de aventuras difiere, en ocasiones, de lo que sucede en el entorno del niño y si no se les advierte pueden extrapolar comportamientos observados en la pantalla a su mundo real donde las normas sociales no las contemplan.

- **IA⁴. Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos:** uno de los mensajes que por excelencia se mueve por la intención o el interés es la publicidad. Las promociones y los spots publicitarios plagan las pantallas, incluso están presentes en las parrillas de programación de los Canales Infantiles Politemáticos (Melgarejo y Rodríguez 2011); una publicidad cada vez más especializada que trata de convencer a grandes y a pequeños con el objetivo de vender, creando necesidades. Los menores son más propicios a sentir esta atracción, ya que no son inmunes a las técnicas persuasivas utilizadas por este tipo de género. Por ello, la distinción de las intenciones de los diferentes mensajes audiovisuales que recibe también es importante, por lo menos, en esta etapa, debería adquirir la capacidad de diferenciar entre lo que es publicidad de lo que no es.
- **IA⁶. Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidad, etc., analizando sus causas y consecuencias:** a estas edades la diferenciación de los rasgos fundamentales que diferencian al individuo en la sociedad por el género, la raza, la etnia, o la clase social pueden ser trabajadas desde el aula y a través de las producciones audiovisuales. Lo que hará valorar al niño desde pequeño a cada uno por lo que es, sin discriminaciones, valorando y respetando las diferencias culturales a través del trabajo con los estereotipos. Recordemos series de animación infantiles como “Las mil y una américas” o “Andaluna y Samir”, que han puesto en valor otras culturas y que nos han dado a conocer la importancia de la identidad y de la procedencia.
- **IA⁸. Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocerlos mejor a nosotros mismos para abrirnos a otras experiencias:** las emociones ya han sido trabajadas en el RA³, sin embargo, es un aspecto recurrente en las dimensiones de la Competencia Mediática. Así, se tienen en cuenta los efectos, la identificación y la gestión de las mismas a través de las pantallas. La identificación y la gestión de las emociones es uno de los aspectos que se trabajan en el Segundo ciclo de la E.I. y este indicador bien puede ser trabajado a través de las producciones audiovisuales junto al

IA⁹. Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.

Los mensajes audiovisuales nos suscitan emociones, sensaciones y hasta son capaces de hacernos vivir los sentimientos de un determinado personaje. Las pantallas hacen al niño reír, llorar, entristecerse, alegrarse, asustarse y hasta enfurecerse; sensaciones que el niño tiene que aprender primero a identificar para posteriormente poder dominarlas o más bien gestionarlas. La serie de animación infantil *Pocoyó* puede ayudar al maestro en esta tarea, ya que el personaje es muy expresivo, tanto en los movimientos como en el rostro, y el niño puede identificar cómo se siente Pocoyó en cada momento. También podemos recordar una de las producciones de Disney Pixar, “Del revés” (2015) donde se pone de manifiesto el funcionamiento, la identificación y la gestión de las emociones en el individuo. Quizás una producción que se escapa al 100% del entendimiento del niño de 3 a 6 años, sobre todo por su estructura narrativa y la multiplicidad de escenas que se suceden, pero que nos puede ayudar en el trabajo de ir inculcando poco a poco en el alumno este tipo de capacidades.

6. Estética.- Esta dimensión se centra en el sentido de la estética en los mensajes audiovisuales, ya que esta capacidad pretende que el receptor sea capaz de gestar un juicio estético a la hora de valorar un producto primando la manera en que se presentan los mensajes. Además, une el análisis, la valoración y el disfrute de las innovaciones formales y temáticas.

Ámbito del análisis:

- **EA¹. Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera como se comunica:** el gusto estético dentro de unos cánones de belleza es educable, existen principios que regulan la estética dependiendo de las disciplinas, incluso podríamos matizar que con los años han ido evolucionando (arquitectura, pintura, ilustración, escultura...). En lo audiovisual ocurre algo parecido, pongamos como ejemplo el paso de la estética del blanco y negro al color que aporta nuevas significaciones al mensaje audiovisual. Por tanto, consideramos que se puede introducir esta dimensión en las primeras etapas escolares; pensemos en colores asociados a estados de ánimo, emociones, paisajes lúgubres u oscuros que provocan el miedo en los más pequeños, o aquellos donde impera el colorido y hacen que sea agradable para ellos. Y no olvidemos que no solo podría-

mos educar a través de la estética del color, sino también con la de las formas, las tipografías o la de las imágenes.

- **EA². Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética:** si educamos la mirada del niño atendiendo al indicador anterior, irá adquiriendo sensibilidad para reconocer todo aquello que se salga de los cánones estipulados. Pongamos un ejemplo: la estética de los dibujos animados actuales difiere mucho de la de los años 80 y 90, muchas de las series que en esas épocas fueron un éxito, no han resistido al paso del tiempo y algunas han sido adaptadas a los nuevos tiempos, para hacerlas más atractivas, con un dibujo y color más definido, más parecida a la estética del videojuego que al dibujo clásico, capaz de atraer la atención del menor. En las parrillas de programación –“Heidi” o “La abeja Maya”– y en las nuevas producciones cinematográficas donde se adaptan los clásicos del cine infantil y familiar para hacerlos más realistas: “Cenicienta”, “Alicia en el País de las maravillas”, “El libro de la Selva”, etc.
- **EA³. Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas:** encontrar similitudes y asociaciones entre diferentes manifestaciones artísticas se presenta fácil de trabajar en esta etapa. Recordemos aquellas producciones audiovisuales basadas en personajes relevantes de la historia: escritores, pintores, Santos, descubridores... y a través de la que el niño podría encontrar una relación con otras manifestaciones artísticas. Series como “Don Quijote”, “Érase una vez...” o “Las mil y una amé-ricas” son ejemplo de producciones que nos sirven para trabajar este indicador. No sólo las series infantiles han trabajado este aspecto, existen innumerables largometrajes basados en las vidas y obras de personajes ilustres que del papel han pasado tanto a la pequeña como a la gran pantalla.

Ámbito de la expresión:

- **EE¹. Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad:** el medio radio nos podría servir para ilustrar este indicador, la producción de mensajes radiofónicos por parte del niño es viable a estas edades. Contar historias, narrar lo que le ha acontecido en el fin de semana o cómo se siente, etc., puede ser un buen modo de trabajar esta capacidad a la vez que se trabaja el lenguaje verbal,

la oralidad, el orden de la ideas, la elección de las palabras adecuadas para expresar una idea, la dicción, los matices en la entonación cuando se realiza una pregunta o una exclamación, etc.

- **EE². Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética:** la pintura nos sirve de ejemplo para entender este indicador, ya que el niño es capaz de reproducir una obra y dejar volar su imaginación para transformarla, para hacer uso de las formas y los colores que considere oportunos porque lo que en la obra pictórica es azul, puede que ellos lo interpreten de otro modo, le otorguen otro color y le confiera una nueva significación. De este modo, podemos jugar con la reproducción de los planos de sus series o de sus películas favoritas, que los reproduzcan en el papel dejándoles libertad para que modifiquen e introduzcan elementos, pero sin perder de vista los principios estéticos de la imagen.

La figura 2 representa aquellos indicadores correspondientes a las 6 dimensiones de la competencia mediática en el 2º ciclo de E.I. Así, como se puede observar, aquellos cuadros iluminados señalan las dimensiones y los indicadores susceptibles de ser trabajados con alumnos de entre 3 a 6 años de edad, mientras aquellos cuadros con trama punteada hacen referencia a aquellos indicadores que bien son alcanzables en otras etapas educativas o serán adquiridos por el individuo en algún momento de su vida, haciendo alusión a la denominada formación permanente, característica de la sociedad del conocimiento. Por tanto, y atendiendo al diseño de la figura, es necesario aclarar que las dimensiones de la competencia mediática no se pueden entender de forma individual sino que están pensadas para ser trabajadas desde la globalidad y de forma progresiva, atendiendo a las características del alumno. De esta forma, no se pierde de vista la propuesta original de dimensiones e indicadores, ya que como indicaban Ferrés & Piscitelli (2012) “en el lenguaje de la comunicación mediática, el lenguaje, por ejemplo, no puede entenderse sin la tecnología. Del mismo modo, ni la ideología ni la estética pueden entenderse sin el lenguaje” (p. 76). Aspecto éste fundamental si atendemos a la E.I., ya que el trabajo por materias debe hacerse de forma globalizada y transversal, sin atender a las áreas que recoge el currículo de forma individualizada o aislada, sino entendiendo a la E.I. como un proceso de enseñanza/aprendizaje continuo, basado en el juego y en el descubrimiento del que los medios de comunicación también deben formar parte. Por tanto, se hace necesaria la articulación, dentro del

				RE ⁴		IE ³
				RE ³	PE ⁷	IE ²
				RE ²	PE ⁶	IE ¹
				RE ¹	PE ⁵	IA ⁷
				RA ⁸	PE ⁴	IA ⁵
				RA ⁶	PE ¹	IA ³
LE ³	TE ³	RA ⁴	PA ⁴	IA ²	EA ⁴	
LE ²	TE ²	RA ¹	PA ³	IA ³	EE ²	
LE ¹	TE ¹	RA ⁷	PA ²	IA ⁸	EE ¹	
LA ⁴	TA ⁴	RA ⁵	PE ³	IA ⁶	EA ³	
LA ³	TA ³	RA ³	PE ²	IA ⁴	EA ²	
LA ²	TA ²	RA ²	PA ¹	IA ¹	EA ¹	
LA ¹	TA ¹	RA ²	PA ¹	IA ¹	EA ¹	
Lenguajes	Tecnologías	Recepción e interacción	Producción y difusión	Ideología y valores	Estética	

Figura 2. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en el 2º ciclo de E.I. Fuente: elaboración propia.

ámbito educativo y desde las primeras etapas escolares, de propuestas didácticas innovadoras donde los medios de comunicación dejen de ser entendidos como simples recursos, aspecto éste ya reivindicado por los teóricos que venimos trabajando a lo largo de este estudio.

5. CONCLUSIONES

La ejecución de la competencia mediática en E.I. debe atender a una serie de fases progresivas que vayan en consonancia con los distintos niveles educativos, donde no se pierdan de vista los aspectos relacionados con el currículo educativo y donde se tengan en cuenta las diferentes etapas de la inteligencia filmica. De esta forma, se consigue revisar de forma idónea las dimensiones formuladas por Ferrés & Piscitelli (2012) – único documento de referencia sobre dimensiones e indicadores de la competencia mediática en el que se basan todos los escritos posteriores sobre esta temática–, reformularlas y crear un nuevo listado para el 2º ciclo de E.I. que permite a los docentes introducir la competencia mediática en las aulas de una forma más ágil y eficaz. Solo 26 indicadores de los 55 planteados por Ferrés & Piscitelli (2012),

correspondientes a las dimensiones que conforman la competencia mediática, son aptos para ser trabajados en este ciclo, mientras que el resto de indicadores (29) serán adquiridos por el individuo en otras etapas de su vida.

Esta adaptación permitiría que los más pequeños comiencen a evaluar la información, sus significados y el cómo utilizar cada medio y sus mensajes en la satisfacción de sus propias necesidades y de las del entorno que les rodea. En este sentido, tras la descripción particular de los indicadores que conforman las dimensiones de la competencia mediática, hemos llegado a la conclusión de que existen indicadores fácilmente adaptables a las edades tempranas como aquellos que pertenecen a las dimensiones del Lenguaje o de la Estética. No obstante, encontramos otros que necesitan de una reflexión mayor para poder ser implementados con niños de 3 a 6 años de edad. Pensemos en las dificultades que presenta conseguir que un niño de este grupo etario pueda alcanzar algunas de las habilidades o capacidades que exigen la dimensión Tecnológica o la de Producción y Difusión.

Con la matización de los indicadores en base al 2º ciclo de E.I. conseguimos que la inclusión de la competencia mediática en las aulas resulte más sencilla, ya que facilitamos al maestro la elección correcta de los indicadores que consideramos idóneos para ser trabajados en este ciclo. Consideramos que si desde los inicios del planteamiento de las dimensiones se hubiesen matizado o seleccionado los indicadores, atendiendo a los diferentes niveles educativos, quizás la implementación en las aulas de la competencia mediática podría ser más sencilla, ya que se le allana el camino al maestro y se le puede mostrar qué indicadores son factibles de ser trabajados en cada etapa.

REFERENCIAS

- AIMC (Ed.) (2018). Más del 40% de los niños ve contenidos televisivos en los dispositivos móviles o el ordenador. Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación. <https://bit.ly/2U64s3x>
- AIMC (Ed.) (2019). Marco General de los Medios en España 2019. Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación. <https://bit.ly/2U5d36q>
- Aparici, A., Campuzano, A., Ferrés, J., & Matilla, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. <https://goo.gl/oMVqbZ>
- Berk, LE (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Pearson Educación.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., & Rosales, A. (2011). Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid, España: Mediascopio. <https://goo.gl/k2XO0n>
- Busemann, A. (1985). Psicología de la segunda infancia y de la edad juvenil. En D. Katz., A. Busemann., J. Piaget., B. Inhelder. *Psicología de las edades. Del nacer al morir*, 83-121. Morata.
- Celot, P., & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission.
- De Andrés, T. (2006). *El desarrollo de la inteligencia filmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia*. CNICE.
- Di Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- Eleá, I. (Ed.). (2014). *Agentes e Vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Nordicom.
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. [Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades]. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, (29), 9-17.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (407), 12-16.
- García-Ruiz, R., Duarte, A., & Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Pixel-bit. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 44(44), 81-96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- Gozálvez, V. (2012). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Dykinson.
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Childhood use of mobile devices: Influence of mothers' socio-educational level. *Comunicar*, 64, 21-28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Katz, D., Busemann, A., Piaget, J., & Inhelder, B. (1985), [1960]. *Psicología de las edades. Del nacer al morir*. Morata.
- Kotilainen, S., & Kupiainen, R. (2015). *Reflections on media education futures*. Nordicom: University of Gothenburg.
- Lachat, C. (2011). Didáctica de la traducción audiovisual: enseñar a mirar. *Redit*, (6), 94-105.

- Melgarejo Moreno, I., & Rodríguez Rosell, M.M. (2011). Los canales infantiles politemáticos de televisión digital en España: análisis y clasificación. *Doxa Comunicación*, 13. Doi. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n13a7>
- Palacios, J., & Mora, J. (1999). Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los 2 años. En J. Palacios., A. Marchesi., y E. Coll. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (págs. 81-102). Alianza.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (7), 81-102.
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, MA, Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en Educación Infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*. 2(14) 619-630. <https://goo.gl/I3PNZR>
- Pérez-Tornero, J.M., & Pi, M. (2014). La educación en medios en una España en crisis. En I. Eleá. *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educacao no Brasil, Portugal e Espanha*, 247-256). Nordicom.
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygostky*. Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña. AUB (Universidad Autónoma de Barcelona). <https://goo.gl/FKq49n>
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. *Tercera Época*, (26). 99-124. <https://goo.gl/H9Ndec>
- Zacchetti, M., & Vardakas, P. (2008). A European approach to media literacy. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*, 117-123. Nordicom, Göteborgs universitet.



Citation: N.A. Chévez-Reynosa, M. Rodríguez-Rosell, I. Aguaded (2021) Doctorados virtuales centroamericanos: educomunicación, formación de tutores y calidad en la producción de conocimiento. *Media Education* 12(1): 79-92. doi: 10.36253/me-10259

Received: December, 2020

Accepted: April, 2021

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 N.A. Chévez-Reynosa, M. Rodríguez-Rosell, I. Aguaded. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Doctorados virtuales centroamericanos: educomunicación, formación de tutores y calidad en la producción de conocimiento

Central American virtual PhDs.: educommunication, tutor training and quality in knowledge production

NELLY A. CHÉVEZ-REYNOSA¹, MARÍA RODRÍGUEZ-ROSELL², IGNACIO AGUADED³

¹ *Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA, El Salvador*

² *Universidad Católica de Murcia, España*

³ *Universidad de Huelva, España*

E-mail: nchevez@uca.edu.sv; mmrodriguez@ucam.edu; aguaded@uhu.es

Abstract. A wide offer of quality doctorate degrees stimulates a greater production of research and new knowledge that contribute to the development of science. Virtual education can contribute to expanding this offer. However, in Central America, doctoral degrees are limited, despite an increase in the offer of master's degree programs in recent decades (more than 2000). Of the total of postgraduate degrees, 2% correspond to doctorate degrees programs and out of this amount, virtual programs barely reach a 2%. The bodies responsible for accrediting the quality of regional postgraduate courses do not have specific evaluation models for the virtual modality. In this context, this study was carried out to identify factors that guarantee the quality of virtual doctorate degrees in Central American contexts and determine areas of training for tutors in this modality of higher education. With a qualitative methodology, applying the phenomenological method and the focused interview technique, an intentional non-probabilistic sample was established with 40 virtual postgraduate teachers from the six Central American countries, reaching the level of information saturation. As a conclusion, it is confirmed that the quality of a doctorate degree requires ensuring factors that guarantee the development of solid research skills and the generation of original scientific knowledge that could contribute to the advancement of science, among these, an adequate communication between tutors and students and an educommunication training.

Keywords: Central America, educational quality, educommunication, tutor training, virtual higher education virtual PhD.

Resumen. Una amplia oferta de doctorados de calidad estimula una mayor producción de investigaciones y de nuevos conocimientos que aportan al desarrollo de la ciencia. En Centroamérica los programas de doctorados son reducidos a pesar de un aumento de la oferta de maestrías en las últimas décadas (más de 2000). Del total de postgrados, un 2% corresponde a doctorados y de estos, los programas virtuales apenas alcanzan un 2%. Los organismos responsables de la acreditación de la calidad de postgrados

regionales no cuentan con modelos de evaluación específicos para la modalidad virtual. En este contexto, se realizó este estudio identifica los factores que garantizan la calidad de doctorados virtuales en los contextos centroamericanos y determina las áreas de formación de tutores en esta modalidad. Se aplicó una metodología cualitativa, método fenomenológico, con la técnica de entrevista enfocada. La muestra intencional se conformó con 40 docentes de postgrados virtuales de los países centroamericanos, alcanzando con esta el nivel de saturación de la información. Como conclusiones, se confirma que la calidad de un doctorado requiere asegurar factores que garantizan el desarrollo de competencias investigativas sólidas y la generación de conocimientos científicos originales, que contribuyan al avance de la ciencia, así como una adecuada comunicación entre tutores y estudiantes, que ofrece una formación educocomunicativa.

Palabras clave: América Central, calidad educativa, doctorados virtuales, educocomunicación, formación de tutores.

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital en las últimas décadas contribuye al avance en la educación inclusiva, con el desarrollo de la educación virtual en sus distintos niveles, incluyendo la posibilidad de ampliación de la oferta de programas de doctorados de calidad. Este artículo se ha elaborado a partir de los resultados de un estudio que identifica los factores que docentes de postgrados de modalidad virtual consideran que intervienen en el aseguramiento de la calidad de doctorados en modalidades virtuales en la región centroamericana, incluyendo las áreas de formación requeridas para los tutores doctorales que acompañarán a los doctorandos/as en su proceso de investigación. Ampliar las modalidades de oferta de los postgrados virtuales contribuye a que la educación a este nivel sea más inclusiva, ya que aumenta las posibilidades para que más profesionales e investigadores realicen sus estudios de maestrías y doctorados, en regiones en las que son limitadas las becas de estudio a este nivel superior de formación, por lo que la mayor parte del estudiantado debe combinar sus compromisos laborales a tiempo completo con sus estudios de maestría e incluso de doctorado. Esta mayor inclusión educativa, es posible si se garantizan diversos factores en la educación virtual. Al respecto, Navarrete et al. (2019) consideran a las aulas virtuales como mediación pedagógica que posibilitan la inclusión educativa aun a personas con discapacidades y señalan:

el uso del diseño digital en su dimensión social, política y cultural potencia la capacidad de interacción, garantizando la accesibilidad a la alfabetización general, y digital en particular, adaptando los procesos cognitivos, facilitando aspectos perceptivos a través de los recursos multimedia y generando vínculos complementarios con espacios de enseñanza tradicionales (p.38).

La ampliación de la oferta de postgrados de calidad también se justifica por la necesidad de países como los centroamericanos que requieren contar con profesio-

nales especialistas en distintas áreas e investigadores que produzcan conocimientos científicos para entender, comprender y atender las diversas problemáticas que viven cotidianamente. Una de las consecuencias de la limitada oferta de los programas de doctorados de calidad en Centroamérica se evidencia en la casi nula producción investigativa de los países centroamericanos y la invisibilizada participación de investigadores de la región en las revistas académicas de alto impacto.

Aunque ha aumentado la oferta de maestrías en las últimas décadas en la región centroamericana, en 2020, se evidencia que aún es reducida la oferta de doctorados en cualquier modalidad. En un estudio realizado por Alarcón et al. (2020) para el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), sobre la oferta de programas de educación superior en los países de América Central y República Dominicana, se identificaron 322 Instituciones de Educación Superior (IES) en Centroamérica y República Dominicana en 2019. De estas, 45 de carácter público y 277 privadas. Estas IES ofrecen -según el mismo informe referido-, alrededor de 9,000 carreras de educación superior. Del total de carreras universitarias, un 25% (2,320 aprox.) son maestrías y tan solo un 2% (219), doctorados. En cuanto a la modalidad de oferta de los postgrados en Centroamérica, aún la mayoría son modalidad presencial (90%), seguida de semipresenciales o *blended* (8%) y de los postgrados virtuales (2%). En la tabla 1 se detalla la oferta académica de postgrados de los países de la región centroamericana, elaborada con datos de Alarcón et al. (2020).

Cabe señalar, que los postgrados centroamericanos, específicamente las maestrías, se enfocan más en la especialización de profesionales que en la formación y producción científica. Esta situación se explica también históricamente a nivel latinoamericano. Tünnermann (1991), en su obra *Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*, aborda el desarrollo de la Universidad, principalmente, en los periodos coloniales (donde se fundan las primeras universidades) hasta el republicano. Resulta relevante

Tabla 1. Oferta académica de postgrados en Centroamérica 2019. Por titulación y país.

Titulación	País							Total
	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	Belice	
Maestría	449	121	119	299	516	471	19	1994
Doctorado	45	23	9	57	40	30	0	204
Total	494	144	128	356	556	501	19	2,198

Fuente: Adecuación de tabla de Alarcón et al. (2020).

señalar este aspecto histórico, ya que una de las razones del poco desarrollo académico y científico fruto del quehacer universitario, se podría inferir a la adopción de ese modelo napoleónico, al respecto, Tünnermann sostiene: “A la adopción de dicho modelo se atribuye en parte, la ausencia, por largos años, de la investigación científica en el quehacer universitario latinoamericano, casi exclusivamente consagrado a la formación de profesionales” (1991, p.11).

No obstante, a que la virtualidad ofrece mayores posibilidades de ampliación e inclusión de la educación, principalmente a nivel superior, a nivel de doctorado, aún es bajo el porcentaje de su oferta en Centroamérica. Como una de las explicaciones de esta reducida oferta, podría mencionarse la percepción a priori de la menor calidad académica con respecto a los postgrados presenciales. Aunque se evidencia un cuestionamiento de la calidad de la oferta de doctorados en modalidad virtual en las IES centroamericanas, en la actualidad los organismos encargados de la evaluación de la calidad de postgrados a nivel de país o en la región no cuentan con modelos específicos para autoevaluar y evaluar la calidad de estos programas en modalidades virtuales. Para sustentar lo anterior, se señala que el modelo actual de evaluación de postgrados de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) se ha diseñado para maestrías y doctorados presenciales, no son adecuados a la modalidad virtual. En el marco de la pandemia COVID-19 en 2020, ACAP ha preparado una propuesta de indicadores de evaluación de calidad para la modalidad virtual, sin embargo, aún no se ha implementado esta actualización del modelo.

Actualmente entre los países de Centroamérica, lo más cercano a instrumentos de evaluación de calidad de carreras en modalidad virtual son los modelos de evaluación a distancia del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) y del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). SINAES, aunque cuenta con un instrumento específico para la acreditación de carreras de postgrados, Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Edu-

cación Superior (2012), no cuenta con un instrumento específico para los programas de postgrados en modalidad virtual. Este organismo costarricense ha elaborado un Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia. Es decir, ha avanzado más la evaluación de programas a distancia a nivel de grado (licenciaturas, ingenierías y arquitecturas), que de postgrados (maestrías y doctorados) en la región centroamericana, y se ha elaborado, además, con un enfoque de “educación a distancia”.

A nivel regional centroamericano, para las carreras de universidades públicas se cuenta con un instrumento denominado Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana, elaborado en 2017, por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. A continuación, se detallan los instrumentos identificados para evaluación de postgrados en la región centroamericana (Tabla 2).

El modelo de evaluación de programas a distancia de CSUCA et al (2017) aborda los siguientes factores: 1/ desarrollo curricular, 2/materiales didácticos; 3/ estudiantes; 4/personal académico y de apoyo, 5/gestión académica y administrativa, 6/recursos infraestructurales, físicos y financieros y 7/investigación y extensión. El Manual de Acreditación de ACAP (2015) establece ocho categorías de evaluación: 1/estudiantes, 2/graduados, 3/ profesores, 4/proceso formativo, 5/ investigación e Innovación, 6/ gestión académica y administrativa e infraestructura y apoyo; 7/vinculación, proyección e incidencia social y 8/colaborativa e intercambio académico a nivel nacional, regional e internacional. El Modelo SINAES (2011), plantea como dimensiones: 1/Relación con el contexto; 2/recursos; 3/proceso educativo; y 4/resultados

En este contexto, se considera relevante este estudio que pretende proponer factores clave para el desarrollo de doctorados virtuales de calidad, que posibiliten la producción de conocimiento y que contribuyan a que las IES formen, como apunta Ramos (2008), refiriéndose

Tabla 2. Instrumentos de evaluación de postgrados aplicados en la región centroamericana 2020.

Organismo(s)	Nombre de instrumento	Ámbito de aplicación
Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES)	Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012)	Nacional
	Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia (2011)	Nacional
Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)	Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana (2017)	Regional
Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica.		
Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP)	Manual de Acreditación (2015)	Regional

Fuente: Elaboración propia.

a la formación en educación superior en Ciencias Sociales en Centroamérica: “ (...) profesionales con los conocimientos y las competencias requeridas para insertarse en mercados laborales más complejos, sin abandonar el pensamiento crítico y transformador que caracteriza a las Ciencias Sociales” (p. 118).

Por ello, se parte en este estudio con la comparación de las competencias que varios organismos centroamericanos identifican que deben desarrollarse en los programas de doctorados, indistintamente su modalidad. Posteriormente, desde el análisis cualitativo, se analizan los factores que 40 docentes de postgrados virtuales centroamericanos- informantes clave- consideran importantes para el desarrollo de estos programas, la producción de conocimiento y la evaluación de la calidad en los entornos virtuales, expresados en entrevistas abiertas, incluyendo áreas de formación para tutores doctorales. Considerando que uno de los componentes clave de la calidad de la educación en cualquier nivel es el equipo docente.

En la educación virtual, el docente, desempeña un papel de mediador y guía que requiere una formación específica, relacionada con los entornos educativos virtuales, la educomunicación y la alfabetización mediática. Estas últimas temáticas, aunque algunos informantes clave las mencionaron explícitamente, según los resultados del estudio, poco se abordan en los programas de formación docente centroamericanos a nivel de postgrados. Aparicio-González et al. (2020) señala en el caso de los estudiantes españoles que son necesarios “(...) procesos formativos y de una cultura educomunicativa en entornos de aprendizaje formal y no formal” (p.237). Lo anterior, puede aplicarse a los docentes también y en contextos como el centroamericano.

En el estudio que se presenta en este artículo se identifican las áreas de formación de docentes y tutores de postgrados que señalan los informantes clave entrevistados. Alcolea-Díaz et al. (2020), desde una perspectiva de la estructura de la información, menciona la relevancia en la formación docente del “entendimiento crítico del fenómeno comunicativo” (p.106). Se evalúa en los resultados qué tanto desde los docentes de postgrados virtuales centroamericanos se percibe esa mirada crítica del proceso comunicativo en la virtualidad, así como los procesos educomunicativos y la alfabetización mediática o digital como áreas de formación a nivel de postgrados. Finalmente, considerando las posibilidades que ofrecen las TIC, se proponen algunos aspectos pedagógicos, comunicativos, tecnológicos, personales e institucionales para asegurar la calidad de los doctorados virtuales en Centroamérica.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se desarrollan las conceptualizaciones de las categorías principales del estudio y desde donde se entienden: educación virtual, doctorados, competencias genéricas de doctorados y calidad de carreras de doctorados.

2.1. Educación virtual e innovación educativa: aspectos a considerar

Podría inferirse que algunos autores consideran la educación virtual como una modalidad avanzada o desarrollada de la educación a distancia. Sin embargo, en este estudio, interesa concebir a la educación virtual

en sus distintos niveles, también como una educación innovadora en la era digital que puede desarrollarse desde la proximidad y no solo desde la distancia. Desde este enfoque, lo humano se mantiene importante como en cualquier proceso educativo. El docente, pasa a convertirse en un tutor o guía. Según, Velásquez (2020) “(...) la tutoría virtual se construye a través de un proceso de acompañamiento en el aprendizaje, donde el éxito radica en una combinación de metodologías que fortalecen el desarrollo de la educación” (p.20). Estas pueden desarrollarse tanto en momentos sincrónicos como asincrónicos. Esta misma autora señala entre las funciones del tutor en la educación virtual, no solo la académica, sino también “la orientadora y social”, que implica el acompañamiento constante para garantizar la acción formativa del proceso educativo.

Para Loveless y Williamson (2017), la educación en la era digital se transforma para convertirse en un “(...) dominio cada vez más híbrido en el que se ensamblan artefactos tecnológicos, acción humana físicamente encarnada, relaciones instituciones sociales y una variada gama de nuevas y emergentes teoría y prácticas que atañen al aprendizaje al currículum y a la pedagogía” (p.14). Según estos autores, desde los entornos virtuales es posible la construcción de “trayectorias e imaginarios” así como el pensamiento con el apoyo de herramientas digitales de mediación que posibiliten el aprendizaje con interacciones complejas entre los participantes del proceso educativo (Loveless & Williamson, 2017).

El desarrollo de la educación virtual requiere el reconocimiento de la implementación de diversos aspectos como los educacionales, pedagógicos, personales, tecnológicos e institucionales (Aparicio-González et al., 2020; Temporelli, 2018; Ramírez & Casillas, 2015, 2016), por parte de los involucrados en los procesos educativos (docentes, tutores, directores de tesis, estudiantes, administrativos y autoridades de IES, etc.). Implica el desarrollo de competencias comunicativas y superar la mirada meramente tecnológica, como lo sostiene Aguaded (2012):

(...) es necesaria, cada día más, una educación en medios de comunicación, entendida como un ámbito de estudio para la educación de la «competencia comunicativa», que supere la visión excesivamente tecnológica e instrumental que, fruto de las modas y los avances tecnológicos, a menudo ha confundido a políticos, administradores y sociedad en general y ha distorsionado e ignorado las inherentes características y cualidades que los medios tienen de cara a la educación (p. 260).

Contemplar la educacional en la educación virtual implica considerar a la educación y a la comu-

nicación como procesos de aprendizaje transformadores desde sus bases, con un enfoque de derechos humanos, donde el diálogo, la interacción, el análisis crítico, la participación, la consideración del contexto y de la vida cotidiana de sus participantes tienen su lugar. Se concibe a la educacional desde un enfoque culturalista, como lo propone Narváez-Montoya (2019) “una práctica de transmisión simbólica (...), lo que quiere decir que involucra principalmente las representaciones, las significaciones y los sentidos (p.15). Así mismo, debe considerarse los fundamentos pedagógicos y comunicativos de la comunicación digital (Marta-Lazo & Gabelas, 2016).

En estos procesos, la interacción es importante. Al definir al e-learning, Schalk y Marcelo (2010) incorporan la interactividad como el fundamento de la educación virtual. La interactividad, según estos autores, se concreta con la implementación y diseño en el proceso educativo virtual de experiencias, individuales y sociales, para ello, proponen las comunidades de indagación- que posibilitan los aprendizajes conjuntos- que contribuyan al “(...) desarrollo del pensamiento crítico, que permitan una mejor y mayor calidad de los aprendizajes esperados” (p.134).

En lo pedagógico, en la educación virtual deben contemplarse los roles docentes, tutores, directores de tesis y estudiantes, los entornos virtuales, el desarrollo curricular, la mediación pedagógica desde el diseño de estrategias de aprendizaje, la planificación, implementación y la evaluación. La evaluación es igual de importante que en la educación presencial, al respecto, Rodríguez e Ibarra (2016) proponen como modalidades de evaluación que pueden implementarse en los entornos virtuales “la autoevaluación (evaluación de un estudiante así mismo; la evaluación entre iguales (evaluación de uno o varios estudiantes a otro u otros estudiantes) y la coevaluación (Evaluación conjunta entre uno o varios estudiantes y el docente)” (p.41). Deben considerarse estrategias evaluativas acordes al desarrollo de las competencias a nivel de postgrados, donde la clase magistral resulta insuficiente, así lo sostienen González Fernández (2019) “el modelo tradicional de clase magistral no cumple con todas las expectativas para que los estudiantes obtengan los resultados esperados en el desarrollo de competencias” (p. 246). Son pertinentes las metodologías que contribuyan al aprendizaje colaborativo (López, 2013), que generen diálogo y participación son clave, así como la aplicación de modalidades como el aula invertida, *flipped classroom*, aplicada para el máximo aprovechamiento de las sesiones sincrónicas, en las tutorías con los doctorandos/as (Martínez, et al. 2016); metodologías activas del aula (Santiago y Bergmann, 2018). La participación no la generan por sí solas las tecnologías, sino

son las personas, con sus vivencias y prácticas culturales las que promueven la participación, como lo plantean Anguita y Ruiz (2018): “Las tecnologías digitales no son participativas en sí mismas, lo que son participativas son las culturas” (p. 46).

De igual forma, es importante en el desarrollo de los programas de doctorados, la construcción consciente de contextos, ecologías de aprendizaje, donde los tutores, aprovechen los recursos tecnológicos disponibles para el desarrollo de las competencias esperadas a nivel de doctorados. González-Sanmamed et al. (2020) sostienen que la ecología de aprendizaje contempla un proceso vital, permanente, consciente “para propiciar un aprendizaje situado y personalizado” (p16). En la consideración de aspectos pedagógicos, también debe retomarse la reflexión crítico- pedagógica de la integración de las TIC en los entornos de aprendizaje (Bautista et al. 2016).

En las consideraciones personales se incluyen aspectos axiológicos, autonomía, autorregulación, motivación y disposición de trabajo colaborativo, tanto de estudiantes como de docentes, directores de tesis y tutores. Los aspectos tecnológicos de la educación virtual incluyen desde todos los soportes tecnológicos, Internet, hardwares, dispositivos, así como softwares, distribuidores de contenido -LMS (Learning Management System)-, herramientas para la producción de contenidos, etc. La educación virtual no implica sólo aspectos pedagógicos, tecnológicos, personales y educacionales, sino también institucionales.

2.2. Competencias genéricas de doctorados centroamericanos

En este estudio se consideran las competencias genéricas o transversales que se espera que desarrollen los estudiantes de doctorado, independientemente, de la especialidad del programa. Es decir, como lo plantea de forma general Macías-Catagua (2018) para definir las competencias genéricas “(...) son prácticamente las competencias básicas que todo profesional debe desarrollar” (p.241). Por tanto, no se abordarán las competencias específicas de cada carrera o disciplina. Interesa destacar que, para las carreras de doctorado, no solamente deben desarrollarse competencias cognitivas, sino también habilidades y actitudes socioafectivas con las que se espera que actúen las personas que obtengan un doctorado en relación consigo mismo y otras personas.

Para el desarrollo de esta parte, se abordarán las conceptualizaciones y competencias formuladas por diversas agencias y organismos de acreditación de la calidad de postgrados de Centroamérica, como la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgra-

dos (ACAP) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES). Para ACAP, un doctorado se define de la siguiente manera:

Doctorado es el nivel de formación y desarrollo académico para la creación de conocimiento original, fundamentado en una investigación que genere aportes significativos para el acervo de conocimientos en un área específica. El grado de doctor exige y desplaza las fronteras de los campos científico, tecnológico, humanístico o artístico. (ACAP, 2015, p.17).

SINAES conceptualiza al doctorado como un grado académico más alto en el que se demuestra dominio en la capacidad investigativa con los que se aporte conocimiento original en un campo de conocimiento. Textualmente, define los doctorados con las siguientes palabras:

El doctorado es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual garantiza la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Por consiguiente, se espera que las tesis doctorales aporten y contribuyan de manera original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía. (SINAES, 2012, p.22-23).

A partir de estas definiciones, es posible inferir algunas competencias que deben desarrollar las personas que estudian un doctorado: conocimientos amplios y profundos de un campo del saber, con enfoques multidisciplinarios; altas capacidades investigativas; análisis crítico; propuestas e innovación, solución de problemas y generación de conocimiento científico. CSUCA (2018) estableció una propuesta de marco de cualificaciones de lo que se espera de una persona con formación a nivel de doctorado. CSUCA et al. (2017) propone cuatro áreas, competencias o factores clave de desarrollo en los doctorados, como se señalan en la Tabla 3.

Además de las primeras competencias cognitivas, CSUCA considera que una persona con un doctorado debe saber comunicarse con diversos públicos (académicos o no), la capacidad de adecuación de los mensajes en diversos medios de forma clara, precisa, rigurosa y asertiva. Adicionalmente, señala como competencia el dominio de al menos una lengua extranjera. Un aporte interesante en este abordaje de competencias de doctorados centroamericanos es considerar “la interacción profesional, cultural y social”, donde los doctorados demuestren proactividad, trabajo colaborativo, liderazgo, respeto a la diversidad y la disposición al diálogo y al establecimien-

Tabla 3. Competencias de doctorados centroamericanos- Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana (CSUCA et al. 2017)

Competencia	Descripción
1) Saberes disciplinarios y profesionales	Se esperan no solo demostrar un conocimiento, sino dominarlos, para sustentar sus propuestas epistemológica y axiológicamente, con enfoques “inter y transdisciplinarios” y producir nuevos conocimientos, como aporte a la comunidad académica y avance científico de su área
2) Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación	Demuestre pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico y metodológico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos y emergentes. Genera conocimientos, teorías, modelos y metodologías, que serán sustento en la toma de decisiones para la resolución de diferentes problemáticas.
3) Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social	Iniciativa, capacidad de emprendimiento investigativo. Analiza críticamente las principales perspectivas y tendencias en su campo de investigación para mantenerse en la vanguardia del conocimiento, asimismo lo promueve en su equipo de trabajo
4) Comunicación e interacción profesional, cultural y social	Saber comunicarse con diversos públicos (académicos o no), la capacidad de adecuación de los mensajes en diversos medios de forma clara, precisa, rigurosa y asertiva. Además, señala como competencia, el dominio de al menos una lengua extranjera

Nota: retomado de CSUCA et al. (2020) Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana, p. 41.

to de alianzas. Aspectos, sumamente vinculados con los procesos educocomunicativos.

La identificación de las competencias que deben desarrollarse en los postgrados en los documentos centroamericanos analizados para este estudio se centra en el estudiantado. Sin embargo, es relevante considerar además las competencias que se comparten con docentes y tutores para el desarrollo de doctorados virtuales de calidad. Entre estas, las competencias digitales y educocomunicativas. Rodríguez-García et al. (2019) concluyen que la formación docente es importante en la promoción de una mayor calidad educativa.

2.3. Calidad de postgrados

La calidad es un concepto poliédrico, que puede entenderse de diversas formas y enfoques. Desde hace unas tres décadas se aumenta la discusión de lo que se considera calidad en educación superior y cómo lograrla. Puede concebirse desde los procesos de evaluación como lo señala Rodríguez-Ruiz (2017): “los criterios de evaluación basados en el logro de los propósitos declarados por las instituciones de educación superior, en la medida en que estos incorporen los elementos externos y los que provienen de su propia misión, principios y prioridades” (p.172).

Para esta investigación, el enfoque que interesa abordar a la calidad es la que se relaciona con el cumplimiento de la misión o propósito de un programa o carrera. Ramírez (2014) sostiene que “La educación de calidad logra que los educandos hagan consciente su realidad, de modo que puedan proyectarse en esta con suficiente razonamiento” (p. 69). Es decir, en esta línea, un post-

grado, específicamente un doctorado, es de calidad cuando cumple su misión o propósito, que no es sólo individual, sino también de transformación social. Desde el ámbito de los estudios de postgrados, se retoma el concepto de calidad de la Agencia de Acreditación de Postgrados de Centroamérica (ACAP, 2015), que la define como:

(...) un concepto que involucra un enfoque multidimensional, intersubjetivo y reflexivo, que puede ser objetivado. El concepto implica la capacidad que tiene un programa de postgrado para la transformación permanente en el marco de los criterios de calidad (...), con el fin de mejorar constantemente su quehacer, así como de asumir su pertinencia y responsabilidad social, como característica sine qua non de un modelo efectivo de postgrado (p.24).

El propósito principal de los postgrados no es meramente una titulación a un nivel superior, o solo la especialización para alcanzar intereses particulares. Los postgrados tienen un sentido social, y en el caso de los doctorados, en la contribución del avance del conocimiento científico, así como lo describe SINAES:

En este sentido, la formación de posgrado provee a la sociedad, del recurso humano requerido, para alimentar las necesidades de formación tanto para el sector productivo / tecnológico, como para el sistema científico. En este sentido, los posgrados, permiten la conformación de áreas de conocimiento, produciéndose mayores estímulos como consecuencia del valor que el posgrado agrega principalmente por su relación con la investigación. El posgrado facilita resolver el dilema casi permanente entre la enseñanza profesional y la formación científica que han tenido que enfrentar las universidades. (p.21).

Un concepto aunado al concepto de calidad, aplicado en el ámbito de la educación universitaria es el de aseguramiento de la calidad, que implica contar con un sistema de gestión que garantice la calidad de la educación. Como se señaló antes, actualmente, las agencias y organismos de evaluación de calidad centroamericanos no cuentan con un modelo de evaluación de calidad específico para postgrados virtuales, maestrías o doctorados. Por lo anterior, no se contemplan explícitamente las competencias digitales. Sin embargo, se considera relevante en los doctorados virtuales desarrollarlas, entendidas como el desarrollo integral de las capacidades (cognitivas, habilidades y actitudinales) que posibiliten el conocimiento, la comprensión, la evaluación y el análisis crítico, la comunicación e interacción y la producción de contenidos adecuados para cada contexto, de forma responsable y ética, en distintos formatos y lenguajes de los entornos virtuales.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La metodología implementada fue cualitativa, con enfoque interpretativo. Desde este enfoque, de acuerdo con Fuster-Guillen (2019) “[...] lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el aborde holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (p. 204). Por lo anterior, se utilizó como técnica la entrevista individual enfocada, para comprender, interpretar y analizar, de forma concreta, mutua o compartida los datos obtenidos de las experiencias de las y los informantes clave. Se decidió implementar un método cualitativo para acercarse al objeto estudio y conocer, desde experiencias concretas de docentes de postgrados centroamericanos sus percepciones, opiniones, conocimientos y valoraciones de la calidad de los programas de postgrados virtuales, los factores que intervienen para el aseguramiento de la calidad y las áreas de formación de los tutores de postgrados en la modalidad virtual.

Las etapas de desarrollo de la metodología implementada son las siguientes: 1/ preparación, 2/recolección de información, 3/sistematización de resultados y 4/ interpretación y análisis. En la etapa de preparación, se diseñó el instrumento de la entrevista enfocada, a partir de los objetivos de investigación del estudio- identificar factores clave que garanticen la calidad de doctorados virtuales en los contextos centroamericanos y determinar áreas de formación de tutores en esta modalidad de educación superior. Para cada entrevista, se formularon preguntas relacionadas con a/ la percepción de la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana;

b/ los factores clave en el aseguramiento de la calidad de postgrados virtuales; c/ las competencias a desarrollar para el aseguramiento de la calidad de docentes/tutores y estudiantes y, d/ finalmente, áreas de formación de docentes/tutores. En esta etapa de preparación, se realizó la validación de la guía de preguntas para verificar la claridad, precisión y consistencia de estas. En esta validación, participaron dos docentes expertos en evaluación de calidad de educación superior, uno de El Salvador y otro de México. Con ambos expertos, se verificó la comprensión de las preguntas de la guía y la consistencia de las respuestas de acuerdo con los objetivos del estudio.

Se determinó un muestreo intencional, considerando dos criterios de inclusión: 1/ experiencia en docencia o tutoría universitaria a nivel de postgrados- maestrías y doctorados- en las áreas de ciencias sociales, humanidades, ciencias económicas e ingenierías, y 2/ que participe en docencia o tutorías en programas de postgrados ofrecidos por una institución de educación superior centroamericana. Inicialmente, se proyectó la realización de 50 entrevistas; sin embargo, se realizaron 40, ya que a partir de la entrevista 35, se alcanzó el nivel de saturación de la información. Ortega-Bastidas (2020) concibe la saturación de datos como un “momento de acción intersubjetivo” de “apertura reflexiva” entre la persona que investiga y las otras personas (informantes clave para este estudio) y propone como criterios en la saturación de datos en la investigación cualitativa, la densidad y la originalidad de los datos, en la búsqueda de la “heterogeneidad de significados”.

Como parte de la metodología implementada, se aplicaron las estrategias propuestas por Bonilla-García y López-Suárez (2016) “el método de comparación constante y el muestreo teórico” (p. 307). Según estos autores, en la realización de las entrevistas, constantemente se realiza un proceso de comparación en la que se identifican las coincidencias y las diferencias hasta llegar a un punto de saturación de información. Posteriormente, se establecen las interrelaciones teóricas.

En la recolección de la información, se entrevistaron informantes clave de El Salvador (8), Guatemala (7), Nicaragua (6), Panamá (3), Honduras (7) y Costa Rica (9), incluyendo a académicos de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, institución con una larga experiencia en la educación a distancia y reconocimiento a nivel regional e internacional desde su creación en 1977. Cada entrevista duró entre 30 minutos y una hora y se desarrollaron principalmente vía Google Meet, Zoom y WhatsApp, entre abril y diciembre 2020.

El protocolo aplicado en cada entrevista fue el siguiente: 1/ saludo, 2/ explicación del propósito de la entrevista, 3/ desarrollo de preguntas, 4/ agradecimien-

to y despedida. Como parte de las consideraciones éticas del estudio, a los y las informantes clave se les comparó vía correo electrónico un consentimiento informado donde se establecía el conocimiento de los propósitos de la entrevista, el respeto a la autonomía de las opiniones de las temáticas abordadas y los datos de contacto de la persona responsable de la investigación. Además, a cada uno se les envió la transcripción de la entrevista en un formato de ficha, para contar con su aprobación o visto bueno. Esta se recibió vía correo electrónico.

En la etapa de sistematización, primero se transcribieron las 40 entrevistas luego, se realizó una codificación abierta, con matrices de doble entrada. En la codificación abierta, inicialmente, se realizó la sistematización de las 200 respuestas de las cinco preguntas de la guía de los 40 informantes clave, consolidadas por preguntas y países. Desde esta etapa, a los informantes clave no se identificaron con sus nombres propios, sino con un código compuesto por “iniciales nombre-apellido- # de entrevista-año- abreviatura de país”. Luego, se clasificaron y sistematizaron las respuestas en tres categorías conceptuales: 1/calidad, 2/competencias y 3/formación y en cinco subcategorías 1/educativas, 2/pedagógicas, 3/personales, 4/tecnológicas y 5/institucionales. Posteriormente, en la codificación axial, se establecieron las interrelaciones entre las respuestas de los informantes clave que explicaron cada una de las cinco categorías de estudio. Finalmente, en la codificación selectiva, se sistematizaron los resultados comparativos por países, identificando las similitudes y heterogeneidades de las respuestas, para obtener los insumos requeridos para la etapa de interpretación y análisis de los resultados, por países y región, haciendo la relación entre las cinco categorías de estudio.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Sobre la percepción de calidad de maestrías y doctorados virtuales centroamericanos

Los informantes clave del El Salvador manifestaron que el desarrollo de los postgrados virtuales del país aún se encuentra en una etapa inicial en la que se va aprendiendo en el camino, como un proceso social, y se reconoce que no existen modelos de evaluación de calidad adecuados para estas modalidades y la necesidad de contar con estos y con evaluadores externos. Sobre la calidad de los postgrados virtuales, se señala que no depende solo de aspectos tecnológicos, sino de la mediación pedagógica: “(...) se centra en lograr un equilibrio entre garantizar los aspectos tecnológicos adecuados (plataformas robustas, calidad de conectividad, etc.) así como de

la mediación pedagógica pertinente para los procesos de aprendizaje a niveles de postgrados” (PA1ES2020). Además, se mencionó la necesidad de reflexionar sobre el para qué los postgrados virtuales y cómo garantizar el cumplimiento de su razón de ser. Contar con programas virtuales a nivel regional, en la que instituciones universitarias de varios países, se señala como un aspecto positivo para el avance de los postgrados virtuales en Centroamérica.

Los informantes clave en Guatemala coincidieron en identificar la ausencia de modelos de evaluación de calidad de carreras de postgrados virtuales de las agencias de acreditación de calidad de la educación de la región. Además, mencionaron una percepción de aumento de los programas de postgrados, principalmente, maestrías y no doctorados. Algunos perciben la calidad de los programas de postgrados de Centroamérica como diversa, no homogénea. No todos los programas ofrecidos pueden considerarse competitivos, con rigurosidad académica. Esto puede deberse, según lo expresado, a que en no en todos los países existen organismos regulatorios de la educación superior. Se mencionó el aporte de la virtualidad hacia una educación más inclusiva a nivel de postgrados: “La oferta de postgrados es una propuesta seria que democratiza la educación superior, ampliando el acceso a más profesionales” (MM7GUAT2020).

Los docentes de Honduras que se entrevistaron también coinciden en la etapa inicial de desarrollo de los postgrados virtuales en la región centroamericana. El área en la que se evidencia más oferta de postgrados virtuales es la de Ciencias Económicas y Empresariales. Algunas personas entrevistadas mencionaron que para acreditar los postgrados virtuales aún falta camino por recorrer, ya que se encuentren en una etapa de consolidación. La pandemia del COVID 19 aceleró la experiencia de la educación virtual en todos los niveles, incluyendo los postgrados. Se reconoce la importancia de la educación virtual “A partir de la pandemia, se reanuda la importancia de la educación virtual para mejorar la cobertura de la educación, que es una deuda pendiente en nuestros países” (VL3HOND2020).

En Costa Rica, se reconoce un mayor avance en términos de evaluación de calidad de la educación superior. Es el único país centroamericano que cuenta con modelos de evaluación de carreras presenciales y a distancia, aunque aún no se han diseñado modelos específicos para postgrados virtuales. Además, en varias entrevistas se reconoció la experiencia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. A pesar de lo anterior, algunos entrevistados mencionaron la falta de indicadores, reflexiones metodológicas y conceptuales sobre la educación virtual en postgrados en la región centro-

americana. Se señaló que se percibe poco interés de las universidades públicas de ofrecer programas de postgrados virtuales, a diferencia de las privadas que amplían su oferta. Se mencionó sobre la educación virtual que “aún tiene muchos mitos, entre estos: no es educación, no hay pensamiento, no hay cercanía, no se aprende, no es de calidad, etc.” (AU8CR2020). Uno de los informantes clave mencionó sobre la percepción de la educación a distancia:

Aún se percibe una desconfianza de la calidad de la educación a distancia desde académicos y autoridades de universidades con experiencia predominantemente en carreras presenciales. Puede ser por falta de conocimiento de las modalidades a distancia, o por poca o ninguna formación en esta modalidad (CA1CR2020).

En Nicaragua, los informantes clave coincidieron en la percepción de la diversidad de la calidad de los programas de postgrados virtuales. Esta discusión sobre la calidad de los postgrados ha aumentado por la masificación de su oferta en la región centroamericana, principalmente en maestrías. Se mencionó que, ante la falta de instrumentos de evaluación de calidad de maestrías y doctorados virtuales, la calidad se respalda por el prestigio de la institución que ofrece estos programas. Aunque se reconoce el aporte de la virtualidad en la educación, también se señaló la necesidad de mayor reflexión al respecto, como lo manifestó el siguiente informante clave:

La enseñanza on line ofrece algunas respuestas a problemas educativos en nuestra región. Sin embargo, requiere una reflexión epistemológica profunda. ¿Cómo se crea el conocimiento en el ámbito de la educación on line? Este factor es importante para una educación de calidad (JV4NIC2020).

Los informantes clave de Panamá coincidieron en manifestar que la pandemia del COVID-19 aceleró la ampliación de experiencia en educación virtual. Algunas universidades con postgrados virtuales habían implementado la oferta de algunas asignaturas en modalidad virtual, por ello, algunos docentes contaban con esta experiencia. No obstante lo anterior, se reconoce las dificultades tecnológicas en la implementación de la educación virtual. Al respecto, uno de los informantes clave, manifestó:

A nivel regional, se han evidenciado las debilidades de los países, no estamos acostumbrados a la educación virtual y no todo el mundo tiene acceso al Internet o a una buena conectividad. Por ello, la efectividad de los postgrados no ha estado al 100%. Estas debilidades se deben superar con el tiempo (MB3PAN2020).

4.2. Sobre los factores clave de aseguramiento de calidad de postgrados

Los informantes clave de los seis países mencionaron como factores clave para garantizar la calidad de la educación virtual a nivel de postgrados, principalmente los cognitivos, pedagógicos y tecnológicos- relacionadas con el conocimiento de área de formación, recursos tecnológicos, manejo de las plataformas y recursos educativos virtuales. Manifestaron importante garantizar un equilibrio entre tecnología y mediación pedagógica, contar con modelos pedagógicos de educación virtual de acuerdo con la identidad institucional y generar espacios de formación donde se realicen reflexiones epistemológicas sobre “el porqué educamos como lo hacemos” (PA1ES2020) y qué implica la educación virtual: “Esta modalidad de aprendizaje, mediada por la tecnología, implica el cambio de esquemas, lenguajes, herramientas de evaluación del aprendizaje. No basta la preparación de guías” (CM6ES2020).

Se mencionó en varias ocasiones contar con un modelo pedagógico y currículo sólido a nivel de contenidos y la implementación de estrategias y actividades educativas virtuales que desarrollaran las competencias de postgrados. Además, se sugirió contar con espacios de formación docente, donde se viva la experiencia como estudiante en la modalidad virtual. No perder de vista el propósito de los postgrados “contribuir a la transformación social. Generar en la sociedad transformaciones (sociedades más justas y equitativas)” (RA2ES2020). Hubo una respuesta de un informante clave, que señaló que los gobiernos en la región centroamericana no invertían en la academia y en la investigación como en otras regiones: “Lastimosamente, en Centroamérica la gente que se dedica a la investigación se muere de hambre” (MB3PAN2020).

Como competencias de docentes y estudiantes, la mayoría de los informantes mencionó las competencias personales como autorregulación, disciplina, responsabilidad, incluso la vocación, para garantizar la calidad de la educación en modalidad virtual. Un informante clave mencionó la etiqueta digital como competencia a desarrollar. Se mencionaron también otros aspectos axiológicos como la ética. Solo dos informantes señalaron los conceptos de educomunicación (Costa Rica y El Salvador) y alfabetización digital (Costa Rica y Guatemala). Sin embargo, varios informantes reconocieron la importancia de desarrollar habilidades comunicativas, garantizar la interacción, la generación de espacios de diálogo, el análisis crítico, el respeto de los contextos y la diversidad, así como conocer, comprender y usar adecuada y responsablemente el medio virtual.

Algunos informantes indicaron como factor clave contar con los apoyos institucionales adecuados para

Tabla 4. Consolidación de factores clave para el aseguramiento de calidad de postgrados en Centroamérica según informantes por subcategorías.

Subcategorías	Factores clave
1/Educomunicativas	Mediación pedagógica Interactividad Diálogo Generación de comunidades de indagación Análisis crítico Respeto a los contextos Alfabetización digital
2/Pedagógicas	Reflexión epistemológica sobre educación virtual Formación como estudiantes de docentes y tutores (vivencia como estudiantes) Propósitos claros de la educación Plan de estudio diseñado desde el enfoque de la educación virtual (Currículo) Rigurosidad académica Implementación de actividades evaluativas que desarrollen competencias (análisis crítico, investigación, resolución de problemas, producción académica, etc.)
3/Personales	Vocación docente Vocación investigativa Autorregulación Disciplina Responsabilidad Análisis crítico Disposición al diálogo Respeto a la diversidad Disposición a la formación permanente
4/ Tecnológicas	Buena conectividad Plataformas robustas Plataformas amigables
5/Institucionales	Normas, modelos de acuerdo con la identidad institucional Proyecto educativo sólido Diseños instruccionales claros Apoyos tecnológicos, pedagógicos y comunicacionales Gestión administrativa de acuerdo con la modalidad

Fuente: elaboración propia.

desarrollar las carreras, incluyendo una gestión administrativa académica adecuada a la modalidad virtual.

Los resultados de los factores clave de aseguramiento de calidad de postgrados se consolidaron y clasificaron en las subcategorías 1/educomunicativas, 2/pedagógicas, 3/personales, 4/tecnológicas y 5/institucionales, como aparecen en la Tabla 4.

4.3. Sobre la formación de docentes/tutores en doctorados virtuales

En las entrevistas realizadas con los informantes clave, se infiere el reconocimiento del papel del docente/tutor en la educación virtual a en los doctorados. El rol que se le asigna es como tutor, guía u orientador del aprendizaje: “Colocar al centro a la persona, propiciar espacios de cercanía del docente con los estudiantes y

entre estudiantes” (MP2GUAT2020). Además de contar con una sólida y rigurosa formación y amplia experiencia académica e investigativa, para el desempeño de estas funciones, debe mantenerse continuamente en formación. Se evidenció en varias entrevistas el reconocimiento de los retos y desafíos de los docentes de postgrados en la educación virtual: “Para un docente presencial pasar a lo virtual es un desafío, más cuando el curso está pensado para la modalidad presencial” (FA1GUAT2020).

En el ámbito pedagógico, entre las propuestas de formación, se mencionan una reflexión epistemológica de la educación virtual, el conocimiento y comprensión de los nuevos paradigmas educativos, así como la psicología del aprendizaje en los entornos virtuales.

Aunque no se hayan mencionado explícitamente, la alfabetización digital o la educomunicación, sí se evidencia el reconocimiento de la necesidad de formarse como tutores, guías u orientadores en la comunicación digital,

Tabla 5. Consolidación de áreas de formación de docentes/ tutores maestrías y doctorados virtuales de Centroamérica.

Subcategorías	Área de formación
1/Educomunicativas	Interacción educativa: ¿cómo interactuar para potenciar las competencias de los doctorandos?
	Comunicación digital: diálogo/ participación
	Estudiante en el centro del proceso del aprendizaje
	Producción de contenidos en formatos virtuales
2/Pedagógicas	Ética
	Repensar la educación de los doctorados en la virtualidad: miradas epistemológicas
	Nuevos paradigmas educativos
	Diseño de recursos de aprendizajes sincrónicos y asincrónicos para el desarrollo del análisis crítico, la investigación y producción del conocimiento.
	Metodologías activas de aprendizaje
3/Personales	Evaluación y retroalimentación en entornos virtuales
	Psicología del aprendizaje en los entornos virtuales
4/ Tecnológicas	Roles: tutor, guía, orientador
5/ Institucionales	Plataformas
	Apuestas educativas institucionales

Fuente: elaboración propia.

los procesos interactivos requeridos para la realización de los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales. Se reconoce la necesidad de conocer, comprender y usar de una forma adecuada y responsable los recursos en la virtualidad.

A continuación, se presenta una consolidación de las áreas en las que los informantes clave consideran deben centrarse los programas de formación (Tabla 5).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“En el siglo XXI no podemos seguir enseñando y aprendiendo de la misma forma que en el S. XX” (ESHOND2020). Las transformaciones digitales han abierto posibilidades de desarrollo de la educación superior y de sus postgrados. Según los resultados de este estudio, se infiere que en Centroamérica es posible desarrollar programas de doctorado virtuales de calidad, cumpliendo con el desarrollo de las competencias a nivel de doctorado establecidas por diversas agencias y organismos de acreditación de la calidad de postgrados de la región.

Sin embargo, para desarrollar estas competencias de las carreras de doctorados en los entornos virtuales, se requiere asumir el compromiso de todos los actores involucrados (docentes, directores, tutores estudiantes, administrativos y autoridades e IES), no solo con el cumplimiento de aspectos tecnológicos (superar esa mirada meramente tecnológica, señalada por Aguaded, 2012), sino además pedagógicos, educomunicativos, personales e institucionales, como lo plantean Aparicio-González et al. (2020) se debe generar también en

los procesos formativos una cultura educomunicativa. Estos aspectos deberían considerarse en los sistemas de evaluación de la calidad de los doctorados virtuales en la región centroamericana. Seguramente en su implementación, requerirán innovación y cambios de las formas como se concebía el desarrollo de una carrera de doctorado tradicionalmente.

En los entornos virtuales, concentrarse solo en la clase magistral de varias horas donde los doctorandos solo escuchaban a un docente o tutor, con una amplia solidez académica en el área, ahora frente a una pantalla, ya no es pertinente; además no desarrolla las competencias requeridas (González Fernández, 2019), limita las posibilidades de la educación virtual, como es identificada por uno de los informantes clave al señalar los aspectos clave que garantizan la calidad en un postgrado virtual: “No es una reproducción del modelo presencial. Si es así, la experiencia del usuario es pobre y agotadora” (JA9). En un doctorado virtual donde no se garantice una interacción de calidad se reproducirá probablemente un modelo educativo que no generará las competencias genéricas que se requieren en la educación en este nivel de estudios superiores.

Los modelos de flipped learning (aula invertida) y las metodologías activas del aula (Santiago y Bergmann, 2018) son alternativas adecuadas para los entornos virtuales, ya que se aprovechan los espacios de diálogo para profundizar en el análisis, problematizar, dialogar y compartir. Se deben aprovechar los recursos comunicacionales y las sesiones sincrónicas de encuentro para sostener interacciones de calidad y discusiones significativas, que generen cuestionamientos y búsquedas de res-

puestas, de las que puedan surgir y desarrollarse investigaciones y publicaciones académicas conjuntas. De igual forma, el establecimiento de alianzas.

El estudiantado de doctorados virtuales debe sentirse acompañado y guiado por los docentes (Velásquez, 2020), tutores y personal de las IES en general, aunque también debe asumir su autonomía y autorregulación en el proceso del doctorado. Estos aspectos son reconocidos por los informantes clave. Desde los doctorados virtuales se deben aprovechar, responsable y éticamente, los recursos que ofrecen las TIC, y dentro de sus posibilidades las instituciones de educación superior centroamericanas, para el desarrollo de investigaciones de calidad (bases de datos, big data, la inteligencia artificial, analíticas de datos, etc.). No solo se trata de una “transferencia de conocimientos”, sino de “construir trayectorias e imaginarios” (Loveless & Williamson, 2017) para que esa experiencia de aprendizaje doctoral sea también significativa, donde se involucren “(...) las representaciones, las significaciones y los sentidos (Narváez-Montoya, 2019, p.15), y donde sean considerada la cultura (Anguita & Ruiz, 2018). Para ello, el desarrollo de formaciones comunicativas y de competencias digitales son necesarias como parte de los programas de formación.

Los doctorandos, maestros y tutores no deben limitarse solo al consumo de información en la Web, sino también deben asumir su compromiso como productores de conocimiento, así como el análisis crítico de su práctica. Al respecto, refiriéndose a los maestros, Temporelli (2018) señala “En definitiva lo recomendable es que los maestros promuevan un uso epistémico además de un uso pragmático, no sólo de Google, sino de todas las herramientas TIC en general” (p. 9). En esta reflexión epistémica, también se incluye al “entendimiento crítico del fenómeno educativo”, que plantean Alcolea-Díaz et al. (2020). La práctica de la educación virtual debe ser consciente y reflexiva. En los resultados del estudio, aunque no se mencionen de manera explícita aspectos comunicativos, sí se reconoce la importancia de aspectos como la calidad de la interacción (Marta-Lazo & Gabelas, 2016; Schalk, & Marcelo, 2010) y la comunicación entre los participantes del programa del doctorado. Por tanto, debe reconocerse en los programas de formación y de evaluación de la calidad.

En los doctorados virtuales de calidad, se requiere una disposición personal, tanto del estudiantado como de docentes y tutores, para la formación continua en la virtualidad, para desarrollar competencias con la alfabetización digital, independientemente de cuántos años de experiencia profesional y académica les respalden. Un informante clave mencionó: “Las instituciones de educación superior no debemos asumir que los estudian-

tes, por solo usar tecnología, ya son alfabetas digitales” (FV7HON2020). Esto también aplica para docentes y tutores de doctorados.

En suma, la modalidad de un doctorado no define su calidad, son varios factores los que deben considerarse para lograr los propósitos y la razón de ser de los doctorados, no solo tecnológicos. Así como pueden garantizarse programas de doctorado de calidad en modalidades presenciales, también pueden asegurarse la calidad en las modalidades virtuales, desde la proximidad, no desde la distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados. (2015). Manual de acreditación. ACAP.
- Aguaded-Gómez, J. I. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1(2), 259-261. <https://bit.ly/30vWXXk>
- Anguita-Martínez, R., & Ruiz-Requies, I. (2018) Identidades mediáticas en la sociedad aumentada: Las etnografías como estrategias de investigación etnográfica. En Martínez-Rodríguez y Fernández-Rodríguez (Comps.) *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Alarcón, F., Luna, J., & Navas, N. (2020, febrero). *Oferta de programa de educación superior en los países de América Central y República Dominicana*. Diapositivas de PowerPoint. Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA.
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. [Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información]. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Aparicio-González, D., Tucho, F., & Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles, *Icono* 14, 18 (2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2016). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Narcea.
- Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósi-*

- tos y Representaciones, 7(1), 201-229 <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- CSUCA, SICEVAES, UNED. (2017). Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana. Universidad Estatal a Distancia. <https://bit.ly/2zpWjiR>
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (2018) *Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA) Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Editorial Serviprensa. <https://bit.ly/3dERlxy>
- González-Fernández, M., & Huerta-Gaytán, P. (2019) Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 245-263. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. [Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario]. *Comunicar*, 62, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- López, M. (2013) *Aprendizajes, competencias y TIC*. Pearson.
- Loveless, A., & Williamson, B. (2017) *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Narcea. Ediciones.
- Macías-Catagua, O. (2018) El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dom. Cien.*, 4 (3), 240-252. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v4i3.806>.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J. (2016) *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor R-elacional*. Editorial UOC.
- Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), 287-310, [doi:10.5944/educXX1.13942](https://doi.org/10.5944/educXX1.13942)
- Navarrete, G., Guamán, M. A., Arteaga, M. I., & Guamán, D. C. (2019). Aulas virtuales como mediación pedagógica para la inclusión y discapacidades. *Publicaciones*, 50(2), 31-39. [doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13941](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13941)
- Narvárez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), e22311. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Ortega-Bastidas, J. (2020) ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45 (6). <https://bit.ly/2KXP7QD>
- Ramírez, A. (2014). *Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global*. Ecoe Ediciones.
- Ramírez, A. & Casillas, A. (2016) *Internet en educación superior*. Editorial Brujas.
- Ramírez, A. & Casillas, A. (2015) *Tecnología digital en la educación superior*. Editorial Brujas.
- Ramos, C. (2008). *Las ciencias sociales y la educación superior pública en Centroamérica*. Flacso.
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. (2016) *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Alfaomega Grupo Editor.
- Rodríguez-García, A., Raso Sánchez, F., & Ruiz-Palmero, J. (2019) Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Rodríguez-Ruiz, J. (2017) El aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Crescendo*, 8 (2), 171-173. <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n2.01>.
- Santiago, R., & Bergmann, J. (2018) *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Schalk, A., & Marcelo, C. (2010) Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados. *Comunicar*, 35 (18), 131-139. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-06>
- SINAES (2012). *Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica*. <https://bit.ly/3h9mP1d>
- SINAES (2011). *Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia de Costa Rica*. <https://bit.ly/2N0IM5Q>
- Temporelli, W. (2018). *Las TIC en educación. Mitos y verdades de su uso constructivista*. Bonum.
- Tünnermann Bernheim, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba. *Editorial Universitaria Centroamericana*. <https://bit.ly/30larFd>
- Velásquez, B. (2020). La educación virtual en tiempos de Covid-19. *Universidad de San Carlos de Guatemala* 3(1) 19-25. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v2i1.8>



Citation: J.M. Merchán, M. Cruz Alvarado, S. de Andrés, A. García-Matilla (2021) Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas. *Media Education* 12(1): 93-100. doi: 10.36253/me-10142

Received: December, 2020

Accepted: March, 2021

Published: May, 2021

Copyright: ©2021 J.M. Merchán, M. Cruz Alvarado, S. de Andrés, A. García-Matilla. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas¹

Cinema for Education. Learning from six decades of good educommunicative experiences

JOSÉ M. MERCHÁN, M. CRUZ ALVARADO, SUSANA DE ANDRÉS, AGUSTÍN GARCÍA-MATILLA

Universidad de Valladolid, Valladolid (UVA)

E-mail: jmmb500@hotmail.com, mariaacruz.alvarado@uva.es, deanderesdelcampo@gmail.com, agustingmatilla@gmail.com

Abstract. The Lumiere brothers, inventors of the cinematograph, did not think that it could be more interesting than a mere fairground attraction. However, at the beginning of the 20th century, the cinema was considered a medium of immense educational potential and it has been analyzed from multiple perspectives for its cultural value. Not only was George Méliés the first director to believe in the potential of cinema, simultaneously with the director Alice Guy, fictional cinema also began. Directors and theorists such as Griffith or Eisenstein, Riccioto Canudo, Henry Agel, Guido Aristarco, or André Bazin demonstrated the importance of the language of cinema from a practical perspective. The main objective here is to collect some of the most significant experiences in film pedagogy in the Spanish context, and discover with them the meaning and the sense of delving into this field and its importance in the real context of the screens that nourish the digital environment multimedia and transmedia. From the first film clubs, university experiences, pedagogical associations/groups, and the creation of educational centers, to audiovisual literacy actions for groups at risk of exclusion. As an example of the educational potential of cinema in isolation contexts, we will outline a recent case of its application in penitentiary institutions.

Keywords: Media Education, Cinema, Educommunication, prison, social communication.

Resumen. Los hermanos Lumière, inventores del cinematógrafo, no pensaron que este pudiera ser más interesante que una mera atracción de feria. Sin embargo, comienzo desde el siglo XX, el cine fue secono un medio de inmenso potencial educador y ha

¹ Funding: This research is part of the work carried out within the Research Project "TRUTH AND ETHICS IN SOCIAL-NETWORKING WEBSITES. YOUNGTERS' PERCEPTIONS AND EDUCATIONAL INFLUENCE OF TWITTER, INSTAGRAM AND YOUTUBE. (INTERNETHICS)", financed by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities. (Ref. PID2019-104689RB-I00)

sido extensiones perspectivas por su valor cultural. No solo George Meliés fue el primer director en creer en el potencial del cine, simultáneamente con la realizadora Alice Guy se inicia el cine de ficción. Directores y teóricos como Griffith o Eisenstein, Riccio-Canudo, Henry Agel, Guido Aristarco o André Bazin demostraron la importancia del lenguaje del cine desde una perspectiva práctica y. El principal objetivo aquí es algunas personas que las experiencias más significativas en pedagogía del cine del contexto español, y descubrir con ellas el significado y el sentido de profundizar en este campo, en su importancia en el contexto real de las pantallas que nutren el entorno digital multimedia y transmedia. Desde los primeros cineclubes, las experiencias universitarias, las asociaciones y colectivos pedagógicos o la creación de centros educativos, hasta acciones de alfabetización audiovisual para colectivos en riesgo de exclusión. Como ejemplo del potencial educador del cine en contextos de aislamiento, esbozaremos un caso reciente de su aplicación en instituciones penitenciarias.

Palabras clave: Educación en competencia mediática, cine, educomunicación, prisión, comunicación social.

1. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

1.1. *Los orígenes de la pedagogía de la imagen en España*

Para comenzar, es imprescindible hacer mención a Guillermo Zúñiga, pionero del cine científico en nuestro país. Si bien, este repaso histórico pretende describir las experiencias más significativas relacionadas con el cine desde las perspectivas de la educación «en la imagen» y «con imágenes», resulta obligado rendir homenaje a este precursor ocupado en la divulgación del conocimiento científico a través del cine. Sus primeros trabajos se remontan a los años treinta del pasado siglo, con títulos pioneros como “Boda en Navalcán” (1932), “Marruecos” (1933) y “La vida de las Abejas” (1935). Zúñiga fue más que un divulgador, un profesional que abordó con rigor y ayudó a enriquecer los códigos específicos del cine científico, inspirando la creación de la Bienal de Cine Científico de la ciudad de Ronda.

En España, la educación en el cine cuenta con una larga trayectoria iniciada con la creación de los cineclubes, cuyos antecedentes son anteriores a la Guerra Civil. Si bien ya se habían realizado proyecciones en la Residencia de Estudiantes de Madrid de la mano de Luis Buñuel, el primer cineclub fue el Cine Club Español, dirigido por Ernesto Jiménez Caballero y Luis Buñuel, cuya primera sesión fue el 23 de diciembre de 1928 en el cine Callao de Madrid (Rodríguez-Fuentes, 2010). Además de las filiales que se crearon en otros lugares de España, destaca en Barcelona el Cineclub Mirador, con Sebastián Gash y Guillermo Díaz-Plaja. Un auge que prosiguió en los años treinta y del que Rodríguez Fuentes destaca también Proa Filmófon, Cinestudio 33, FUE, o Imagen.

En la primera posguerra, los cineclubes tuvieron un fuerte desarrollo en Cataluña de la mano de Miquel Porter Moix, intelectual polifacético, principal impulsor del movimiento de la Nova Cançó, que también tuvo el mérito de crear el primer Cine Club infantil de nues-

tro país (Porter-Moix, 1964). En paralelo, se inicia la reconstrucción de los cineclubes de la mano del Sindicato Español Universitario (SEU), al principio con escaso éxito, pero dando lugar a partir de 1945, con la creación del Círculo de Escritores Cinematográficos (CERC), que, apoyado por intelectuales como Carlos Fernández Cuenca, Luis Gómez Mesa o Adriano del Valle, creó cineclubes por distintos lugares de la geografía española, experiencias que por lo general duraban muy poco, salvo en algunos casos.

Así sucedió en el caso de Zaragoza, cuyo cineclub se mantuvo durante 7 años exhibiendo films de gran calidad artística y prohibidos en el circuito comercial como “Náufragos” de Alfred Hitchcock, “Tormenta sobre México” de Sergei M. Eisenstein (1957) o “Napoleón” de Abel Gance. Esta iniciativa, en la que participaron nombres como Eduardo Ducay, Orencio Ortega Frisón, Manuel Rotellar, o Guillermo Fatás Ojuel, además de crear un modelo que sería utilizado después para extender el papel cultural del cine en otros lugares, construyó una experiencia global de aprendizaje sobre, en torno y a partir del cine, en la que había «una lógica coherente en los títulos expuestos,...sesiones especializadas en temas cinematográficos;... edición de los programas con fotografías» y «...fichas completas de las películas, con sus correspondientes comentarios».

Ya en los cincuenta, en Castilla y León, el salmantino Basilio Martín Patino, que fuera después prestigioso director de cine, creaba en 1953 el cineclub de la Universidad de Salamanca, que dos años después acogería las Conversaciones Cinematográficas Nacionales que supondrían un antes y un después en el cine español. Desde 1962, la Cátedra de Cine de Valladolid inició una labor de divulgación bajo la dirección de José María Stahelin (1981). Labor extendida durante 57 ediciones convocando a centenares de personas interesadas y a estudiosos del lenguaje cinematográfico, de su historia y su proyección social. Profesores vinculados con las primeras ediciones de la Cátedra, como Cándido Fernández, publica-

ron trabajos relacionados con la pedagogía del cine (Fernández, 1979). El seguimiento de todas las experiencias desarrolladas en España entre los años sesenta del siglo veinte y nuestros días, nos lleva a repasar las potencialidades del cine como medio para la educación. Es precisamente esa voluntad de promover la enseñanza del cine como actividad paralela a la educación formal reglada, lo que caracteriza a las primeras experiencias de incorporación del cine a la escuela.

En la década de los setenta el Servicio de Orientación de Actividades Para-escolares (SOAP) realizó una extraordinaria labor pionera en centros de Madrid, Barcelona y Vigo enseñando las posibilidades del lenguaje del cine a cientos de escolares y dándoles oportunidad de realizar sus propios cortometrajes en soporte súper 8mm. Era la primera vez que en España un equipo interdisciplinar abordaba la enseñanza del cine en la escuela desde una doble faceta, la formación de profesores en el lenguaje cinematográfico y su evolución histórica. Esta didáctica se completaba con la educación de las capacidades expresivas de los adolescentes en la construcción de sus historias y también daba oportunidad para que los propios escolares realizaran sus propias producciones en pequeños formatos. Todos los estudiantes tenían ocasión de pasar por las diferentes tareas que implicaba la realización de una película: guion, producción, realización, operación de cámara, montaje. Se trataba de la primera iniciativa en la que estudiantes de diferentes institutos de ciudades españolas se familiarizaban con las posibilidades creativas del cine, realizando sus propias historias. Los adolescentes eran los responsables últimos de sus producciones con ayuda de sus monitores.

Estudiar el contenido de las guías didácticas para profesores editadas entonces por el SOAP da idea de la dimensión del proyecto (Mendo et al., 1975). En los equipos de diseño del SOAP se integraron profesionales del cine, de la televisión y de la educación como Francisco Climent, Eduardo García Maroto (García-Maroto, 1988), Luis Matilla, Manuel Alonso (Alonso & Matilla, 1980), Miguel Vázquez Freire o Pablo del Río, que hicieron posible un trabajo de extraordinaria relevancia.

Paralelamente, en el contexto catalán, el Colectivo Drac Magic desarrolló una experiencia de explotación didáctica del cine en diferentes áreas de conocimiento como las Humanidades, la Historia, la Historia del Arte, las áreas de Ciencias y de Ciencias Sociales, seleccionando aquellos títulos de especial relevancia en estas temáticas para su aprovechamiento didáctico en las escuelas. Marta Selva, Anna Solá y José Enrique Monterde fueron los creadores. A diferencia de la experiencia anterior, Drac Magic se especializó en la explotación didáctica del cine por áreas de conocimiento, pero también resultó

una experiencia pionera continuadora de una tradición que en Cataluña se ha mantenido con gran solidez a lo largo de los años (Monterde et al., 2002).

1.2. Experiencias pioneras en los festivales de cine

La Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen (OPPI) marcó un hito dentro del Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud de Gijón. Un Festival que llegó a ser el tercero del mundo en su especialidad, tras los de Moscú y Teherán. La OPPI convocó todos los veranos a comienzos de los años ochenta (de 1982 a 1984) a los mejores especialistas en pedagogía del cine y de la imagen tanto de España como de otros países de Iberoamérica.

Por su parte, "Pe De Imaxe", en La Coruña, fue una Iniciativa que profundizó en aspectos teóricos de la pedagogía de la imagen y del cine en particular (Vázquez-Freire, 1995), con la presencia de investigadores latinoamericanos como Mario Kaplún, Guillermo Orozco o Ismar de Oliveira, y de algunas de las voces más críticas del ámbito anglosajón como Len Masterman o Kathleen Tyner.

Otra iniciativa surgida a principios de los años noventa fue el Festival Cinema Jove, creado por el profesor Adolfo Bellido en Cheste (Valencia). Muchos jóvenes de toda España tuvieron ocasión de ver proyectadas sus películas en esta muestra en la que también se concedían premios y se alentaba el debate con los especialistas (Bellido, 1993). Enrique Martínez-Salanova (2010), Joan Ferrés (2014), Roberto Aparici (Aparici et al., 2006), Manuel González, Miguel Vázquez-Freire (1986), Juan Antonio Pérez-Millán (2014), Lluís Rey, Aurora Maquinay (1984), etc. fueron algunos de los profesores que participaron en esas iniciativas. En los últimos 20 años del siglo XXI la pedagogía del cine y su dimensión social se ha llevado en España a festivales como la Semana Internacional de Cine de Valladolid (SEMINCI) y la Muestra Europea de Cine de Segovia (MUCES).

1.3. La contribución desde los entornos académicos

A finales de los años noventa, el Grupo Comunicar funda la Revista Iberoamericana de educomunicación del mismo nombre. Una publicación que a lo largo de los años ha dado cabida a trabajos de gran nivel que han reflexionado sobre la pedagogía del cine, de la imagen y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Hay que destacar el número monográfico de "Comunicar" sobre cine del que se citan varios artículos en este trabajo (Comunicar 35, XVIII, «Lenguajes filmi-

cos sobre la memoria colectiva de Europa», publicado en el segundo semestre de octubre de 2010). Fundada por Ignacio Aguaded, Comunicar ha dado cabida a los trabajos de centenares de investigadores europeos y de toda América.

Unos años antes de la fundación del Grupo Comunicar, el Centro de Medios Audiovisuales de la UNED, lanzó de manera pionera el Curso de iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (Aparici et al., 1987). Un equipo de jóvenes técnicos y profesionales diseñaron y produjeron el primer multimedia de pedagogía de la imagen con el objetivo de formar a profesores de todos los niveles educativos en los lenguajes del cine y de otros medios audiovisuales y servir de vínculo para generar un intercambio fructífero de experiencias entre todo el profesorado participante.

Este diseño multimedia recogía las dos líneas de aprovechamiento didáctico que ya había abordado Geneviève Jacquinot (1977) en su libro «Image et pédagogie». Esta autora se refiere a las posibilidades de utilización educativa del cine desde dos orientaciones: la pedagogía de la imagen y la pedagogía con imágenes. Aborda la aproximación al lenguaje de la imagen, a su técnica y a sus valores estéticos, pero sobre todo se refiere a las posibilidades del cine como instrumento didáctico.

Desde 1984 numerosos especialistas se han referido a las posibilidades expresivas, formativas y educativas del cine en nuestro país (Amar-Rodríguez, 2003; Canga, 2019; del-Amo, 1987; de-Pablos-Pons, 1986; Ferrés, 2014; Monterde, 1986; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Zunzunegui, 1984). A nivel internacional, en el ámbito anglosajón, diversos especialistas han abordado problemas estructurales similares a los encontrados en España a la hora de integrar la educación en el cine dentro del sistema educativo desde una perspectiva crítica (Masterman, 1993) o de plantear la continuidad de este tipo de enseñanza (Bazalgette, 2010).

Desde la segunda década del siglo XXI las nuevas formas de expresión, heredadas del lenguaje cinematográfico han comenzado a tomar carta de naturaleza, como es el caso de los videojuegos (Zagalo, 2010), o la animación 3D y la educación, pero estas derivas tienen importancia suficiente como para abordar una serie de ponencias con entidad en sí mismas. El Mercado del Vídeo 3D Wire que se celebra anualmente en la ciudad de Segovia, permite analizar un mundo que abre las puertas de la industria audiovisual en su conjunto a establecer nuevos desarrollos útiles para la educación. Diseños multimedia, estrategias transmedia, deben reconocer la vigencia del medio cine, como el origen de todo y la base para afrontar cualquier otro tipo de desarrollos tecnológicos.

1.4. El cine como difusor de cultura y de pensamiento crítico

Uno de los pioneros españoles de más larga trayectoria en la explotación didáctica del cine, Enrique Martínez-Salanova (2010), ha descrito las experiencias de construcción de una sensibilidad europea a través de la historia de este medio y de las inmensas potencialidades para poder experimentar con el cine la importancia de los valores ciudadanos.

El cine es en sí mismo un medio idóneo para la adquisición de cultura. Un medio que ha permitido a muchas personas aproximarse a la contemplación del arte y a la lectura de obras literarias adaptadas por algunos de los más grandes directores de la historia del cine: Welles, Truffaut, Huston, Pasolini, Visconti, Hitchcock han adaptado a autores como Shakespeare, Bradbury, Melville, Bocaccio, Mann o Hamilton. En el caso del cine español todavía resultan de imprescindible consulta, entre otras muchas, películas como «Los Santos Inocentes» (1984, basada en la obra homónima de Miguel Delibes y dirigida por Mario Camus) «Esquilache» (Molina, 1989), basada en la obra de Buero Vallejo; «Un Soñador para un Pueblo» producida por Josefina Molina o «El Perro del Hortelano» (1996), adaptación de Pilar Miró del clásico teatral de Lope de Vega.

Además, a lo largo de los últimos años se han editado diferentes publicaciones (Prats, 2005), que recogían selecciones de películas para ser explotadas desde una perspectiva educativa con títulos relacionados con el cine para la educación (Marzábal & Arocena, 2016). Y, más recientemente, la Academia Española del Cine (AACCE) ha impulsado la iniciativa oficial de hacer una selección de películas que se consideran especialmente dirigidas a la educación (Lara et al., 2018). El libro incluye una selección de títulos de cine español de diferentes épocas, con unas orientaciones amplias que consideran al cine arte, industria y fundamentalmente producto cultural.

En las reuniones para la preparación de esta publicación, estuvieron presentes profesionales de la producción, la exhibición y la distribución, académicos vinculados con diferentes oficios y profesionales de la educación de diferentes niveles educativos. La propia selección de títulos permite deducir cómo los debates para sacar adelante este listado reflejaron las diferentes concepciones de cómo el cine puede servir como mero instrumento de ocio o para estimular el pensamiento crítico de los espectadores más jóvenes. Una de las principales dinamizadoras de este debate, la profesora Mercedes Ruiz, del colectivo Cero en Conducta, mantiene el reto de crear puentes entre los productores, directores y exhibidores y el sistema escolar, para que los centros educa-

tivos puedan programar cine y los escolares asistan a su vez a repoblar las salas cinematográficas.

1.5. De la pedagogía del cine al cine social.

Más allá de los listados de películas de distintos géneros que puedan considerarse idóneos para difundir literatura o para incorporarse de modo transversal en los entornos educativos formales como vía de reflexión sobre realidades sociales diversas, cabría mencionar aquí la utilización que se hace del medio en el marco específico de la comunicación con fines sociales. Nos referimos por un lado al llamado «cine social», un cine que, ya sea ficción o documental, da predominancia a fines de denuncia y/o concienciación social, en función de la implicación del director. Pone las historias y situaciones que representa al servicio de un determinado fin social, incitando con ello la reflexión por parte del espectador sobre determinadas problemáticas.

Por otro lado, habría que tender a la adquisición del compromiso integral de la industria cinematográfica en pro del giro necesario que todo el sistema mediático debe dar para alinearse con la necesaria transformación de las sociedades contemporáneas, tal como se propone desde la Comunicación con Fines Sociales. Ese giro podría iniciarse abriendo una reflexión interna en el sector sobre la necesidad de revertir las inercias que perpetúan, por ejemplo, el sexismo, la estereotipia y la desigualdad en las representaciones y en el acceso a los puestos de mayor responsabilidad; o sobre las consecuencias negativas de la extensión digital del acceso a géneros como el porno.

En este mismo marco, cabría incluso extender el medio cinematográfico desde su adaptación a las nuevas tecnologías, a toda la ciudadanía y, en particular, a personas que viven en situaciones o contextos de exclusión, para que mediante su apropiación se conviertan en creadores y productores de sus propias historias, dando el salto de receptores a creadores, tal como preveía la utopía de la red global. Para lo que sería imprescindible la educomunicación.

2. EL VALOR DEL CINE EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL: EL CASO DE LAS PRISIONES

Gran parte de las iniciativas aquí mencionadas ponen el énfasis en el valor del cine como medio cultural que aborda sus posibilidades específicas para analizar los grandes temas que preocupan al ser humano, a la historia de la humanidad, a personajes que han representado unos determinados valores y a los gran-

des problemas que han influido en el devenir de nuestra civilización. Sin embargo, nos interesa aquí de modo específico lo que ese poder puede hacer en entornos concretos que, como en las instituciones penitenciarias, y pese a la obviedad de que la labor educativa debería ser en ellas nuclear, no acaba de asumirse como un verdadero compromiso, e incluso se está produciendo lo que Gil Cantero ha llamado una desprofesionalización educativa (Gil-Cantero, 2010). Uno de los ámbitos donde la función del cine ha cobrado mayor significación simbólica es el de las prisiones (Contreras-Pulido, 2014). Las experiencias en el ámbito penitenciario han demostrado cómo el cine puede ser un instrumento imprescindible para colaborar en la reinserción de los internos. Es a su vez una función liberadora en el sentido freiriano, dado que la población reclusa, al menos en España, se compone fundamentalmente de personas que no han tenido oportunidades, pobres, extranjeros, personas de bajo nivel de formación y escasas oportunidades de acceso a la cultura. El porcentaje de personas encarceladas por los delitos más graves, asesinatos o violaciones, representa un porcentaje en torno al 13% del total. Esta realidad se ilustra con datos significativos y nos permite demostrar cómo el cine puede ser uno de los pocos recursos accesibles para una población a la que se le ha negado tradicionalmente el contacto con el mundo exterior, con medios de comunicación como la prensa y, actualmente como Internet y, por supuesto, cualquier acceso a las redes sociales. Esto nos lleva a describir cómo el cine es un medio de intervención que puede contribuir significativamente en los procesos de reinserción de las personas que cumplen condenas de privación de libertad.

2.1 El taller cine en la Cárcel de Topas (Salamanca). El cine como espacio de libertad.

El cine construye nuestro imaginario colectivo sobre la cárcel moderna. Y lo construye tan poderosamente, que sus modelos de representación contribuyen a la estigmatización de las personas presas, de los lugares de encierro y de todos los operadores jurídicos que intervienen en la imposición del castigo.

Son tan poderosos estos modelos de representación y han tenido tanta fuerza en nuestros imaginarios, que hasta las personas que cumplen condena de privación de libertad, distinguen en sus testimonios entre la cárcel real y la cárcel de la ficción.

Cuando entras, tienes la imagen de la cárcel de las películas. Lo primero que haces cuando comunicas es contar a tus padres que esto no es como en las películas. La cárcel de las películas no es la cárcel real.

Hemos invisibilizado el castigo y sus formas y, al hacerlo, hemos dejado que sea el imaginario quien construya al castigado. Hemos ocultado el espacio en el que se cumple la pena y de esta forma, hemos contribuido a su mitificación. De tal manera se han imbricado realidad y ficción en los modelos de comunicación que han abordado los problemas de las personas en conflicto con la ley, que resulta cada vez más difícil explicar fuera del contexto de la cárcel real, que la cárcel de la ficción no es más que una representación interesada y espectacularizada de la realidad.

Los actuales modelos de representación de la exclusión social contribuyen poderosamente a su estigmatización. Lo dicen ellos y ellas, personas privadas de libertad que han participado durante los últimos diez años en los talleres de educomunicación que se han impartido en el Centro Penitenciario de Topas (Salamanca).

Para llegar a esta conclusión, iniciaron su proceso de alfabetización audiovisual analizando los modelos de representación que gran parte de los periódicos utilizan en la descripción de las personas en conflicto con la ley y cómo estos modelos inciden negativamente tanto en sus vidas antes, durante y después de sus condenas, como en las biografías de sus familias, dificultando aún más sus posibilidades de desarrollo cultural y económico, afectando incluso a los lugares en los que residen, favoreciendo los procesos de creación de guetos.

Cuando “comunicar” es casi tan importante como respirar, cuando se esperan semanas para “comunicar” y cuando la comunicación es sinónimo de contacto con la familia, con los seres queridos y con los relatos que nos apuntalan como individuos sociales, la comunicación se torna esencial en los procesos de reinserción social.

El taller de prensa era un proceso grupal, dialógico y crítico, no exento de dificultades ante la disparidad de culturas e idiomas, que facilitó la aproximación a un concepto de comunicación inclusiva que promueve proyectos participativos y democráticos de convivencia. En un principio los integrantes del taller entendían que este modelo de comunicación no era más que un ideal. La educomunicación como parte esencial de un proceso de toma de conciencia en que el derecho a la información deja de ser un ideal y es concebido como un derecho esencial.

El taller de cine tiene su origen en la radio del Centro Penitenciario. La radio es una herramienta fundamental para desarrollar las habilidades básicas de comunicación incluso en los contextos más radicales de exclusión social. Radio Libertad, que así es como se llama la Radio del Centro Penitenciario de Topas, contribuyó a pasar de la lectura a la escritura, de leer noticias a comentarlas e incluso a reescribirlas para adaptarlas

al medio y favorecer su difusión y comprensión. Convencidos de que otra comunicación es posible, la radio se convertía por unas horas en lugar de encuentro. En la sección de cine y televisión, dos tardes a la semana se comentaba la programación y se recomendaban las películas de las distintas cadenas generalistas.

Así surge el taller de cine. Por iniciativa de los participantes en el taller de radio.

Nuestra metodología en el taller de cine es básica y parte de los principios de la comunicación para el cambio social: Horizontalidad, participación, colectividad (Marí, 2011) Dialogo para alcanzar los consensos básicos y mucha pasión por el cine.

Hemos visto centenares de películas que nos han servido para dialogar sobre conceptos como el amor, la muerte o la violencia.

Convertimos las dificultades con el idioma de quienes participan, en un ejercicio de sinopsis y de ayuda mutua y los inconvenientes que el reglamento penitenciario impone a las actividades de tratamiento, -nos obliga a partir la proyección en dos partes- en oportunidades para el desarrollo de nuestras habilidades básicas de comunicación. Resumir y recordar lo esencial de lo visto la semana anterior es una buena disculpa para intercambiar puntos de vista e incluso interpretaciones.

En cada sesión participan una media de treinta internos que provienen de una veintena de países distintos. ¿alguien duda del poder de la imagen para unir culturas? Y cada participante con una biografía tan rica y diversa en experiencias que nos ha permitido ver Moby Dick comentada por alguien que había estado embarcado en un ballenero. Visionar “Cuando todo está perdido” comentada por una persona que había naufragado dos veces y las dos veces había sido dada por muerta. ¿alguien duda del poder del relato cinematográfico para hacer que la ficción nos hable con la voz de la realidad? La lista de ejemplos y filmes sería interminable.

Imaginar en libertad es la sensación que comparten quienes participan en el taller de cine y quizá éstas sean suficientes razones para incluir los talleres de cine como parte imprescindible de los programas de tratamiento.

“El cine en la cárcel abre una venta de libertad” “El cine te quita cárcel como te la quita soñar”.

El taller de cine es un lugar de encuentro. “La mesa camilla y el salón de nuestra casa”. La gran pantalla funcionando como un juego de espejos en el que vemos y nos vemos reflejados, y en esa identificación o en ese extrañamiento, construimos nuestra percepción del “otro” y sin eludir el conflicto, reflexionamos sobre nuestras propias vidas.

La educomunicación como parte de la estrategia de tratamiento penitenciario ya tiene un corpus académi-

co extenso. Los máximos representantes de la disciplina avalan con sus estudios los beneficios de estas prácticas y reclaman desde hace muchos años su puesta en marcha como “aliados en los procesos de inclusión social” (Contreras-Pulido, 2014).

Las personas privadas de libertad que han participado en los talleres de cine saben que la educomunicación no va a suponer -por si misma- inclusión social. Son conscientes de que la exclusión social responde a procesos mucho más radicales y complejos. Pero saben que, sin el reconocimiento efectivo de su derecho a la educomunicación, sus procesos de integración como ciudadanos de pleno derecho serán más difíciles tanto para ellos como para sus familias.

3. CUESTIONES PARA LA DISCUSIÓN

¿Por qué hasta ahora, las instituciones educativas, las instituciones culturales y la industria del cine no han creado puentes sólidos para promover el aprovechamiento social, educativo y cultural del cine? ¿Cómo recoger las numerosas experiencias desarrolladas tanto en España como a nivel internacional, que representan buenas prácticas de explotación didáctica del cine en beneficio de la educación, de la cultura y de la propia industria del cine y de sus profesionales? ¿Hasta qué punto cobra vigencia en el actual contexto digital la actualización de una pedagogía del cine que vincule a los estudiantes de todos los niveles educativos con las facetas artísticas, creativas e industriales de este medio audiovisual? ¿Por qué no generalizar la utilización del cine para tareas de reinserción social consagradas por la Constitución española, como medio para el fomento de una educación liberadora?

4. CONCLUSIONES

Las experiencias de aprovechamiento educativo y cultural del cine en España tienen una trayectoria de más de 60 años. Esto indica que en ese largo recorrido la existencia de buenas prácticas marca un camino a seguir para proyectos institucionales más ambiciosos e integradores. Esa explotación didáctica y cultural del cine debe realizarse no solo con objetivos educativos definidos, sino también como un mecanismo de acceso a una comunicación, como diría Paulo Freire “concientizadora”. Esto permitirá motivar a estudiantes que, a veces quedan fuera del sistema escolar y también a un elevado porcentaje de la población que no ha tenido las mismas oportunidades de acceso a la cultura. Es imprescindible

que la relación entre el sistema educativo y la industria del cine se plasme en alianzas de mutua colaboración. La importancia de los saberes transversales aportados por el cine son la base de un conocimiento más informado sobre los contenidos imprescindibles para tener un comportamiento crítico frente a las múltiples pantallas que forman parte del actual ecosistema digital. Un mejor conocimiento del lenguaje cinematográfico es un paso imprescindible para una buena dieta mediática y una forma idónea para generar debates que eduquen en tolerancia y en una mejor comprensión del mundo.

REFERENCIAS

- Alonso, M., & Matilla, L. (1980). *Imágenes en libertad*. Nuestra Cultura.
- Amar-Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar del cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Grupo Comunicar. <https://bit.ly/3d0OMoi> (ver. 01.04.2021).
- Amo, C. (1987) *Cine didáctico*. Madrid. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Aparici, R., García-Matilla, A., Fernández-Baena, J., & Osuna, S. (2006). *La imagen*. UNED.
- Aparici, R., García-Matilla, A., & Valdivia, M. (1987). *Curso Multimedia de Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*. UNED.
- Bazalgette, C. (2010). El apagón analógico: El British Film Institute y la educación en los tres últimos decenios. *Comunicar*, 35(18), 15-24. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-01>
- Bellido, A. (1993). *El cinema y la televisió*. Generalitat Valenciana.
- Canga, M. (2019). *Fundamentos de teoría de la imagen*. Síntesis.
- Contreras-Pulido, P. (2014). *La alfabetización como herramienta de intervención en prisión*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Huelva. <https://bit.ly/2ApTNcM> (ver. 01.04.2021).
- Eisenstein, S.M. (1957). *Teoría y técnicas cinematográficas*. Rialp.
- Fernández, C. (1979). *Iniciación al lenguaje del Cine*. Ministerio de Cultura. Dirección General de Cine.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- García-Maroto, E. (1988). *Aventuras y desventuras del cine español*. Plaza y Janés.
- González, M., & Vázquez-Freire, M. (1986). O ensino da imaxe en Galicia. Unha experiencia interrompida. *Revista Gallega de Educación*, 2, 3-12.
- Jacquinot, G. (1977). *Image et pedagogie*. PUF.

- Lara, F., Ruiz, M., & Tarín, M. (2018). Cine y educación. Academia de las Artes y de las Ciencias Cinematográficas de España.
- Marí, V. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Editorial Popular.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine. Aprender de película*. Grupo Comunicar ediciones.
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 35, 53-60. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-05>
- Marzábal, I., & Arocena, C. (2016). *Películas para la educación*. Cátedra.
- Masterman, L. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. De la Torre.
- Mendo, M.A., Del-Río, P., Ródenas, J.M., & Sanz-Agüero, M. (1975). *Educación en la imagen*. ESCO-CIFEJ.
- Monterde, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- Monterde, J.E., Selva, M., & Solá, A. (2002). *La representación cinematográfica de la historia*. Akal.
- De-Pablos-Pons, J.M. (1986). *Cine y enseñanza*. Centro de Publicaciones del MEC/CIDE.
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia audiovisual y digital a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. [From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Millán, J.A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Morata.
- Porter-Moix, M. (1964). *Cinema per a infants*. Nova Terra.
- Prats, L.I. (2005). *Cine para educar*. Guía de más de 200 películas con valores. Bellacqua.
- Rey, L.L., & Maquinay, A. (1984). *Cinema a l'escola*. Casal del Mestre.
- SOAP (ed.) (1972). *El cine en la escuela*. Servicio de Orientación de Actividades para-escolares (SOAP).
- Stahelin, J.M. (1981). *Introducción genética del cine: De Altamira al Winetrgarten*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Vázquez-Freire, M. (1995). Pe de Imaxe: Catro anos de pedagogía da imaxe. *Eduga*, 8, 123-131.
- Zagalo, N. (2010). Alfabetización creativa en videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. *Comunicar*, 18(35), 61-68. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-06>
- Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*. Universidad del País Vasco.



Citation: D. Montalván, J. Galán (2021) Medios tradicionales: abrirse al mundo digital o sucumbir. *Media Education* 12(1): 101-113. doi: 10.36253/me-10222

Received: December, 2020

Accepted: May, 2021

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 D. Montalván, J. Galán. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Medios tradicionales: abrirse al mundo digital o sucumbir

Traditional media: Opening up to the digital world or succumbing to it

DIEGO MONTALVÁN, JORGE GALÁN

Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca

E-mail: dmontalvans@est.ups.edu.ec; jgalan@ups.edu.ec

Abstract. This inductive study emphasizes the impact that the penetration of the internet and social networks has had on the Ecuadorian media; In addition, it makes a historical recount, reviews recent indicators on the Ecuadorian radio, television and press, and takes as a reference four cases from Cuenca, Ecuador: the newspapers El Mercurio and El Tiempo, and the Modulated Amplitude, radio station Ondas Azuayas and La Voz del Tomebamba. The financial statements of these four companies show the economic decline between 2009 and 2019, and the results of a quantitative research, through a survey applied in November 2020 to 405 people, show the growing preference of users of digital media. that confirms the crisis of the traditional press. The analysis also raises the need to implement adjustments in business models, introduce new strategies and content to report, review the training of journalists in training and evaluate in the future the news ventures that have arisen in the beginning of the second decade of the second millennium.

Keywords: digital media, traditional journalism, newspapers, radio.

Resumen. El presente estudio inductivo pone énfasis en el impacto que ha tenido la penetración de la internet y las redes sociales en los medios de comunicación de Ecuador; además, hace un recuento histórico, revisa recientes indicadores sobre la radio, televisión y prensa ecuatorianos, y toma como referencia cuatro casos de Cuenca, Ecuador: los diarios El Mercurio y El Tiempo, y las radios en Amplitud Modulada, Ondas Azuayas y La Voz del Tomebamba. Los estados financieros de estas cuatro empresas evidencian el declive económico entre los años 2009 y 2019, y los resultados de una investigación cuantitativa, mediante una encuesta aplicada en noviembre de 2020 a 405 personas, muestran la creciente preferencia de los usuarios de los medios digitales lo que constata la crisis de la prensa tradicional. El análisis también plantea la necesidad de implementar ajustes en los modelos de negocios, introducir nuevas estrategias y contenidos para informar, revisar la capacitación de los periodistas en formación y evaluar a futuro los emprendimientos informativos que han surgido en el inicio de la segunda década del segundo milenio.

Palabras clave: medios digitales, periodismo tradicional, periódicos, radios.

1. INTRODUCCIÓN

Los diez últimos años han provocado transformaciones determinantes en los medios de comunicación. Y fue el 2020, en una era digital acelerada como efecto colateral de la pandemia por la covid-19, la que puso a prueba y dio un ultimátum a las empresas periodísticas de amplia trayectoria, las llamadas “tradicionales”. Aquellas que se ajustaron a los cambios tecnológicos siguen vigentes; las que no, cerraron.

Esta metamorfosis o mediamorfosis, como lo conceptualiza Fidler (1998), tiene una larga data, basta recordar que con el nacimiento de la televisión en los años veinte del siglo pasado hubo algunas tempranas premoniciones de la extinción de la radio y de los periódicos debido a que las imágenes, el color y el sonido que caracterizaban a la entonces llamada caja boba tenían mucha más influencia e impacto que la sonoridad y la textualidad a lo que respectivamente se limitaban sus directos competidores.

Neuman (2010) dice que todos los años vienen diciendo que la prensa está muerta y, sin embargo, ahí está desde hace siglos. Efectivamente, el profetizado exterminio, marcado ahora por la era de la internet, no ocurrió, pero sí obligó a que la radio y los rotativos replanteen sus contenidos y su razón de ser.

En el primer caso, la radio ha apostado por la digitalización que implica transmitir señales usando diversas plataformas adicionales al espectro radioeléctrico como la misma internet, los teléfonos móviles, sistemas de streaming y podcast. Aquello se acentuó con la llegada de plataformas como iTunes y Spotify que incursionaron como novedosos reproductores personalizados de música y de libre acceso para los públicos.

Gallego (2010) observa que la condición de ser un medio móvil era uno de los elementos claves de la radio por lo tanto señala que este elemento ha dejado de ser exclusivo en la actualidad debido a la integración de diferentes medios dentro del teléfono móvil.

Asimismo, el hecho de que las audiencias hayan modificado sus hábitos de consumo y sus necesidades para informarse, más las oportunidades tecnológicas obligó a estos ajustes, que Yaguana (2013) lo explica de la siguiente manera:

La velocidad con la cual se mueve la sociedad actual evidencia de forma clara la fugacidad de la radio de antena, pues ellas y ellos ahora son muy activos, demandan productos asincrónicos, interactivos, novedosos y con alto grado de cercanía, lo cual la radio tradicional no puede ofrecerles. Ante tal situación, aparecen dos plataformas para la radiodifusión: por un lado, la radio digital terrestre surgida en Europa en la década de los años 90 y, por otro, la radio en Internet. (p. 35)

Respecto al futuro de la radio, Ballesteros y Martínez (2019) sostienen que la nueva moda es el podcast porque a la gente le gusta la libertad que ofrece escucharlos cómo, cuándo y dónde uno quiera, y seguir haciendo sus rutinas diarias. En este sentido, aseguran que la panacea no es la especialización para las radios generalistas o comunitarias, más bien recomiendan la variedad. Ambos autores agregan que otra de las bases del futuro son las ambientaciones, el radioteatro, entre otras, que permite ver a través de los oídos.

De igual forma, los periódicos habilitaron portales electrónicos en los que en un primer momento, en 1999, mediante la denominada web 1.0 únicamente trasladaban la información que se encontraba publicada en el material impreso. Se fueron reconfigurando con el propósito de aparecer ante los lectores como nuevos medios o al menos renovados, con el propósito de estar a tono con las tendencias que imponía la modernidad.

En 2006, con la web 2.0, se produce un remesón a la pasividad del lector-receptor de las noticias quien se torna en sujeto activo mediante la interactividad que le faculta dicho soporte tecnológico. “Las audiencias se convierten en audiencias activas que expanden los mundos narrativos” (Borrás, 2013, p. 84).

Jódar (2010) apunta que los new media, denominados así por su vinculación con sus predecesores no digitales, vienen a ser una redefinición de los medios tradicionales adaptados a la nueva realidad digital. Y agrega que, este es el caso de la prensa escrita tradicional, cuyo paradigma digital se encuentra en el periodismo electrónico, que ha evolucionado para ofrecer un tratamiento más especializado de los contenidos y una inmediatez poco habitual.

En tal virtud, uno de los principales desafíos a mediano y largo plazo de los rotativos resulta ser el modelo de negocio que implementen y que debe ser cuidadosamente estudiado, especialmente considerando cuatro aspectos que los han puesto contra las cuerdas: cierre de puntos de venta, nuevos hábitos de lectura, acceso gratuito a la información y migración de la publicidad hacia lo digital.

Franco y Pellicer (2015) opinan que el tiempo se acorta cada vez más y se convierte en una carrera contrarreloj por lo que los medios tienen que darse prisa en desarrollar nuevos modelos de negocio sostenibles antes de que el viejo orden se derrumbe, y el éxito pasa por aventurarse a crear productos diferentes por los que valga la pena pagar y por construir una comunidad articulada de lectores con unos mismos intereses y pasiones que el medio.

En tanto, González (2016) menciona que en medio de los impactos de la revolución digital, el periodismo

impreso debe buscar nuevas vías de ingreso que deben de venir necesariamente de la explotación de los productos multimedia y de nuevas fórmulas de comercialización de los contenidos.

Cuando se habla de los productos multimedia, con un crecimiento acelerado en las plataformas y redes digitales, se plantea la necesidad de crear una convergencia de contenidos que conjuguen y no separen los códigos verbales, visuales y auditivos. Esto implica que definitivamente sucumbieron los muros que separaban la prensa, de la radio y la televisión.

Y curiosamente, la propia televisión -que inicialmente fue vista como una amenaza- tuvo que reinventarse debido a la penetración de las operadoras de televisión por cable que empezaron a ofrecer mejores y variados servicios para los televidentes. Súmese a ello la posibilidad de mirar audiovisuales que gratuitamente están disponibles en espacios como YouTube y otras plataformas.

Hay que recordar que en la segunda década del nuevo milenio sobrevino el término de la convergencia que avizoraba el salto radical e inexorable de la comunicación a la Internet a través de una gestión colaborativa o la fusión del trabajo que hacían la televisión, radio y prensa, acaso en un intento desesperado de subsistencia.

A raíz de la convergencia se modifican las características formales de los contenidos (acentúa la multimedialidad de los mensajes), así como los propios hábitos de la audiencia de consumir esos contenidos e interactuar con ellos. La comunicación en el entorno de convergencia de medios se caracteriza por la inmediatez, la multimedialidad, la interactividad, la participación, la profundización, la estructura no lineal y la personalización. (Salaverría, García-Avilés, y Masip, 2010, p. 58)

Con este escenario, la pregunta que surge es ¿cuáles son los retos de los periodistas en una era donde impera la globalización de la información? López (2010) considera que los desafíos hoy, como ayer tienen como meta la calidad, es decir, la veracidad, exactitud, rigor, precisión, profundidad, utilidad.

El problema es que aún no existe una especialización de los periodistas en formación, en las universidades se mantiene un pensum de estudio que apenas aborda de paso los nuevos caminos de la comunicación digital (Rivera, 2016).

La urgencia de un cambio de paradigmas resulta determinante en varios frentes: la correcta formación de los profesionales de la comunicación y la suficiente inversión de los medios tradicionales y de los nativos digitales, a fin de que sus portales garanticen una fácil accesibilidad de los usuarios lo que conllevará a mejorar

el tráfico, las métricas y, por ende, la monetización de sus productos.

2. LA RADIO Y LA PRENSA EN EL ECUADOR

En el caso de Ecuador, según el reporte 2020 de la Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones (ARCOTEL), en el segmento de radios en Frecuencia Modulada se registran 694 estaciones en la categoría Comercial Privada; 189 de Servicio Público y 50 de Servicio Público Comunitario. En Amplitud Modulada constan 97 estaciones en la categoría Comercial Privada; 8 de Servicio Público y 10 de Servicio Público Comunitario.

La Tabla 1 muestra la tendencia que caracteriza a la radio ecuatoriana, que evidencia un importante desarrollo en las emisoras de Frecuencia Modulada, mientras el número de estaciones en Amplitud Modulada es significativamente menor.

En el caso de la ciudad de Cuenca, a inicios de 2020 existían siete radios en AM, de ellas cerraron dos: Ondas Azuayas, incluida en este estudio, y Splendid, emisora de AM perteneciente a un grupo de radios dirigidas por una familia local.

En lo que se refiere a medios impresos, en el Ecuador, en octubre de 2020 se encontraban registrados 162, entre periódicos y revistas de diversa índole (Consejo de Comunicación, 2020); de esos medios, 29 aparecen como diarios.

Fundamedios (2020) refiere que, desde la vigencia de las medidas de emergencia dictadas por la pandemia de la covid-19, al menos siete periódicos impresos del Ecuador dejaron de circular. En la región Sierra, diario El Norte, de Ibarra (provincia de Imbabura) -que imprimía 5.000 ejemplares- dejó de circular en versión impresa y ahora su contenido se reparte solo por Telegram y Facebook.

En la región amazónica, de acuerdo con el mismo reporte de Fundamedios, tres rotativos locales pararon sus imprentas ante la imposibilidad de comprar papel y otros suministros.

Tabla 1. Frecuencias de radio en Ecuador.

Tipo de medio	Comercial privada	Servicio público	Servicio comunitario
Radio AM	97	8	10
Radio FM	694	189	50

Fuente: Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones (ARCOTEL, 2020)/Elaboración propia.

En la costa, diario El Universo, de Guayaquil, pasó de formato estándar o sábana al formato berlinés para recortar gastos de producción, también redujo personal en distintas áreas.

En la ciudad de Cuenca: diario El Cuencano, perteneciente a la empresa El Mercurio, y diario El Tiempo, analizado en este estudio.

2.1 La masificación de la Internet y redes sociales

Es fundamental tener en cuenta que el mundo de los medios tradicionales de comunicación, delimitado claramente por la prensa, radio y televisión, hoy se ve en un nuevo escenario en donde emerge y se consolida la interacción comunicativa de los usuarios, basada en las redes sociales, páginas web, plataformas y blogs, cada uno con sus propias narrativas y características específicas.

El patrimonio del mensaje público ya no les pertenece exclusivamente a las empresas periodísticas, sino que surge desde diferentes actores y puntos de vista marcados por tendencias globalizadoras y glocalizadoras.

En contraste con lo que ocurre con el declive de algunos medios tradicionales, particularmente de las emisoras en Amplitud Modulada y los diarios impresos, se verifica un incremento de los medios nativos digitales y de los medios que han migrado a las plataformas del ciberespacio.

La penetración de la internet ha dejado ver su influencia en el último lustro y, por ende, tiene repercusiones directas en los hábitos de consumo y circulación de mensajes a través de los llamados medios tradicionales y los denominados alternativos que se configuran dentro de la semiósfera contemporánea. En Ecuador, con una población estimada de 17,46 millones de habitantes, el promedio de usuarios de internet es de 13,8 millones, según una investigación realizada por Estado Digital - Ecuador (2020), de la firma Mentinno-Innovation & Lifetime Value Partners.

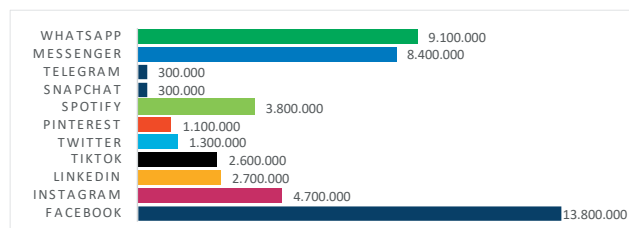


Gráfico 1. Usuarios de redes sociales y plataformas en Ecuador. Fuente: Estado Digital - Ecuador (2020) / Mentinno-Innovation & Lifetime Value Partners / Elaboración propia.

El estudio, en cuanto al número de usuarios activos por redes sociales, revela que: Facebook tiene 13,8 millones; Instagram con 4,7 millones; LinkedIn con 2,7 millones; TikTok con 2,6 millones; Twitter con 1,3 millones de usuarios; Pinterest con 1,1 millones; Spotify con 3,8 millones; y Snapchat con 300.000. El rubro de mensajería instantánea reporta las siguientes cifras: Messenger con 8.400.000 usuarios; Telegram con 300.000; y Whats App con 9.100.000.

2.2 Análisis de cuatro medios en la ciudad de Cuenca

En la presente investigación inductiva, se analiza las circunstancias que rodearon el cierre de una radio en Amplitud Modulada, Ondas Azuayas, y un periódico impreso, El Tiempo, en la ciudad de Cuenca, frente a otros dos medios de similares características: La Voz del Tomebamba AM y diario El Mercurio, con la finalidad de establecer los elementos fundamentales que originan el declive de algunos medios de comunicación tradicionales.

El estudio parte de la evidenciación de los niveles económicos alcanzados por los cuatro medios de estudio en los últimos 10 años; complementariamente se aplicó una encuesta sobre consumo de medios impresos, radiales y digitales en la ciudad de Cuenca, para determinar las causas por las que los usuarios abandonan paulatinamente la lectura y audiencia de esos medios tradicionales.

En Cuenca, tercera ciudad en número de habitantes del Ecuador, los dos medios impresos con más trayectoria son diario El Mercurio, con 96 años; y diario El Tiempo, con 65 años. Ambos surgieron como impresos y en los últimos años circularon en la versión de papel y en la versión digital.

En el primer caso se trata de una empresa familiar con capital privado, y el segundo mantuvo similares características que la anterior hasta el 20 de mayo de 2016; en esa fecha, la empresa estatal El Telégrafo compró el ciento por ciento de las acciones de El Tiempo con lo que se constituyó en un diario público.

La pandemia de la covid-19 acentuó la transición en ambos medios hacia lo digital, con efectos distintos. En el caso de El Mercurio, este redujo en más del 70 % su circulación y emprendió una planificación para innovar y fortalecer su presencia en su sitio web www.elmercurio.com.ec y en las plataformas virtuales Facebook, Twitter y YouTube. Por su parte, El Tiempo dejó de imprimirse y solamente publicaba su material textual y fotográfico en el portal web www.eltiempo.com.ec; sin embargo, el 19 de mayo de 2020 el Gobierno Nacional anunció la eliminación de la empresa de Medios Públicos dentro de una política de austeridad, en el contexto de la emergencia sanitaria. Tras esa decisión, a fines

de julio de 2020, se dio el cierre definitivo del segundo periódico de mayor circulación local.

En el ámbito financiero, diario El Mercurio registraba en el año 2016 un promedio de 15.000 lectores en su versión impresa y 150.000 lectores en su versión digital. En la Tabla 2 se puede ver que los ingresos en el 2013 mostraban una utilidad neta de 1.792.996 dólares, mientras que El Tiempo, en ese mismo año, registró una utilidad neta de 19.598 dólares (Reinoso, 2016).

Las cifras luego de 2014 experimentan una caída en picada para ambos medios, de tal manera que El Mercurio declara no haber tenido ganancias en ese año, posteriormente muestra un último repunte que irá en decremento hasta llegar al año 2019 en el que su utilidad

Tabla 2. Informe económico de Diario El Mercurio.

Año	Utilidad neta (en USD)
2009	1.407.785,97
2010	1.726.654,87
2011	1.161.935,08
2012	1.451.708,59
2013	1.792.996,06
2014	0,00
2015	927.349,05
2016	515.752,57
2017	-13.805,79
2018	394.931,84
2019	61.724,62

Fuente: Superintendencia de Compañías y Servicio de Rentas Internas (SRI, 2020) /Elaboración propia.

Tabla 3. Informe económico de Diario El Tiempo.

Año	Utilidad neta (en USD)
2009	81.300,57
2010	62.956,89
2011	0,00
2012	32.718,92
2013	19.598,82
2014	0,00
2015	0,00
2016 (*)	0,00
2017	0,00
2018	0,00
2019	0,00

Fuente: Superintendencia de Compañías y Servicio de Rentas Internas (SRI, 2020) / Elaboración propia.

apenas llega al 3,44 % del valor alcanzado en 2013. En el caso de El Tiempo, las cifras revelan que desde el año 2014 no tuvo utilidad económica alguna.

Desde el 2014, El Mercurio experimenta un descenso en el número de ejemplares impresos diarios, pasando de un promedio de 9.000 ejemplares, a menos de 4.000 en el 2020.

Según un estudio de mercado realizado por Reinoso (2016):

El 35% de la población urbana de la ciudad de Cuenca compró el periódico hace más de un mes, algo que bien indica que cuatro de cada diez habitantes no tienen incorporado o han perdido el hábito de comprarlo dentro de un período de cuatro semanas consecutivas o más. (p.46)

Algo similar ha ocurrido en el ámbito de la radiodifusión cuencana. Dos ejemplos son las radios La Voz del Tomebamba y Ondas Azuayas, ambas con frecuencias concesionadas en Amplitud Modulada (A.M.). La primera ocupa el dial 1.070 Kilohertzios (KHz), fue fundada por Jorge Piedra Ledesma en el año 1971; y, la segunda fue adquirida por los hermanos José y Alberto Cardoso, en 1948, este medio radial ocupó el dial 1.110 KHz.

Las dos emisoras dedicaban su programación a las noticias, deportes, espacios de opinión y música.

Radio Ondas Azuayas mantuvo una programación en la que combinaba espacios diarios de noticias, la retransmisión de programas de otros medios, programas de opinión, música y deportes; adicionalmente tenía presencia con un portal web y avances de contenidos específicos en Facebook y Twitter; sin embargo, aunque el grupo Cardoso Martínez, propietario de la emisora, poseía otras frecuencias en FM, no utilizó esa convegenencia en el espacio radioeléctrico para afianzar al menos los noticieros que, en años anteriores, tenían una importante sintonía.

Por su parte, la innovación multiplataforma, la reputación adquirida y su alto nivel de sintonía, combinado con el hecho de que la emisora transmite sus noticieros en AM y FM, han sido pilares de radio La Voz del Tomebamba para resistir el golpe económico. No fue ese el caso de Ondas Azuayas que, debido a la crisis financiera que se agudizó en 2013, salió del aire el 7 de junio de 2020 tras 72 años de vigencia.

Los datos financieros de El Tiempo y Ondas Azuayas evidencian que el cierre de las dos empresas se debió a la situación económica, pero las causas del escaso o nulo rendimiento están directamente relacionados con los hábitos de consumo de los lectores y las audiencias, lo cual incide en la pauta publicitaria y en los niveles de circulación que se tornan irreversibles en un entorno, que paulatinamente es dominado por los medios y las redes digitales.

Tabla 4. Informe económico de Radio Ondas Azuayas.

Año	Utilidad neta (en USD)
2009	5.251,82
2010	15.217,00
2011	21.718,91
2012	17.731,59
2013	-7.336,94
2014	0,00
2015	0,00
2016	0,00
2017	0,00
2018	288,01
2019	450,13

Fuente: Superintendencia de Compañías y Servicio de Rentas Internas (SRI) /Elaboración propia.

Tabla 5. Informe económico de Radio La Voz del Tomebamba.

Año	Ingresos recibidos (en USD)	Impuesto a la renta (en USD)
2009	78.722,32	19.680,58
2010	94.877,20	23.719,30
2011	140.390,16	35.097,54
2012	144.848,00	36.212,22
2013	93.964,84	23.491,21
2014	139.464,96	34.866,24
2015	87.707,68	21.926,92
2016	62.789,52	15.697,38
2017	---	---
2018	---	---
2019	---	---

Nota: En la Superintendencia de Compañías no existen registros de radio La Voz del Tomebamba. Recién el 16 de enero de 2020 se constituye la compañía Tomebamba Comunicaciones, TOMEBCOM Cía. Ltda. Ante esta situación se incluye el reporte financiero del Servicio de Rentas Internas (SRI) de Jorge Piedra Ledesma, quien ejerció como representante legal de la emisora hasta 2017.

3. MÉTODO

3.1 Muestreo

Con el objetivo de conocer cuáles son los hábitos de consumo de los medios de comunicación tradicionales y digitales de los habitantes del cantón Cuenca, provincia del Azuay, se empleó una investigación de carácter cuantitativo mediante la aplicación de 405 encuestas con base en un muestreo probabilístico aleatorio derivado de la población cuencana en estudio: 400.078 habitantes, de los cuales el 55 % fueron hombres, 45 % mujeres, y de

ellos el 73,3 % de la zona urbana y el 26,7 % del área rural. El nivel de confianza fue del 95 %, con un margen de error del 5 %.

La fórmula para calcular el tamaño de la muestra fue la siguiente:

$$\frac{Z_a^2 Npq}{e^2 (N - 1) + Z_a^2 pq}$$

N = tamaño de la población o universo (400.078 habitantes)

Za = nivel de confianza 95 % (1.96)

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada 50 %

q = probabilidad de fracaso 50 %

e = error máximo admisible en términos de proporción 5 %

n = tamaño de la muestra (405 encuestas)

El levantamiento de la Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital se dio entre el 7 y el 12 de noviembre de 2020, debido al confinamiento y otras restricciones vigentes a la fecha por la covid-19 se determinó la viabilidad de utilizar la aplicación Google Forms a personas en el siguiente rango de edades: entre 15 y 20 años corresponden al 50,9 %; entre 21 y 30 años el 18,5 %; entre 31 y 40 años el 20,5 %; y, entre 41 y más años el 10,1 %.

Por nivel de instrucción, el 47,4 % tiene educación superior, el 40,5 % secundaria, el 11,1 % posgrado. El 64 % es estudiante, el 22,7 % es empleado, el 9,6 % profesional en libre ejercicio y el 9,1 % trabajador.

3.2 Procedimiento

A los 405 encuestados se les planteó un cuestionario único con 13 preguntas que giraron en torno a tres ejes: nivel de audiencia de las radios en Amplitud Modulada (AM) y Frecuencia Modulada (FM), nivel de lecturabilidad de los medios impresos, y nivel de confianza y consumo de medios tradicionales y digitales.

En el primer eje se consultaron sus hábitos de consumo y preferencias al sintonizar medios radiales; en el segundo algo similar respecto a los periódicos de papel; y en el eje final se abordaron temas como la confianza, tiempo de permanencia y la posición frente a la posibilidad de pagar para informarse de las noticias.

Cada encuestado tuvo una sola oportunidad para señalar su respuesta en la plataforma de Google Forms. El tiempo promedio que utilizaron para completar el formulario fue de cinco minutos.

La investigación resulta fundamental para confirmar los supuestos planteados en el presente estudio, respecto a los motivos por los cuales se encuentran en declive

los medios tradicionales y que, a su vez, han dado paso al surgimiento de medios digitales. De igual manera, los resultados pueden servir como insumos en la toma de decisiones, desarrollo de contenidos y elaboración de estrategias comunicativas.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados estadísticos

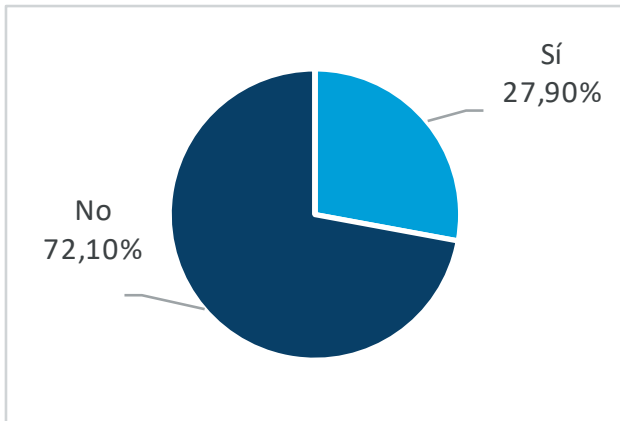


Gráfico 2. ¿Escucha radios AM (Amplitud Modulada)? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

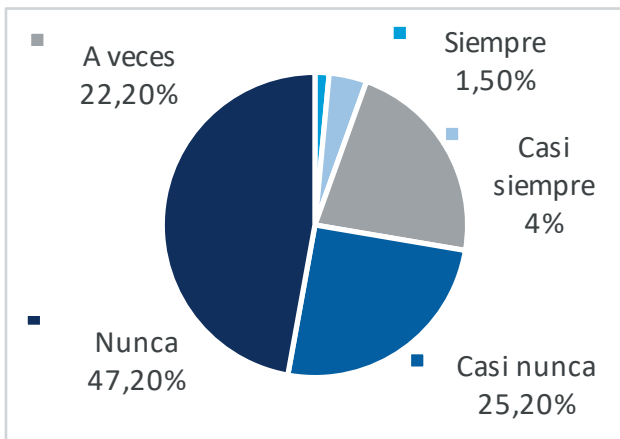


Gráfico 3. ¿Con qué frecuencia sintoniza las radios AM (Amplitud Modulada)? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

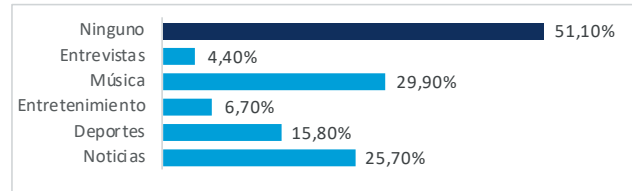


Gráfico 4. ¿Qué tipo de programas sintoniza en radios AM (Amplitud Modulada)? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

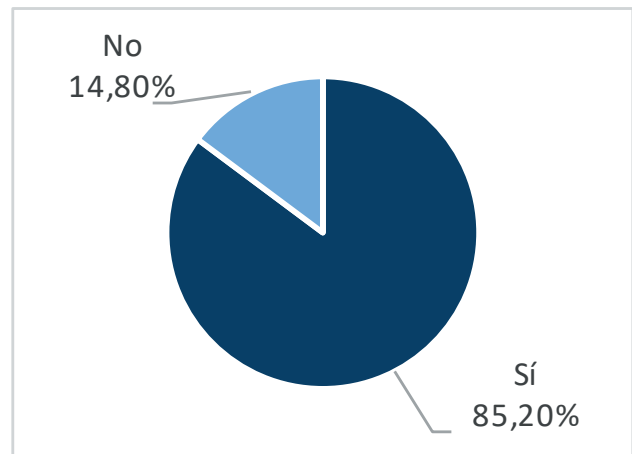


Gráfico 5. ¿Escucha radios FM (Frecuencia Modulada)? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

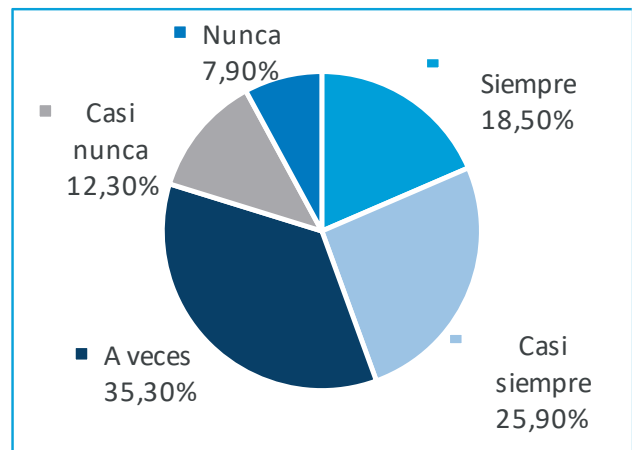


Gráfico 6. ¿Con qué frecuencia sintoniza las radios FM? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

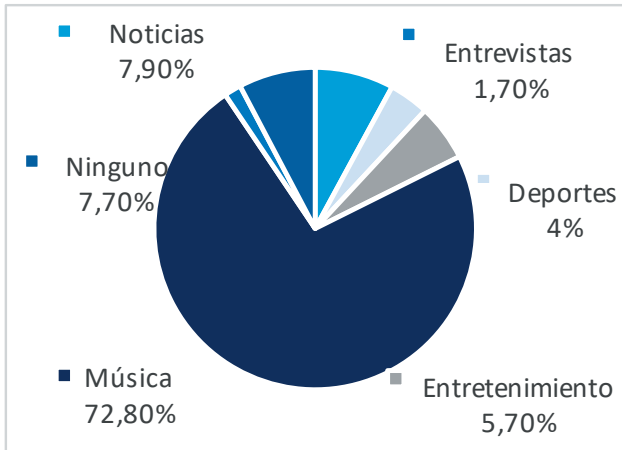


Gráfico 7. ¿Qué programas prefiere escuchar en radios FM (Frecuencia Modulada)? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

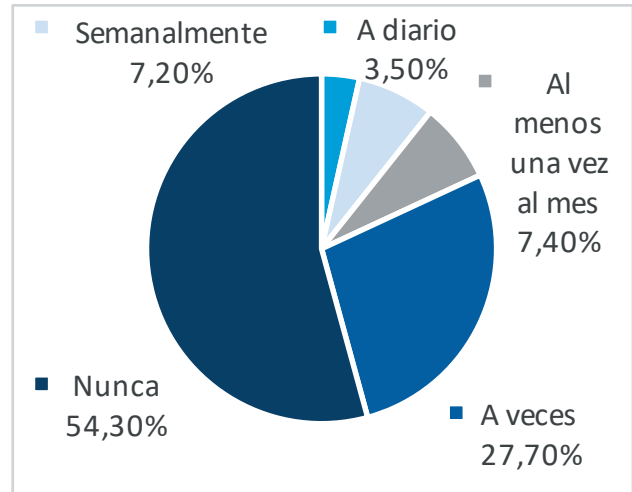


Gráfico 10. ¿Con qué frecuencia compra periódicos en papel para informarse? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

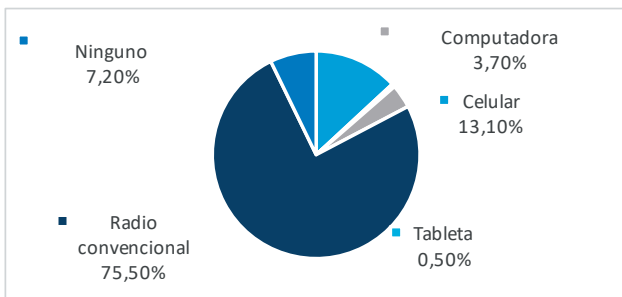


Gráfico 8. ¿Qué tipo de dispositivo utiliza para escuchar radio? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

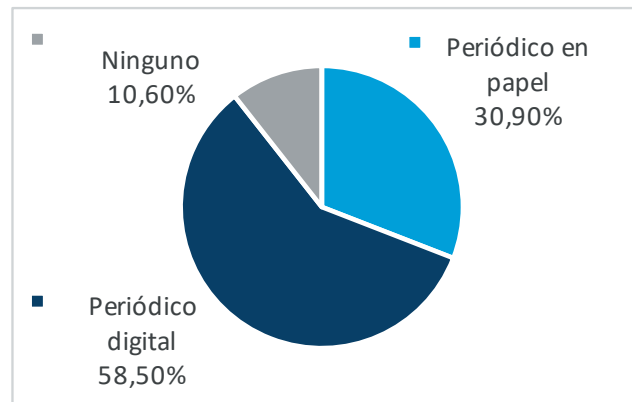


Gráfico 11. ¿Para leer noticias, qué tipo de periódico prefiere? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

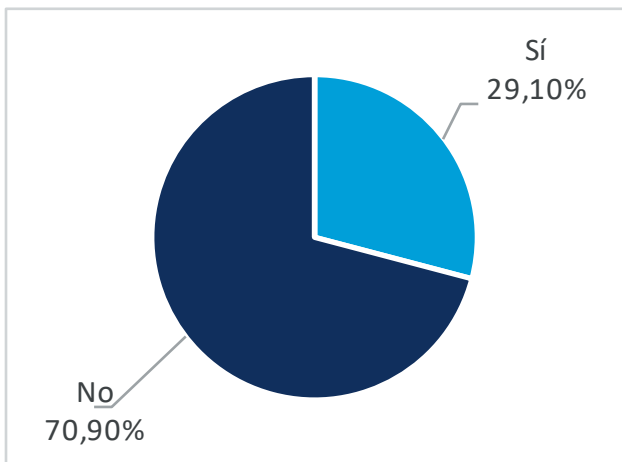


Gráfico 9. ¿Compra periódicos en papel para informarse? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

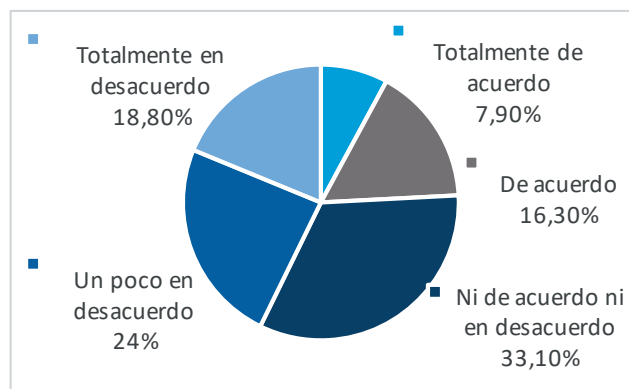


Gráfico 12. ¿Qué opina sobre el hecho de tener que pagar por los periódicos digitales para leer noticias? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

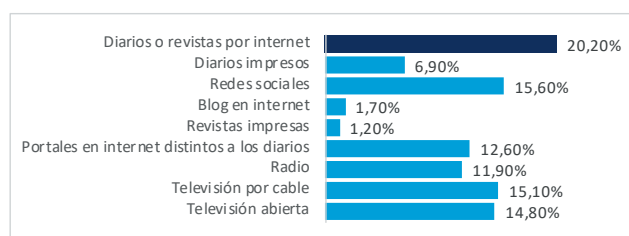


Gráfico 13. ¿En qué tipo de medio de comunicación confía? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

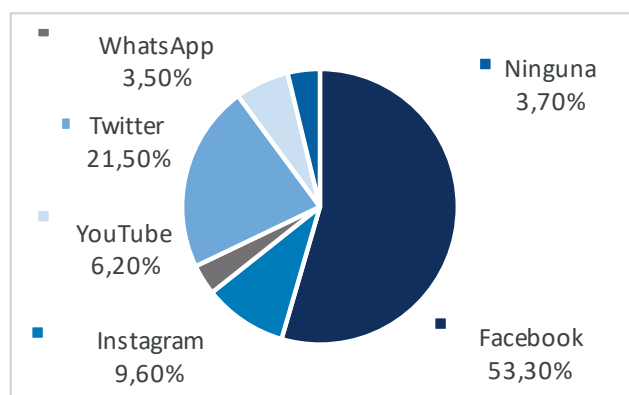


Gráfico 14. De las siguientes, ¿cuál es la red social o plataforma en la que más tiempo permanece para enterarse de las noticias? Fuente: Encuesta para Maestría en Comunicación Estratégica Digital/Elaboración propia.

4.2 Resultados del análisis cuantitativo

Los niveles de audiencia de las radios AM, como se muestran en el Gráfico 2, son bajos en el cantón Cuenca, ya que el 72,1 % de los encuestados no las escucha, mientras que el 27,9 % sí lo hace. En el área urbana el 72,72 % no las escucha y el 27,27% sí; mientras en el área rural, el 70,37 % no las escucha y el 29,62 % sí. El hecho de tener una audiencia reducida explica el por qué hay emisoras que han cerrado sus operaciones en los últimos años, entre ellas Ondas Azuayas que es objeto del presente estudio.

La variable del Gráfico 3 confirma los bajos niveles de sintonía que tienen las radios AM por cuanto seis de cada diez encuestados tienen una respuesta negativa; así, un 47,20 % no las sintoniza Nunca, el 25,20 % Casi nunca, el 22,20 % las sintoniza A veces, apenas un 4 % Casi siempre y el 1,50 % Siempre. Una de las razones puede estar en el hecho de que los actuales equipos receptores ya no incluyen la banda de AM, aparte de que la calidad del sonido en AM es menor en comparación con las FM.

En el Gráfico 4 queda demostrado que la programación de las radios AM no llegan actualmente a calar en los públicos receptores y eso se evidencia con el hecho de que el 51,1 % de los encuestados dice que no sintoniza ningún programa que emiten estas emisoras. De los pocos que aún dedican su tiempo a escucharlas, el 29,9 % lo hace por la música, el 25,7 % para enterarse de las noticias, el 15,8 % les interesa la programación deportiva, el 6,7 % el entretenimiento, el 4,4 % las entrevistas. En la práctica, las radios AM que aún sobreviven dedican un importante espacio de sus parrillas a las noticias y deportes.

A diferencia de lo que sucede con las radios en Amplitud Modulada, las emisoras en Frecuencia Modulada, según se observa en el Gráfico 5, cuentan con un importante lugar de preferencia entre los oyentes o receptores del cantón Cuenca, ya que un 85,2 % de los encuestados afirma que sintoniza estos medios de comunicación, y el 14,8 % da una respuesta negativa. Una de las razones que explican esta preferencia puede estar en el mejor sonido que tienen las FM versus las AM y, asimismo, en el hecho de que los actuales equipos receptores mantienen la banda de Frecuencia Modulada.

En el Gráfico 6 existe concordancia con el Gráfico 5, ya que al sumar los porcentajes de las personas que escuchan las radios FM Siempre 18,50 %, Casi Siempre 25,90 % y A veces 35,30 % se alcanza un porcentaje cercano al 80 % que registró la pregunta anterior. Lo que destaca, sin embargo, es que del grupo que escucha estas emisoras la mayoría lo hace A veces 35,30 % lo que quiere decir que no hay una fidelidad completa de las audien-

cias y es algo que deben tener en cuenta quienes administran estos medios.

Como sucedió con similar pregunta para las radios AM, las respuestas del Gráfico 7, respecto a la programación que prefieren sintonizar en las radios FM, apuntan mayoritariamente hacia lo musical con un 72,80 %. Muy por debajo del 10 % se encuentran las noticias, los deportes, el entretenimiento y las entrevistas. La cifra de Ninguno coincide con la respuesta anterior de los oyentes que Nunca sintonizan las radios FM. Las respuestas van en contracorriente a lo que han hecho la mayoría de radios en Frecuencia Modulada que han aumentado sus programaciones deportivas y de noticias.

De acuerdo con el Gráfico 8, siete de cada diez cuencanos afirman que utilizan la radio convencional -aquí se incluyen varias respuestas que hacían relación a la radio del automóvil- para escuchar programas de radioemisoras. En segundo lugar, aunque muy distante, se encuentra un 13,10 % que escucha radio desde su celular, el 3,70 % desde la computadora. Es evidente que en la localidad se mantiene el concepto de radio como compañía de las personas mientras hacen sus actividades en casa, trabajo o mientras se movilizan de un lugar a otro.

El Gráfico 9 deja ver que en el cantón Cuenca, siete de cada diez personas no compran periódicos para enterarse de las noticias, y apenas tres sí lo hacen. Queda de esta manera verificada la hipótesis de una agonía de los medios impresos que venía dándose desde 2014 y que, acaso, por efectos de la pandemia se ha acentuado al punto que las personas han dejado el hábito o costumbre de revisar la prensa.

Según se desprende del Gráfico 10, más de la mitad de los cuencanos encuestados no compra Nunca el periódico en papel para enterarse de las noticias, un 27,70 % lo hace A veces, y por debajo del 10 % se encuentran aquellas personas que compran Al menos una vez al mes 7,40 %, Semanalmente 7,20 % y, A diario 3,50 %. El hecho de que exista acceso libre a las informaciones a través de la Internet más los antiguos enemigos de los rotativos como son la radio y la televisión, por su inmediatez, han abonado para desalentar el consumo de los periódicos.

Los datos del Gráfico 11 confirman la tendencia: la mayoría de cuencanos ha dejado de preferir los periódicos en papel y se ha volcado a leer noticias a través de los periódicos digitales. Consideramos que este comportamiento de consumo pudo haberse acentuado aún más por efectos de la pandemia generada por la covid-19 ya que hubo personas que tenían miedo que el coronavirus podía estar impregnado en el papel de los periódicos. Lo cierto es que más de la mitad de encuestados 58,50 % prefiere los periódicos digitales y el 30 % los periódicos

impresos. Asimismo, un 10,60 % no prefiere ninguno de los dos.

La mayoría de encuestados, tal como se observa en el Gráfico 12, no estarían dispuestos a pagar ya que sumando las variables Un poco en desacuerdo y Totalmente en desacuerdo se tiene un 42 % frente a la suma de quienes están De acuerdo y Totalmente de acuerdo que son 24 %. El 33,10 % de personas que no están Ni de acuerdo ni en desacuerdo evidencian un desinterés o poca preocupación entendiéndose esta actitud en el hecho de que siempre existirán opciones gratuitas para informarse. Es aquí donde deben poner atención los medios al momento de definir su modelo de negocio.

El Gráfico 13 muestra que en el cantón Cuenca, la comunicación digital se ha expandido y penetrado tanto y lo ha hecho de tal forma que sus niveles de confiabilidad son altísimos en relación a los medios tradicionales que, por ejemplo, en el caso de la Televisión abierta llega solo al 14,80 %, la Radio alcanza 11,90 %, los Medios impresos 6,90 %, las Revistas impresas apenas el 1,20 %. En cambio, domina la confiabilidad en los Diarios o revistas por internet con el 20,20 %, seguido de las Redes sociales con el 15,60 %. Detrás se encuentra la Televisión por cable con 15,10 % y los Portales en internet distintos a los diarios con 12,60 %. Aunque también son digitales los Blog en internet registran solo el 1,70 % de confianza.

Finalmente, en el Gráfico 13 se desprende que, en cuanto a las redes sociales, el 53,3 % de los cuencanos afirma que Facebook es la que más utiliza y en la que más tiempo permanece para enterarse de las noticias. A pesar de que es una plataforma destinada originalmente para el entretenimiento, la red social se ha constituido en la principal fuente o recurso de las personas para informarse.

Curiosamente, en segundo sitio está Twitter con el 21,50 %, pese a que este microblogging sí fue pensado en generar contenidos noticiosos, lo que evidencia que no está masificado ni es tan popular. Con menos del 10 % se encuentran YouTube, Instagram y WhatsApp, aunque estas dos últimas están ganando espacio en la generación de grupos de información y son vistas por los medios de comunicación como canales para difundir y promocionar sus contenidos.

5. DISCUSIÓN

De lo anterior se colige que la regla de supervivencia para los medios de comunicación tiene tres momentos: primero, la elaboración o actualización de los mapas de públicos para determinar a qué tipo de receptores se está dirigiendo cada medio, ya sean tradicionales o nati-

vos digitales; segundo, la reestructuración de contenidos que abarquen y aborden los fenómenos locales y globales, es decir mediante glocalidad, con nuevas narrativas multimedia, transmedia y crossmedia; y, tercero, una innovadora y creativa estrategia de financiamiento que aproveche los amplios y variados recursos que ofrecen los Social Media, apuntando sobre todo a generar comunidades interactivas que fidelicen las audiencias.

“Uno de los motivos por los que se venden menos ejemplares puede ser porque han dado la espalda a la sociedad, debido principalmente a sus propios contenidos y no tanto a consecuencia de Internet como enemigo” (Solís Baena, 2016, p. 399).

Ahora bien, parecería que no está todo perdido para los mass media y esto obedece a que aunque existe mayor consumo de la información digital aún la confiabilidad que esta genera no es la suficiente como para que las audiencias se inclinen totalmente por lo que dice la red y deje en el olvido a los medios tradicionales.

Castillo-Yépez y Quezada (2019) dice que las fake news que circulan constantemente en las plataformas son el lastre que todavía cargan en sus espaldas los contenidos de algunos medios digitales.

Estas cifras deben extrapolarse con una similar medición de confiabilidad elaborada hace cinco años y que, según Rodrigo-Mendizábal (2016) evidencia que en 2015, los medios en internet crecieron en credibilidad a un 65,6% comparado con anteriores años y particularmente 2014 cuando se había alcanzado 60,9%.

Los dos autores destacan que la televisión registra un promedio de credibilidad de 80,8 % entre el 2009 y el 2015; le sigue la prensa con 69,7 %; mientras que la radio se sitúa en tercer lugar con un 52,3 % en igual período de tiempo.

Con estos indicadores, una interrogante es ¿si los medios ecuatorianos se han encarrilado a este proceso de evolución? La respuesta es que sí. Aunque es evidente un avance no tan sostenido tal como lo confirman Punín, Martínez y Rencoret (2014) al resaltar que Ecuador se está convirtiendo en un país digital y el surgimiento de la web es positivo porque ahora todos somos consumidores digitales, aunque la generación de contenidos propios camina a paso lento dentro de los medios de comunicación ecuatorianos.

El panorama descrito hasta el momento parecería apocalíptico para los medios de comunicación. Sin embargo, las etapas de crisis y los ciclos de cambios han dado la pauta y la oportunidad para mejorar y avanzar en materia de comunicación y en otras áreas del pensamiento.

En las actuales circunstancias resulta impostergable redefinir en primer lugar el modelo de negocio de la empresa de comunicación y establecer una hoja de

ruta con evaluaciones periódicas que permitan sacar el máximo de provecho a la tecnología y comprender que los anunciantes están en donde está la mayor cantidad de potenciales consumidores. En este caso, están en la Internet. Por ende, los departamentos de comercialización deben volcar sus estrategias hacia el ámbito digital y las redacciones mirar a su génesis, a lo que han venido haciendo desde siempre: contar historias, solo que ahora con nuevas herramientas.

Como dice Gómez-Borrero (2010) el negocio sigue estando donde siempre: en generar contenidos diferenciales, veraces y de calidad. Pero ahora sí, explotados y gestionados de forma distinta; pasados por el tamiz de la tecnología y sumándoles el valor que esta indudablemente aporta: instantaneidad, multimedia, acceso multiplataforma, disponibilidad - en cualquier momento y en cualquier lugar-, participación inmediata de los propios usuarios.

Cáceres (2017) agrega que los medios de papel y los digitales comparten el objetivo de producir y compartir información para sus audiencias. Pero el modelo de negocios y producción de un medio basado en papel no puede trasladarse al formato digital.

Para Abad y otros (2015) los nuevos modelos de financiación serán de lo más diverso y abarcarán desde el “crowdfunding” hasta la suscripción como una nueva forma de fidelización.

Y, Rodríguez (2016) dice que podemos pensar en al menos cuatro aspectos que contribuyan a dibujar un marco de supervivencia adaptado al nuevo ecosistema: la publicidad, la fidelización de las audiencias, el cobro por contenidos y la organización interna de los medios.

En tal virtud, el término de la monetización se va imponiendo cada vez más en las agendas de los medios tradicionales y de los nativos digitales.

Dos alternativas que resultan innovadoras y aún poco explotadas en Cuenca y en el país son la gamificación y los podcast. El Centro de Innovación BBVA (2012) define a la primera como el proceso de usar teoría y mecánica del juego para enganchar a los usuarios. Este recurso, además de novedoso, puede ser un referente para conseguir el denominado engagement o fidelidad de los prosumidores. Sobre todo, al considerar los siguientes datos que publica el mismo Centro de Innovación BBVA: el 18 % de los jugadores tienen menos de 18 años, el 58 % de los jugadores son hombres, el 53 % de los jugadores tiene una edad promedio de 37 años, el 72 % de los hogares se juega con el ordenador o con videojuegos, 55 % de los jugadores juegan con dispositivos móviles, un 13 % usa juegos descargables.

Como se puede notar el uso de la gamificación puede atraer a las audiencias jóvenes que luego serán quie-

nes circulen los contenidos y genere mayor tráfico y lo que es igual monetice al medio.

En esa misma línea apunta el sistema de podcast que bien puede constituirse en un producto en el cual se generen contenidos exclusivos como entrevistas o documentales sonoros de hechos de trascendencia o incluso pueden crearse materiales con fines educativos y culturales. También encaja como un proyecto inclusivo que permita acceder a la información a las personas invidentes, o un proyecto intercultural con audios destinados a audiencias bilingües.

Quintana, Parra y Riaño (2017) afirman que el podcast puede usarse con diferentes propósitos sonoros y, a su vez, permite la búsqueda, escucha y descarga asincrónica a través de la web por medio de dispositivos móviles; el tipo de descarga no constituye una limitante para el acceso a los productos radiales debido a las ventajas del ancho de banda con el que cuentan el Internet móvil, el doméstico y el institucional en nuestros días.

El abanico de posibilidades está abierto sobre la mesa y ahora son los dueños de medios y sus colaboradores quienes deberán optar por la renovación o sucumbir. En la toma de esta decisión deben considerarse tres aspectos fundamentales que juegan como cartas a favor: la trayectoria, la marca posicionada y la credibilidad.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Como ha quedado en evidencia en el presente estudio, los medios de comunicación tradicionales (léase radios en Amplitud Modulada y diarios impresos) han sucumbido lentamente ante los avances tecnológicos y no han sido capaces de reaccionar oportunamente pese a que sus indicadores económicos fueron un termómetro que encendió las alertas de una crisis crónica.

En tanto, los ahora llamados prosumidores que se incluyen en la generación de millennials y centennials, principalmente, han optado por acceder a la información libre y gratuita que encuentran en las plataformas y redes sociales por lo que resulta una tarea compleja generar y establecer modelos de negocios que se adapten a estos hábitos de consumo. Súmese a ello las estrategias fallidas para fidelizar a las audiencias con promociones, publicirreportajes, u otros contenidos ajenos al periodismo. Todo eso ha sido un caldo de cultivo que ha menguado en la credibilidad que es el principal patrimonio y capital de toda empresa periodística.

Además, como se ha mencionado en el presente estudio hace falta una verdadera y renovada capacitación de los periodistas en formación tanto en las aulas universitarias cuanto en sus lugares de trabajo para garan-

tizar un ejercicio cabal del oficio y para que cuenten con los conocimientos suficientes para desarrollar estrategias en situaciones de crisis como la que hemos analizado. Esto a su vez consideramos que tendrá incidencia directa en las sociedades debido a que contarán con mejores materiales y contenidos.

Finalmente, cabe destacar que la pandemia por el coronavirus aceleró los procesos de digitalización de los medios de comunicación y desencadenaron en la aparición de múltiples portales web destinados a la generación de contenidos informativos lo cual supone el origen de nuevos emprendimientos periodísticos cuya sostenibilidad y sustentabilidad deberán ser analizados en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Abad, M., Breiner, J., Cebrián, B., Cerezo, P., Domínguez, M., Foguet, C. A., Maraña, J., Marín, B., Montalvo, J., Nafría, I., Prados, L., Rodríguez, D., Téubal, G., Velt, S. y Villalba, J. (2015). *Los medios en 2020: así serán la prensa, la radio y la televisión*. Grupo PRISA.
- Ballesteros, T., & Martínez, G. (2019). ¡La radio vive! Mutaciones culturales de lo sonoro. Quito: CIESPAL. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i139.3938>
- Borrás, N. (2013). Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. *Communication Papers*, 83. http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v2i03.22116
- Cáceres, P. (2017). "La posible desaparición de los medios gráficos en resistencia respecto del avance del periodismo digital: caso Diario Primera Línea (2000-2005)". Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4108>
- Castillo-Yépez, C., & Quezada, L. (2019). Entornos digitales y credibilidad en los medios en época de la posverdad. *INNOVA Research Journal*, 90-101. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n2.2019.943>
- Centro de Innovación BBVA. (2012). Gamificación. El negocio de la diversión. *Innovation Edge*, 62. <https://www.bbva.com/es/gamificacion-negocio-diversion/>
- Consejo de Comunicación. (20 de Octubre de 2020). *Consejo de Comunicación*. Obtenido de Registro Público de Medios 2020: <http://www.consejodecomunicacion.gob.ec/rpm/>
- Estado Digital - Ecuador 2020. (Enero de 2020). Obtenido de Mentinno-Innovation & Lifetime Value Partners: <https://www.formaciongerencial.com/estadodigitalecuador/>
- Franco, M., & Pellicer, M. (2015). Optimismo para periodistas. Claves para entender los nuevos medios de

- comunicación en la era edigital. Barcelona: UOC. <http://digital.casalini.it/9788490641743>
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis: Comprender los nuevos medios*. Granica SA-Adelphi S.A., Ediciones.
- Fundamedios. (17 de Abril de 2020). *Medios impresos ecuatorianos colapsan económica y operativamente durante la pandemia*. Obtenido de Fundamedios. Expresión de Libertad: <https://www.fundamedios.org.ec/alertas/periodicos-ecuatorianos-imprimirse-pandemia-lahora/>
- Gallego, J. I. (2010). *Podcasting: nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros* (Vol. 17). Barcelona: UOCpress. <http://hdl.handle.net/10016/9984>
- Gómez-Borrero, P. (2010). *Prensa e internet, ¿dónde está el negocio?* Madrid: MediosOn. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.es>
- González Alba, J. A. (2016). El futuro del periódico impreso como modelo de negocio: estudio de caso de los diarios de Cádiz capital. *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicación y desarrollo social (2016)* (págs. 96-115). Sevilla: Egregius. <http://hdl.handle.net/11441/50437>
- Jódar, J. Á. (2010). La era digital: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. *Razón y Palabra* (71), 11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514914045>
- López, X. (2010). *La metamorfosis del periodismo. Historia de lo que permanece y de lo que cambia en el ciberperiodismo del tercer milenio*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Neuman, W. R. (2010). *Media, Technology, and Society: Theories of Media Evolution: Theories of media evolution*. Michigan: University of Michigan Press. <http://dx.doi.org/10.3998/dcbooks.8232214.0001.001>
- Punín, M. I., Martínez, A., & Rencoret, N. (2014). Medios digitales en Ecuador: perspectivas de futuro. *Comunicar* (42), 199-207. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-20>
- Quintana, B., Parra, C., & Riaño, J. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 228. <https://10.22395/anqr.v15n30a4>
- Reinoso, A. (2016). Creación de una revista digital de periodismo interpretativo y narrativo con temas sobre Cuenca Ecuador. *Análisis de la situación económica de los diarios El Mercurio y El Tiempo*. Cuenca, Azuay, Ecuador. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5566>
- Rivera, D. (2016). Ecuador. En R. Salaverría, *Ciberperiodismo en Iberoamérica* (págs. 130-143). Madrid: Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/42336>
- Rodríguez, J. L. (2016). La gratuidad mató a la estrella de los medios. *Evoca Comunicación e Imagen*, 35-39. <https://fdocuments.ec/document/evoca-cuadernos-de-comunicacion.html>
- Rodrigo-Mendizábal, I. F. (2016). Credibilidad de medios y periodistas en Ecuador en el año 2015. *Razón y Palabra*, 659-678. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/851>
- Salaverría, R., García-Avilés, J. A., & Masip, P. (2010). Concepto de Convergencia Periodística. En *Convergencia digital. Reconfiguración de los medios de comunicación en España* (págs. 41-64). Santiago de Compostela: Servicio Editorial de la Universidad de Santiago de Compostela. <https://hdl.handle.net/10171/23730>
- Solís Baena, J. (2016). La evolución de los periódicos digitales frente a los convencionales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38141/1/T37394.pdf>
- Yaguana, H. (2013). Acercándonos a la radio digital terrestre desde la radio en la Red. *Chasqui*, 34-40. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i123.52>



Citation: R. Portugal, I. Aguaded (2021) Representación de mujeres en noticias sobre violencia de género difundidas por televisión en Bolivia frente a las competencias mediáticas. *Media Education* 12(1): 115-123. doi: 10.36253/me-10249

Received: December, 2020

Accepted: April, 2021

Published: May, 2021

Copyright: © 2021 R. Portugal, I. Aguaded. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Representación de mujeres en noticias sobre violencia de género difundidas por televisión en Bolivia frente a las competencias mediáticas

Representation of women in news about gender violence broadcast on television in Bolivia versus media literacy

RIGLIANA PORTUGAL¹, IGNACIO AGUADED²

1 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4174-2911>

2 Universidad de Huelva, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>
E-mail: rigliana@gmail.com; aguaded@uhu.es

Abstract. The study analyzes the news content of three national television channels in Bolivia (one public and two private), where the treatment of news on gender violence is observed. The methodology proposed by Monitoreo Global de Medios, which addresses gender and media issues, is applied. At the same time, the dimensions of media literacy proposed by Ferrés and Piscitelli (2012) are analyzed in university women who observed the news broadcast on television. The findings show that there are more women (59.05%) than men (40.95%) as protagonists of the articles on gender violence, and that sexist stereotypes are reinforced in the presentation of the news. After applying the questionnaire to 200 university women, the technology dimension reached an advanced level (46.7%) based on knowledge of technological concepts and image processing software. However, the dimension of interaction processes has a high percentage of 59.5% at the basic level, as there is a lack of knowledge of the possibilities of acting critically in the face of violent content presented in the media.

Keywords: news, violence, gender, Bolivia, media literacy.

Resumen. El estudio analiza contenidos informativos de tres canales de televisión de alcance nacional en Bolivia (uno público y dos privados), donde se observa el tratamiento de noticias sobre violencia de género. Se aplica la metodología propuesta por Monitoreo Global de Medios, que aborda temas de género y medios de comunicación. Paralelamente, se analizan las dimensiones de competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012) en mujeres universitarias que observaron las noticias difundidas por televisión. Los hallazgos permiten observar que es mayor (59,05%) la presencia de mujeres como protagonistas de las notas sobre violencia de género, respecto a los hombres (40,95%), y por otro lado en la presentación de noticias se refuerzan los estereotipos sexistas. Tras la aplicación del cuestionario a 200 mujeres universitarias, la dimensión de tecnología alcanza un nivel avanzado (46,7%) a partir del conocimiento de conceptos tecnológicos y de para tratamiento de imágenes. Sin embargo, la dimensión de procesos de interacción tiene en el nivel básico el porcentaje alto de 59,5%, pues se desconocen posibilidades de actuar de forma crítica ante contenido violento presentado en los medios.

Palabras clave: noticias, violencia, género, Bolivia, competencia mediática.

INTRODUCCIÓN

El propósito de la investigación es determinar la representación de mujeres en las noticias sobre violencia de género que se difunden a través de canales de televisión de alcance nacional en Bolivia, considerando los roles que se les otorga y la presencia de estereotipos sexistas; así como caracterizar en mujeres universitarias que observaron los contenidos informativos, la presencia de dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). En ese sentido, el problema de investigación establece: ¿cuál es la representación de las mujeres, en las noticias sobre violencia de género difundidas del 13 al 17 de julio de 2020, a través de los canales de televisión Red Unitel, Red UNO y Bolivia TV; y cuál es el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés que observaron dichos contenidos noticiosos?

El objetivo general establece el determinar la representación de las mujeres en las noticias sobre violencia de género difundidas, a través de dos canales privados (Red Unitel y Red UNO) y uno público (Bolivia TV) de alcance nacional; precisando a su vez el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés que observaron dichas informaciones.

En Bolivia, la violencia contra las mujeres está por encima del promedio latinoamericano, “el país ocupa el primer lugar en Sudamérica en feminicidios” (La Razón, 2019). En contexto de pandemia por COVID-19 se muestra desde marzo de 2020, un ascenso de casos de violencia ejercida contra las mujeres. El Observatorio de Género de la Coordinadora de la Mujer en Bolivia (2020) establece que “en 71 días de cuarentena rígida por la pandemia, se registran 2.935 denuncias por delitos contra la Ley N° 348, Ley para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia; de ellas, el 81% corresponde a violencia en la familia” (Coordinadora de la Mujer, 2020).

La violencia está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana y expresa relaciones de poder y de desigualdad entre hombres y mujeres. La violencia de género es el resultado de la cultura dominante patriarcal que va reproduciendo valores, así como creencias, tradiciones, prejuicios, costumbres consideradas superiores. Por ello, tiene como raíz las relaciones desiguales de poder, pero sobre todo es estructural, porque la organización social es patriarcal (Lagarde, 2011; Vega, 2014).

La violencia es uno de los problemas más complejos que enfrenta la sociedad y que ha incidido en la palestra internacional. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, así como la Convención para la Eli-

minación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1981, constituyen referentes clave para analizar la violencia de género. La CEDAW ante la brecha de acceso y ejercicio de derechos por mujeres y hombres, establece medidas hacia la igualdad de género y ejercicio efectivo de derechos de las mujeres. En 1994 la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará) aportó desde el nivel conceptual la comprensión de la violencia contra la mujer como cualquier acción o conducta, basada en género, que causa muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público o privado (Ministerio de Desarrollo Social, 2012).

A su vez, ya ingresando al terreno mediático, en 1995 la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en el apartado J relativo a la mujer y los medios de difusión, precisó que aunque se ha incrementado el número de mujeres que hacen carrera en el sector de las comunicaciones, pocas ocupan cargos directivos que inciden en la política de los medios; por otro lado el tema de género es desatendido en los medios de información donde persisten estereotipos basados en género (Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995; Chaher, 2010).

A nivel investigativo, los estudios sobre violencia de género son diversos y amplios. Destacan aportes desde los feminismos decoloniales con perspectiva de interseccionalidad con Lugones (2007); pasando por contribuciones de Segato (2011) desde la perspectiva teórica de la colonialidad del poder donde las relaciones de género capturan formas de patriarcado y donde la violencia es ejercida con letalidad. De igual modo, Espinosa, Gómez, Lugones, y Ochoa (2013), efectúan estudios referidos al dominio sobre la vida de mujeres que tiene una historia de racialización íntimamente ligada a una visión moderna de la humanidad, donde el ejercicio de la violencia es una constante en contra de las mujeres por el hecho de ser tales.

Existen trabajos que analizan la violencia ejercida desde los medios de comunicación en contra de las mujeres. Un estudio de Cynthia Pech (2013) explica que a nivel de las investigaciones en el campo de la comunicación, se ha evidenciado la “invisibilidad de las mujeres” en los medios de comunicación, donde la cultura del audiovisual ha construido la imagen de la mujer desde los estereotipos, explicitando “relaciones sociales asimétricas” (Cruz, 2013, p. 281). Para Pech la violencia de género que los medios de comunicación representan y reproducen es una violencia simbólica, empleada como mecanismo de educación de las personas. De hecho, el sistema de violencia simbólica legítima y perpetúa la violencia de dominantes sobre dominados (Sentamans, 2012).

Afirma Vega (2014) que los medios de comunicación no visibilizan a las mujeres como agentes sociales capaces de influir en ámbitos políticos, económicos, sociales, educativos y culturales, sino por el contrario son representadas, en el discurso mediático (tradicional y de las tecnologías) desde la reproducción de estereotipos sexistas, vinculadas con los roles tradicionales de lo doméstico y sumiso. “Los medios de comunicación no sólo no promueven los derechos humanos de las mujeres, sino que lucran con la posibilidad de reproducir la violencia de género” (Vega, 2014, p. 16), pese a que “tienen la responsabilidad de erradicar la violencia contra las mujeres” (Vega, 2010, p. 53).

Un estudio realizado por Inostroza (2009) referido a relatos de violencia en televisión en Chile, precisó que persisten los elementos que normalizan, naturalizan, invisibilizan y reproducen la violencia contra las mujeres. Los presentadores de televisión a través de su relato, enfatizan en frases cargadas de sensacionalismo: “dramática madrugada”, “una noche de horror”, “tremenda tragedia”. De esta forma la violencia contra las mujeres se espectaculariza, desde noticieros, talk shows y series. Bolla y Gómez (2017) explican que en el discurso de los medios de comunicación, las mujeres son víctimas en el sentido más tradicional: no sujetos sino cuasi-objetos a quienes les suceden cosas porque son responsables de ello. En esa misma línea afirma Valdez (2020) que el “sensacionalismo en las pantallas con mujeres asesinadas o violentadas y mostradas espectacularmente de forma repetitiva hace que las audiencias consideren estas vulneraciones como una anécdota más” (p. 87).

Desde un enfoque antipatriarcal Galindo (2020) considera que los medios se constituyen en estructuras de réplica de poder, que abordan temas como el género desde un ámbito periférico, subalterno y no de análisis central. Por ello es central profundizar en diagnósticos que identifiquen cómo se aborda la violencia en los medios desde las informaciones, las fuentes que se emplean, el lenguaje que se utiliza, hasta la domesticación del feminismo y la tecnocracia de género.

Por otro lado, frente al contenido violento difundido por los medios de información, se encuentran las competencias mediáticas capaces de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a mensajes con carga violenta. El origen de la competencia mediática proviene de la necesidad de educar para los medios a nivel escolar (Gutiérrez y Tyner, 2012); su tendencia establece la determinación del contexto digital y el desarrollo de aptitudes orientadas hacia la educación de los medios, y las tecnologías de la información y de la comunicación (Luke, 2007, Lee et al., 2013). Se considera como un proceso de aprendi-

zaje dinámico, no lineal, de habilidades interpretativas hacia nuevos medios (Livingstone, 2004). La competencia requiere para su implementación del soporte institucional y el apoyo de educadores (Hobbs, 1998; Livingstone, 2004); por cuanto ofrece herramientas para desarrollar el pensamiento crítico sobre el rol de las comunicaciones comerciales, fomentando la educación democrática (Hobbs, 1998; Koltay, 2011; Romero-Rodríguez, Torres-Toukoumidis, Pérez-Rodríguez & Aguaded, 2016, pp. 15-16). Investigadores como Fedorov y Levitskaya (2015) precisan que “la competencia mediática es un concepto multidimensional” (p. 108) que implica el desarrollo de “habilidades para la recepción, la decodificación, la creación y el análisis crítico, ante el exceso de información que no beneficia al conocimiento” (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz & Caldeiro, 2015, p. 19). Este estudio aborda la competencia mediática como el “dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales” (Ferrés & Piscitelli, 2021, p. 79).

Por lo expuesto las hipótesis establecidas son: La representación de las mujeres, dentro las noticias sobre violencia de género, difundidas del 13 al 17 de julio de 2020, a través de los canales de televisión Red Unitel, Red UNO y Bolivia TV, destaca estereotipos sexistas y roles de género reproductivos que contribuyen en la invisibilización de la violencia de género. Es limitado el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés ante las noticias sobre violencia de género.

MÉTODO

El proyecto de Monitoreo Global de Medios es una iniciativa de investigación e incidencia en temas de género y medios de comunicación de la Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana. La metodología permitió una aproximación al estudio de las noticias difundidas en tres noticieros emitidos en La Paz, Bolivia entre el 13 al 17 de julio de 2020, en las redes televisivas privada Unitel y Red UNO, y pública Bolivia TV. El espacio analizado fue el de los noticieros centrales presentados en horario nocturno. Los tópicos de estudio abordan: a) Presencia de mujeres y hombres en las noticias de televisión; b) Contenido de las noticias televisivas; c) Segmento de horarios y programas donde se presenta contenido violento; d) Mujeres como fuente y protagonistas de la información; e) Espectacularización del hecho noticioso; f) Mujeres como “víctimas”; g) Rol de presentadoras

y conductores; h) Casting y vestimenta; i) Roles masculinos y femeninos; j) Estereotipos sexistas; k) Lenguaje sexista. La herramienta validada por expertos fue aplicada para el análisis, según el lapso señalado.

A su vez, las dimensiones de la competencia mediática se abordaron a través de la aplicación de un cuestionario que consideró las dimensiones descritas por Ferrés & Piscitelli (2012), expresadas en 23 preguntas (con una condicionada 19.1) que agrupaban las 6 dimensiones ordenadas por indicadores (Tabla 1). Las cuatro primeras preguntas (1, 2, 3 y 4) permitían construir el perfil de 200 estudiantes mujeres de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés. Los indicadores se relacionaron con el ámbito

de análisis referido a la participación como “personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos” (ámbito de análisis) y como personas que “producen mensajes” (ámbito de la expresión). La puntuación máxima del cuestionario alcanzó los 51 puntos (100%) (Tabla 2). Los resultados se agruparon en 3 niveles que se corresponden con Básico, Medio y Avanzado (Tabla 3).

RESULTADOS

A través de la metodología del Monitoreo Global de Medios se abordaron 17 noticias sobre violencia de género en Unitel, 10 en Bolivia TV y 22 en la Red Uno;

Tabla 1. Relación de dimensiones, indicadores y número de preguntas asociadas a la dimensión de la competencia mediática.

Dimensión	Indicadores		Número de preguntas por dimensión
	Ámbito de análisis	Ámbito de expresión	
Lenguaje	Capacidad de: interpretar y valorar diversos códigos; análisis y valoración de mensajes desde el significado y sentido, estructuras narrativas, convenciones de género y formato; comprensión de historias; establecimiento de relaciones entre textos, códigos, medios, elaborando conocimientos.	Capacidad de: expresarse mediante sistemas de representación y significación; elección entre distintos sistemas de representación y estilos en función de la situación comunicativa, tipo de contenido a transmitir, de interlocutor; modificar productos existentes dándoles nuevo sentido y valor.	Tres preguntas: 7, 10 y 11
Tecnología	Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus efectos; habilidad para interactuar significativamente con medios que permiten expandir capacidades mentales; utilización de las innovaciones tecnológicas (comunicación multimodal y multimedial); capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	Manejo con corrección de herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal; adecuación de herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen; elaboración y manipulación de imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.	Tres preguntas: 13, 14 y 20
Procesos de interacción	Capacidad de selección, revisión y autoevaluación de la dieta mediática; reconocimiento de por qué gustan unos medios, productos o contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, emotivo, cognitivo, estético, cultural, etc.; valoración de los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas; diferenciación y gestión de las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad; conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción; conocimientos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites; capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos; gestión del ocio mediático como oportunidad para el aprendizaje.	Actitud activa en la interacción con las pantallas, oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno; trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales; interacción con personas y diversos colectivos en contextos plurales y multiculturales; conocimiento de las posibilidades legales de reclamo ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones; reconocimiento de un programa apto para mayores o menores de edad; reconocimiento de la necesidad de realizar el control del tiempo que se dedica a los medios y las tecnologías; reconocimiento de las emociones ante un producto mediático; denuncia o queja debido a las imágenes expuestas; participación activa, a través de las tecnologías y los medios, en temas que ordenan social, político, económico, cultural, etc; permite plantearse si es uno quien decide lo que ve por televisión.	Cuatro preguntas: 12, 16, 19 y 19.1

Dimensión	Indicadores		Número de preguntas por dimensión
	Ámbito de análisis	Ámbito de expresión	
Procesos de producción y difusión	<p>Conocimiento de las diferencias básicas entre lo que son producciones individuales y colectivas, popular y corporativas; conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria; conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión; conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.</p>	<p>Conocimiento de las fases, de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo; trabajo colaborativo en la elaboración de productos multimedia o multimodales; selección de mensajes significativos, apropiación y transformación de ellos para producción de nuevos significados; capacidad de compartir y diseminar información con medios tradicionales y redes sociales, incrementando la visibilidad de mensajes, en interacción con amplias comunidades; utilización de la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios, ajenos; gestión del concepto de autoría; generación redes de colaboración y retroalimentación, y actitud comprometida ante ellas; producción y difusión; capacidad para gestionar la visibilidad de forma responsable.</p>	Tres preguntas: 18, 21 y 22
Ideología y valores	<p>Manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad; evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones tanto de lo que se dice como de lo que se omite; búsqueda, organización, contraste, priorización y síntesis de informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos; detección de intenciones o intereses tanto en las producciones corporativas como en las populares, su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos; actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento; análisis de las identidades virtuales e individuales y colectivas, y detección de los estereotipos (género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades) causas y consecuencias; análisis crítico de los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios; reconocimiento de los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como mecanismo de manipulación o para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias; gestión de propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.</p>	<p>Aprovechamiento de las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural; elaboración de productos y de modificación de los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas; aprovechamiento de las herramientas del nuevo entorno comunicativo para el compromiso con la ciudadanía responsable en la cultura y en la sociedad; la competencia mediática es posible de ser observada si se decide comprar un producto, por decisión propia, por estar convencido y no porque una persona se deje llevar por las emociones que son generadas a través de la música, los colores, los personales, los sonidos; la persona pueda aproximarse a determinar si es capaz de percibir mensajes entre líneas, o informaciones sesgadas, ante las noticias de televisión, prensa, etc. posicionando y manteniendo una opinión propia; se reconoce la imagen estereotipada de la mujer en la publicidad, o el tratamiento racista en determinadas informaciones periodísticas, o visiones homogéneas de una cultura dominante, o el posicionamiento de informaciones en redes sociales, o <i>fake news</i>.</p>	Tres preguntas: 6, 15 y 17
Estética	<p>Reconocimiento de los aspectos formales, no sólo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica; sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética; relación de las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas; identificación de las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.</p>	<p>Producción de mensajes que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad; apropiación y transformación de producciones artísticas, potenciando la creatividad, innovación, experimentación y sensibilidad artística; observación de la composición de los elementos, los efectos, colores, planos, ángulos, contexto, etc.; aprecia el valor estético en las producciones: música, escultura, pintura, etc. que emplean referentes culturales que están en los medios masivos.</p>	Tres preguntas: 5, 8 y 9

Fuente. Muestra las dimensiones de competencia mediática propuesta por Joan Ferrés & Alejandro Piscitelli. Adaptado de "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores", por J. Ferrés & A. Piscitelli, 2012, Comunicar 19(38) p. 75-82. Copyright 2012 por Revista Comunicar.

Tabla 2. Relación de dimensiones con puntaje asignado.

Dimensión	Puntaje
Lenguaje	7
Tecnología	8
Procesos de interacción	9
Procesos de producción y difusión	9
Ideología y valores	9
Estética	9
Total	51

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Relación entre niveles y puntaje asignado.

Dimensión	Puntaje
Básico	0-23
Medio	24-40
Avanzado	41-51

Fuente: Elaboración propia.

haciendo un total de 49 noticias. Del total, el 7% eran informaciones referidas a violencia laboral contra mujeres, 10% eran noticias sobre robos y atracos con afectación a mujeres, 10% sobre abusos a menores de edad (más de la mitad las afectadas eran niñas), 10% sobre violencia psicológica, 15% violencia física contra mujeres, 20% violencia sexual y 28% informaciones referidas a feminicidios.

A nivel de la representación de mujeres y hombres en las noticias, destaca mayor presencia de mujeres como presentadoras de informaciones referidas a hechos de violencia. Son mujeres periodistas (reporteras) las que en su mayoría dan cuenta de informaciones sobre violen-

cia de género (57,45%), mientras que los varones alcanzan el 42,55%. Las presentadoras anticipan la emisión de la noticia y la transición de cierre señalando: “en otra información”, “otra víctima más”, frases que invisibilizan la violencia de género. Los protagonistas de las notas informativas sobre violencia de género son en un 59,05% mujeres, frente a un 40,95% que son varones (Tabla 4).

El manejo de fuentes de información en general es de carácter oficial y corresponden en su mayoría a instancias de gobierno: Policía, Fiscalía, Fuerza Especial de Lucha contra el Crimen, Servicio Legal Integral Municipal. Todas las fuentes masculinas utilizadas presentan datos completos de nombre y cargo, sin embargo las fuentes femeninas sólo en un 70% presentan datos completos, siendo el 30% incompletos. A las mujeres que no tienen datos, se las presenta en tanto “esposa de”, “hija de”, “hermana de”. El 66% de las fuentes consultadas son masculinas y 34% femeninas.

El total de las noticias presentan como protagonista de los hechos de violencia a las mujeres, quienes reciben el apelativo de “víctimas”. A través de imágenes, música y sonidos se refuerza el rol de mujer débil y sumisa. Las informaciones sobre violencia de género presentadas por los medios, en el lapso estudiado, no vincularon ninguno de los hechos con vulneración de derechos humanos, tampoco apelaron a la prevención.

A nivel del análisis de lenguaje en los medios privados, destaca el morbo al conocer “detalles” de un acto de violencia sexual y física. Se apela a la narración para presentar los hechos, apelando a estereotipos negativos, sexistas, discriminatorios donde se subalterniza a la mujer, destacando su rol reproductivo como madre, esposa o hija. La inclusión de palabras como: “la destrozó”, “estranguló”; y el uso de adjetivos como “macabro”, “horrendo”, no abordan un enfoque de género, ni de derechos.

Tabla 4. Género en las redes televisivas del 13 al 17 de julio de 2020.

Red televisiva	Unitel		Bolivia Tv		Red Uno		Total	
Notas analizadas	17		10		22		49	
Género de los periodistas y presentadores	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hombres	9	33.33%	9	56.25%	22	43.14%	40	42.55%
Mujeres	18	66.67%	7	43.75%	29	56.86%	54	57.45%
Género de los protagonistas de las noticias	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hombres	31	42.47%	14	37.84%	41	41.00%	86	40.95%
Mujeres	42	57.53%	23	62.16%	59	59.00%	124	59.05%

Fuente: Información acumulativa de participaciones dentro del periodo de análisis (del 13 al 17 de julio). Elaboración propia.

Tabla 5. Relación entre dimensiones y nivel alcanzado por las mujeres.

	Lenguaje	Tecnología	Procesos de Interacción	Procesos de producción y difusión	Ideología y Valores	Estética
Avanzado	24,4%	46,7%	10,3%	7,0%	14,3%	7,0%
Medio	36,6%	22,0%	30,2%	15,0%	19,7%	28,0%
Básico	39,0%	31,3%	59,5%	78,0%	66,0%	65,0%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las competencias mediáticas de las estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Mayor de San Andrés, destaca el nivel avanzado en la dimensión de Tecnología (46,7%) expresado en el conocimiento de conceptos vinculados a esa área. Sin embargo, la dimensión del Lenguaje presenta un nivel básico (24,4%) por cuanto existen dificultades en la identificación del significado de contenidos verbales o icónicos. En la dimensión de Procesos de Interacción, el nivel de las estudiantes es básico (59,5%) y demanda un trabajo para el desarrollo de conocimientos básicos sobre audiencia y estudios vinculados a ella. La dimensión de Procesos de Producción y Difusión es básica (78,0%) pues se desconoce el manejo de riesgos asociados a la gestión de la identidad on-line. En la dimensión de Ideología y Valores el nivel también es básico (66,05%) e implica la limitada capacidad para reconocer los estereotipos de género presentes en contenidos audiovisuales. La dimensión Estética es principalmente básica (65%) y muestra la importancia de trabajar en el fortalecimiento de capacidades para el reconocimiento de los elementos como imágenes, textos y música que se conjugan en contenidos referidos a violencia (Tabla 5).

DISCUSIÓN

El estudio evidencia la estructura patriarcal y de poder que subalterniza a la mujer en los medios de comunicación, independientemente de las funciones que desempeñe, sea como presentadora o como periodista. Ella es parte del engranaje de funcionamiento del medio que otorga espectacularidad al hecho noticioso, con especial interés al contenido violento. Se requiere profundizar en el estudio sobre el rol de las presentadoras y periodistas como agentes sociales de transformación en procesos de prevención ante la violencia, en procura de promover relaciones sociales simétricas al interior de los medios de comunicación.

En otro ámbito, la dimensión mediática de Tecnología muestra un avance importante a nivel del conocimiento, por parte de la audiencia femenina universitaria, pero la identificación de la violencia desde un sentido crítico, implica el desarrollo de capacidades no sólo en acceso y uso de tecnología, sino en interacción, producción, difusión de contenido, ideología y valores.

Las investigaciones que consideren el desarrollo de competencias mediáticas en las audiencias, para identificación y prevención de la violencia de género en medios masivos audiovisuales, aun requieren mayor profundidad, sobre todo para orientar acciones hacia el empoderamiento de las mujeres.

Estudios descriptivos como el Monitoreo Global de Medios aportan en la caracterización de los contenidos de noticias televisivas que, vinculados al conocimiento de las competencias mediáticas de las audiencias permitirán establecer acciones estratégicas de prevención ante la violencia, considerando que “el tratamiento mediático de las desigualdades de género es sólo una extensión de la posición que tienen que enfrentar las mujeres en la sociedad” (Alfaro, 2007, p. 129).

CONCLUSIONES

El estudio cumplió el objetivo de determinar la representación de las mujeres, dentro las noticias sobre violencia de género difundidas, a través de dos canales privados (Red Unitel y Red UNO) y uno público (Bolivia TV) de alcance nacional. La representación expresa relaciones de poder, donde las mujeres se encuentran en desigualdad. Esta representación se caracteriza por la reproducción de prejuicios y estereotipos relacionados con lo doméstico y sumiso. A su vez la hipótesis fue probada por cuanto la representación de las mujeres es sexista y desde los roles de género reproductivos

Asimismo, se ha precisado el nivel de competencia mediática de estudiantes mujeres de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés que observaron dichas informaciones. El nivel de competencia en general es básico. Sólo una dimensión (Tecnología) presenta un nivel avanzando. La hipótesis del estudio fue probada y resultó ser acertada porque, el nivel de competencia mediática de las estudiantes es limitado, frente a las noticias sobre violencia de género. Por tanto, será necesario profundizar en el desarrollo de capacidades orientadas a fortalecer conocimientos, actitudes y prácticas que permitan el reconocimiento de patrones de violencia de género visibles en contenidos informativos difundidos por televisión, desde una comprensión crítica, autónoma y reflexiva.

A su vez, la presencia de mujeres protagonistas de las informaciones donde existe violencia de género, visibiliza la necesidad de trabajar la noticia desde un sentido preventivo y no desde el morbo o la espectacularización. Este punto guarda relación directa con la dimensión mediática de Ideología y Valores, que aporta en la identificación de estereotipos de género, desde el desarrollo de la comprensión crítica frente a las informaciones. Esta dimensión en el estudio, presenta un nivel básico.

Las investigaciones deben profundizar en el conocimiento de los roles que desarrollan las mujeres en espacios de decisión al interior de los medios de comunicación. El Global Report on the Status of Women in the news media (2019) establece que el 23% de los principales editores de los 200 medios, son mujeres, pero sólo el 23% llega a cargos directivos. A su vez Galindo (2020) señala que “el tema de fondo no es la cantidad de mujeres que son parte de un medio, ni la precisión respecto a si ocupan o no cargos directivos, sino el centro es interpellar la postura de las mujeres si actúan de forma utilitaria estando en los medios”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, R. M. (2007). Medios de comunicación, género y ciudadanía. Recuperado en: www.mujeresenred.net/spip.php?article1406
- Bolla, L., & Gómez, N. (2017). Desanudando las tramas discursivas patriarcales: análisis de las representaciones del feminicidio y su subversión en el arte. Recuperado de <http://bit.ly/2SAp3hq>
- Chaher, S. (2010). Violencia Mediática: Como erradicar los contenidos discriminatorios de los medios masivos de comunicación. Recuperado de <https://www.genderit.org/es/resources/violencia-medi-tica-c-mo-erradicar-los-contenidos-discriminatorios-de-los-medios-masivos-de-comunicación>
- Coordinadora de la Mujer (2020). Cuando el hogar es el espacio más inseguro para las mujeres. Observatorio de Género. Boletín Vida Libre de Violencia. <https://bit.ly/3emKY2d>
- Cruz, S. (2013). *Vida, Muerte y Resistencia en ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. Juan Pablos Editores.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversación a cuatro voces. En: W. Catherine, (Ed.), *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*, 403-443. Abya Yala.
- Fedorov, A. & Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 45(23): 107-116. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(38): 75-81. doi:10.3916/C38-2012-02-08
- Galindo, M. (2020). (19 de diciembre de 2020). Entrevista [registro de audio]. María Galindo, activista feminista Mujeres Creando. La Paz.
- Global Report on the Status of Women in the news media (2019) Recuperado de: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/women-and-leadership-news-media-2020-evidence-ten-markets>
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38): 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1): 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Inostroza, V. N. (2009). Los asesinatos contra mujeres según TVN: Relatos televisivos que normalizan, invisibilizan y reproducen la violencia contra las mujeres. *Red Chilena contra la Violencia Doméstica y Sexual*, 106-114.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2): 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- La Razón (Ed.) (2019). Bolivia ocupa el primer lugar en violencia en Latinoamérica y el primer lugar en feminicidios en Sudamérica. (29 de mayo 2019). Recuperado de http://www.la-razon.com/ciudades/seguridad_ciudadana/Bolivia-primero-violencia-genero-femicidios_0_3156284343.html
- Lagarde, M. (2011). *El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia*. Programa Mujeres y Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?auteur457>
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T. & Gendina, N. (2013). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. París: UNESCO.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1): 3-14. <http://doi.org/db96bn>
- Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, 22(1): 186 – 219. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb01156.x>

- Luke, C. (2007). As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, 5(1): 50-58. <http://doi.org/cczb2k>
- Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Articulado Convención Interamericana de Belém do Pará Para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer*. Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/19705/1/3_articulado_belem_do_para.pdf
- Naciones Unidas (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijín, 4 al 15 de septiembre de 1995*. Recuperado del sitio: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Delgado, A. García-Ruiz, R. y Caldeiro, Ma. C. (2015). *Niños y jóvenes antes las redes y pantallas. La educación en competencia mediática*. Gedisa.
- Pech, C. (2013). Mediatización/contramediatización de la violencia de género. En S. Cruz (Comp.), *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. Juan Pablos Editores.
- Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, A., Pérez-Rodríguez, A., & Aguaded, I. (2016). Analfabetos and Fourth Screen: Lack of Infodiets and Media and Information Literacy in Latin American University Students. *Journal of Communication*, 12: 11-25. <http://dx.doi.org/10.14201/fjc2016121125>
- Sentamans, T. (2012). *Género, violencia simbólica y medios de comunicación. Arte y políticas de identidad*. Recuperado en: <http://revistas.um.es/api/article/view/163021>
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidesca y V. Vasquez (Comp.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Godot.
- Selva, M. (2020). Reuters Institute. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/women-and-leadership-news-media-2020-evidence-ten-markets>
- Valdez-López, O. (2020). *Telebasura, tabloidización y espectacularización. Impacto en la audiencia sur-andina y competencias mediáticas para la ciudadanía boliviana*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rabida.uhu.es>
- Vega, A. (2010). La responsabilidad de la televisión mexicana en la erradicación de la violencia de género contra las mujeres y las niñas: apuntes de una investigación diagnóstica. *Comunicación y Sociedad*, (13): 43-68. Recuperado de <http://bit.ly/2tmPms7>
- Vega, A. (2014). El tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación. *Revista Comunicación y Medios*, 30: 9-25.



Citation: A. Villarrubia-Martínez, I. Aguaded-Gómez, Á. Delgado-Ponce (2021) Contenidos infantiles convergentes, identidad latinoamericana y los desafíos de las televisiones públicas. *Media Education* 12(1): 125-133. doi: 10.36253/me-10270

Received: December, 2020

Accepted: May, 2021

Published: May, 2021

Copyright: ©2021 A. Villarrubia-Martínez, I. Aguaded-Gómez, Á. Delgado-Ponce. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Contenidos infantiles convergentes, identidad latinoamericana y los desafíos de las televisiones públicas

Convergent contents for children's television, Latin American identity, and the challenges of public service television

ANDREA VILLARRUBIA-MARTÍNEZ¹, IGNACIO AGUADED-GÓMEZ², ÁGUEDA DELGADO-PONCE³

¹ *Universidad de Huelva, (UHU), España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-2224>*

² *Programa Interuniversitario de Doctorado en Comunicación (UHU, US, UMA, UCA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>*

³ *Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3261-2434>*

Email: villarrubiaandrea@gmail.com; doctorado-comunicacion@uhu.es; aguada.delgado@dfesp.uhu.es

Abstract. Before the pandemic crisis, the irruption of the convergent scenario and the television digitalization forced the Latin American public television to develop strategies that consider new forms of audiovisual consumption and to make the resources profitable, such as the development of digital platforms and co-production with independent creators. *Pakapaka*, *TVN* and *Señal Colombia* coproduced children television programs with Chilean filmmakers that achieved a high audience and received acknowledgements at audiovisual festivals for their quality, their contribution to the local identity and Latin American own nature. Based on a content analysis carried out on tv shows aimed to children, present in both Chilean public digital platforms: *CNTV Infantil* (former *Novasur*) and *TVN Kids*, this study describes the collaborative model from the media literacy perspective, with emphasis on the diversity of children's programs, considering their origins, acquisition, financing, and characteristics of the protagonist's characters. The results indicate that the contents are varied and that the presence of female protagonists, native peoples and migrants, although incipient, constitutes a contribution to the identity of the continent's childhoods. In conclusion, it is essential that public service television can count on permanent funding that promotes the realization of relevant content for children, in accordance with their public service mission, especially in today pandemic crisis and confinement.

Keywords: Children's audiences, children's programs, convergence, digital platforms, public service television.

Resumen. Antes de la pandemia, el escenario convergente y la digitalización ya obligaron a las señales públicas latinoamericanas a desarrollar estrategias que considerarán

las nuevas formas de consumo audiovisual y rentabilizarán los recursos, tales como el uso de plataformas digitales y la coproducción con independientes. *Pakapaka*, *TVN* y *Señal Colombia* colaboraron con realizadores chilenos en programas que lograron alta audiencia y recibieron premios en festivales audiovisuales por su calidad, aporte a la identidad local y sello latinoamericano. En el presente estudio, a partir de un análisis de contenido efectuado sobre programas compartidos por plataformas digitales públicas chilenas: *TVN Kids* y *CNTV Infantil* (antes llamada *Novasur*), se describe el modelo colaborativo desde la perspectiva educomunicativa, con énfasis en la diversidad de los programas infantiles, considerando su procedencia, adquisición, financiamiento y las características de sus protagonistas. Los resultados indican que los contenidos son variados y que la presencia de protagonistas femeninas, pueblos originarios y migrantes, aunque incipiente, constituye un aporte a la identidad de las infancias del continente. Como conclusión, es fundamental que las señales públicas puedan contar con financiamiento estable que potencie la realización de contenidos relevantes para la infancia, de acuerdo con su misión de servicio público, especialmente hoy en el contexto de la crisis sanitaria y el confinamiento.

Palabras clave: audiencias infantiles, convergencia, plataformas digitales, programas infantiles, televisión pública.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En los últimos años, poderosas “fuerzas globalizadoras”, como denominan Potter y Steemers (2017) a los procesos tecnológicos asociados a la convergencia, así como la pandemia por la Covid-19, han cambiado la relación entre los medios y las audiencias. La convergencia entendida como proceso (Jenkins et al., 2013) es un fenómeno complejo que involucra a las audiencias, los géneros, los mercados y las industrias (Scolari, 2010). Esto significa que las audiencias pueden ver y también producir contenidos que estarán disponibles para todo el mundo a través de internet. Los contenidos pueden iniciarse en un medio como el cine para luego diversificarse en series de televisión, podcast y complementarse en otros dispositivos como videojuegos, aplicaciones, etc. Respecto de los mercados, ya no son locales, sino globales. Finalmente, las industrias son deslocalizadas, sin limitaciones de distribución y con una alta integración vertical.

La convergencia afecta no sólo la integración de contenidos y plataformas, sino que impacta en los hábitos de consumo de las audiencias, transformando a los públicos en generadores de contenidos (Aparici & García-Marín, 2018). Como han advertido Hollis et al. (2020), las redes tienen luces y sombras: así como pueden ser utilizadas para mantener el contacto y los lazos en tiempos de aislamiento, también existen riesgos asociados a la sobreexposición y vulneración de derechos. Para participar plenamente de la sociedad digital, las audiencias requieren nuevas competencias conforme se consolidan narrativas transmedia (Pérez-Rodríguez et al., 2019).

Estos cambios que van más allá del ámbito tecnológico plantean desafíos para la misión de los medios de servicio público, la que es entendida por Unesco como la universalidad, el reflejo de la diversidad de los públicos –especialmente los desfavorecidos como los infantiles–, la independencia de los gobiernos y la diferenciación

de otros medios comerciales (Banerjee y Seneviratne, 2006, p. 31). Los retos incluyen el tránsito hacia nuevas pantallas considerando innovar en los formatos y emitir en nuevos soportes para llegar a las audiencias. Según sugieren Azurmendi (2018) y Poell (2020), la convergencia obliga a repensar el quehacer de la industria, desde la medición de audiencias hasta las formas de narrar. Para Dhoest y te Walvaart (2017) y Potter y Steemers (2017) los medios de servicio público tienen el deber de profundizar su misión en el escenario convergente, considerando las oportunidades que ofrece internet para ampliar el acceso, diversificar los soportes de emisión e innovar en los formatos.

La televisión ha debido adaptarse a este escenario con sus propias dificultades como la falta de recursos económicos, la inestabilidad asociada a los cambios de gobierno y a la disminución en los índices de audiencia ante los grandes conglomerados de televisión infantil. Simultáneamente, la implementación de la televisión digital se desarrolla de manera desigual en los países del continente (CNTV y Gómez, 2018; Mastrini y Becerra, 2019). En muchos de ellos se ha retrasado el encendido digital. Tampoco se ha cumplido con permitir el ingreso de nuevos actores como consignan Villarrubia-Martínez et al., 2019. Mientras en Brasil y Argentina, las emisoras públicas *TV Brasil*, *Canal Encuentro* y *Pakapaka* cuentan con una nueva vitrina de cara a las audiencias gracias a la TV digital.

Las nuevas formas de distribución de la televisión –gracias a internet– han cambiado las formas de consumo. Por ejemplo, el *Video On Demand* extiende la presencia de los contenidos en nuevas pantallas y amplía el visionado de los programas infantiles (Lotz, 2018; Corona y Orozco, 2020; Gallardo-Camacho et al., 2020). Estos autores, plantean los desafíos que imponen las nuevas formas de distribución más allá de los hábitos de los públicos, considerando aspectos como la medición

tradicional de audiencia, la regulación, la tributación, entre otras. Michalis (2018) y Poell (2020) refieren el complejo proceso de ajuste de las señales públicas para coproducir con plataformas internacionales. Por ejemplo, los canales desarrollan estrategias que les permitan rentabilizar sus recursos siempre precarios, por medio de la generación de fondos alternativos –provenientes del cobro de licencias o concursos– y ampliar sus pantallas, a través del desarrollo de plataformas o con la exigencia de cuotas de programación infantil, (Stemers, 2019).

Parte de la misión de la televisión pública es generar contenidos que reflejen la identidad de las audiencias. Trappel (2019) y Stemers (2019) analizaron la dificultad de la televisión para incluir a las infancias en su diversidad, de allí la importancia de ampliar el rol de las audiencias infantiles. Si bien la convergencia permite en soportes digitales la participación de las audiencias, estudios como los de Medina y Ojer (2011), Gómez-Domínguez (2016) sobre las plataformas de BBC y TV3 de Cataluña; de Sánchez-Labela (2016) acerca de las plataformas dirigidas a niños en España y de Dhoest y te Walvaart (2017) sobre *Ketnet* la marca multiplataforma de Flandes, dan cuenta de que la participación del público se encuentra más en el ámbito de la interacción y de la co-creación que en la participación plena.

Al estilo de las señales públicas europeas, los canales latinoamericanos han desarrollado sus propias plataformas digitales o bien han aportado sus contenidos a plataformas estatales, que dan visibilidad a la producción audiovisual de cada país. En Chile, este proceso coincide con la discusión acerca de la misión de Televisión Nacional de Chile, *TVN*, como recoge Fuenzalida (2019). La señal estatal que hasta ahora se financiaba por vía publicitaria, ante la sostenida baja en los índices de audiencia, recibió una capitalización del Estado por 2500 millones de pesos, equivalentes a \$3,9 millones de dólares que estarían destinados a una nueva señal pública, cultural, educativa e infantil. En términos de programación, desde 2018 *TVN* ha vuelto a incorporar una franja de contenidos para niños, después de años de olvido de las audiencias infantiles, como se constata en los estudios realizados por el Consejo Nacional de Televisión [CNTV] en 2018 y 2019. Asimismo, desarrollaron la web *TVN Kids*, en sintonía con los tiempos actuales. Si bien se promociona como una plataforma, se trata de un espacio en la web del canal en la que se encuentra un repositorio de series, juegos y se dan a conocer los contenidos.

Durante la pandemia países como Japón, naciones europeas y del continente latinoamericano realizaron propuestas televisivas en apoyo al confinamiento entregando entretención y contención afectiva a los niños y sus familias y apoyando las estrategias educativas a dis-

tancia (Yoshida, 2020; Carmona, 2020). *TV Educa Chile* surgió a partir de una alianza de los concesionarios de televisión –abierto nacional y regional–; del Consejo Nacional de Televisión y del Ministerio de Educación bajo la coordinación de *TVN*. Su objetivo es entregar programación infantil y en apoyo a la educación a través de las segundas señales de la TV digital de los distintos canales. Pese a que *TV Educa Chile* ha tenido buenos índices de audiencia y positiva valoración ciudadana según estudios de CNTV (2020), su continuidad, futura dependencia, gestión y financiamiento más allá de la crisis sanitaria se encuentran en evaluación.

Gran parte de la oferta de *TVN Kids* y de *TV Educa Chile* proviene del Consejo Nacional de Televisión. Este organismo autónomo estatal regula el funcionamiento de la televisión, administra el fondo de financiamiento para programas televisivos –el Fondo CNTV– y gestiona su propia oferta de contenidos infantiles, *CNTV Infantil*. Nacida en el año 2000 como *Novasur*, hoy transmite 14 horas de programación original mensual a través de 70 canales asociados –de TV abierta y por cable regional-. Asimismo, cuenta con materiales pedagógicos, emisión por *streaming* y con una videoteca virtual con más de 2000 programas para ver y descargar a través de la web <https://cntvinfantil.cl/>. Tanto los contenidos financiados por el Fondo CNTV como los realizados por *CNTV Infantil* constituyen una oferta de contenidos pública compartida por canales y plataformas.

Cabe preguntarse si estas estrategias –el desarrollo de plataformas digitales, la colaboración entre actores sectoriales del continente y el acceso a fondos concursables– permiten generar programas que sean una alternativa a la oferta internacional que proponen los grandes conglomerados y que sean contenidos que reflejen la diversidad e identidad de los niños chilenos y latinoamericanos, especialmente considerando la relevancia que ha adquirido la televisión en el contexto de la pandemia y el confinamiento.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

A partir de las preguntas descritas, el estudio realizado tuvo como objetivo identificar y detectar en la diversidad de la programación de *TVN Kids* elementos del desarrollo colaborativo del sector audiovisual, tanto en el ámbito nacional –con los contenidos de *CNTV Infantil* y financiados por el Fondo CNTV– y del espectro latinoamericano.

El universo de programas estudiados corresponde a la oferta presente en el sitio *TVN Kids* entre 2018 y 2020, un total de 258 capítulos de 25 series, tanto nacionales

Tabla 1. Instrumento de análisis cuantitativo.

Variable	Categorías		
Procedencia	- Nacional	- Extranjero	- Coproducción
Financiamiento	- Fondo CNTV	- Si/No	
Empresa Productora	- Nombrar		
Tema	-Nombrar (Noticiero; Ciencias; Aventuras; Cultura y Patrimonio; Formación ciudadana; Deportes; Artes)		
Género audiovisual	- Ficción	-No Ficción	-Género mixto
Técnica audiovisual	- Animación	- Acción real	-Técnica Mixta
Público	- Infantil (niños menores de 6 años)	Niños (entre los 7 y 12 años)	Jóvenes (entre los 13 y los 17 años)
Personajes protagónicos	- Género protagonista	Femenino/Masculino/Ambos	
	- Presencia pueblos originarios	Si/No	
	- Presencia personajes con discapacidad	Si/No	
	- Presencia personajes migrantes	Si/No	

como internacionales. Para analizar los contenidos, se diseñó un instrumento que diera cuenta de la diversidad de los programas y de sus protagonistas. Sobre la totalidad de programas se registró el país de origen de los programas, si contaron con financiamiento del Fondo CNTV, la fecha en que se encontraban en la web y si estaban presentes en el repositorio de *CNTV Infantil*.

Para un análisis del contenido convergente se consideraron únicamente los programas compartidos por las plataformas *TVN Kids* y *CNTV Infantil*, correspondientes a 94 episodios de 8 series: *31 Minutos*, *Cehacheí*, *Niños inmigrantes*, *Tikitiklip*, *Los Tela*, *Horacio* y *Los Plasticines*, *Nanoaventuras* y *Puerto Papel*. Sobre esta muestra se realizó un visionado de un capítulo de cada serie en la web de CNTV donde los contenidos permanecen de forma indefinida. A partir de la revisión de los capítulos se pudo determinar el tema, así como el género y la técnica audiovisual empleada en cada serie. Recogiendo el planteamiento de Fuenzalida (2019) sobre la diversidad de la representación infantil, se analizaron las características de sus protagonistas: si son niños o niñas; si pertenecen a pueblos originarios; si incluyen a migrantes o tienen alguna discapacidad. El instrumento utilizado está descrito en la Tabla 1.

Con el propósito de ver el tránsito de los contenidos en la plataforma de *TVN Kids*, el análisis se aplicó en tres períodos: marzo de 2018, marzo de 2019 y marzo de 2020, considerando los programas presentes en su web, como se describe la Tabla 2.

RESULTADOS

Como se señaló anteriormente, la oferta de contenidos de la plataforma *TVN Kids* entre 2018 y 2020 corres-

ponde a 258 episodios de 25 series, tanto nacionales, como extranjeras y coproducciones internacionales. Los programas del país son mayoritarios: 17 de las 25 series son producidas en Chile, lo que corresponde al 68% del total de programas. Respecto de los capítulos, 177 son nacionales. Los contenidos extranjeros equivalen a 5 series con 49 capítulos, como puede verse en la Tabla 2. Entre ellas, destacan la premiada serie *Los cuentos de la casa del árbol*, de *Pakapaka*, *Mily Preguntas* de Francia y *Mónica Toys* de Brasil, *Raro pero cierto*, de Estados Unidos y *El Chavo del 8* de México.

La mayoría de los espacios de *TVN Kids* no son realizaciones propias del canal, sino contenidos financiados por el Fondo del Consejo Nacional de Televisión: 16 series, correspondientes al 64% de los programas y 151 capítulos, como ejemplifica la Tabla 4. Son realizados por productoras independientes, ya han sido emitidos anteriormente por otros canales de la TV generalista, si bien no en una franja u horario específicamente infantil. Igualmente, algunos de los contenidos están presentes en la web de *CNTV Infantil*, en Plataforma Audiovisual y, más recientemente, se están emitiendo a través de *TV Educa Chile*.

Entre las productoras existe diversidad, ya que 13 empresas entregan contenidos al canal: Zumbástico Studios está detrás de 3 programas: *Achú*, *Zumbástico Fantástico* y *Horacio* y *Los Plasticines*. *TVN* está involucrada directamente en la producción de tres programas: *Kunga*, actitud animal, *Tikitiklip*, realizado en conjunto con *Ojitos producciones* y *La aventura de crecer*, con el organismo estatal de educación parvularia *JUNJI*. El resto de las empresas como *Aplaplac*, *Invercine*, *Punkrobot*, *Cábala*, Vivienne Barry, entre otras, produjeron una serie cada una.

Así como se ha producido la colaboración entre señales públicas del continente, también los canales

Tabla 2. Programas Plataforma TVN Kids 2018-2020.

Nombre de la serie	País	Fondo	Emisión	CNTV Infantil	Capítulos
Kunga, actitud animal	Chile	No	2018	No	2
Ceaché	Chile	Si, 2014	2018	Sí	13
Niños inmigrantes	Chile	Si, 2012	2018	Sí	13
Horacio y Los Plasticines	Chile	Si, 2013	2018	Sí	14
Los Tela	Chile	Si, 2013	2018	Sí	12
Los fantásticos viajes de Ruka	Chile	Si, 2015	2018-2019	No	12
Los próceres más posers	Chile	Si, 2014	2018-2019	No	10
Achú	Chile	No	2018-2019	No	14
Nanoaventuras	Chile	Si, 2011	2018-2019	Sí	20
Puerto Papel	Coproducción Chile, Brasil, Colombia y Argentina	Si, 2012	2018-2019	Sí	20
Mónica Toys	Brasil.	No	2019	No	16
Nuku, Nuku	Chile	Si, 2014	2019	No	4
Los cuentos de la casa del árbol	Argentina	No	2019	No	6
Raro pero cierto	Estados Unidos	No	2019	No	13
Bebé en camino	Coproducción Chile, Corea, Camboya e Italia.	No	2019	No	2
Tikitiklip	Chile	Si, 2007	2019-2020	Sí	4
Mily Preguntas	Francia	No	2019-2020	No	4
Cantando aprendo a hablar	Chile	Si, 2007	2019-2020	No	14
Yo Pippo	Chile	Si, 2016	2020	No	10
Guitarra y Tambor	Chile	Si, 2016	2020	No	2
Locoslab	Coproducción internacional	Si, 2017	2020	No	10
La aventura de crecer	Chile	No	2020	No	10
El Chavo del 8	México	No	2020	No	10
31 Minutos	Chile	Si, 2012	2018-2020	Sí	20
Zumbástico fantástico	Chile	Si, 2007	2018-2020	No	3
Total	258				

colaboran con productoras locales, tal como documenta Gutiérrez-González (2019). Las coproducciones internacionales son iniciativas que permiten potenciar los recursos financieros y profesionales de los canales y las productoras de distintos lugares del mundo. Se trata de realizaciones que involucran a empresas independientes que postulan a fondos concursables y se emiten por los canales públicos de diferentes países. A través de *TVN Kids* se han emitido 3 coproducciones internacionales con un total de 32 capítulos. Dos de ellas han sido financiadas por la colaboración entre estos actores:

Puerto Papel, que fue realizada por *Zumbástico Studios* con la participación de *Gloob* de Brasil, *Señal Colombia* y *Pakapaka*. *Locos Lab*, es una realización de *Señal Colombia* y la productora *Dinogorila Creative Lab*. La tercera serie, *Bebé en Camino* es una realización de *Mi Chica Producciones* que ganó el premio *EMMY* por los programas *Con qué sueñas* y *Sueños Latinoamericanos*, ambas financiadas por el Fondo CNTV. *Bebé en camino* relata la llegada a la familia de un nuevo integrante desde el punto de vista de su hermana, es una coproducción entre *Mi Chica* y *TVN* con *EBS Corea*, *TVK Camboya*,

Tabla 3. Procedencia series TVN Kids, en número.

Procedencia	Series	Capítulos
Programas nacionales	17	177
Internacionales	5	49
Coproducción Internacional	3	32
Total	25	258

Tabla 4. Programas financiados Fondo CNTV, en número.

Procedencia	Series	Capítulos
Programas nacionales	16	151
Internacionales	0	0
Coproducción Internacional	2	30
Total	18	181

Tabla 5. Premios Programa Puerto Papel 2016-2019.

Festival	País	Año	Premio
Chilemonos	Chile	2016	Serie animada
TAL		2016	Mejor Producción infantil
Prix Jeunesse Internacional	Alemania	2016	Beyond TV
Festival ANIMA	Argentina	2017	
Prix Jeunesse Iberoamericano	Brasil	2017	2º lugar Ficción 7 a 11 años
Prix Jeunesse Iberoamericano	Brasil	2019	2º lugar Ficción 7 a 11 años

Thai PBS, ShowLab de Italia y fue premiado en *Prix Jeunesse Iberoamericano 2017*.

Respecto del Fondo CNTV, en su primera temporada, *Puerto Papel* recibió de parte del Estado algo más de 131 millones de pesos y en la segunda temporada, 105 millones (CNTV 2017, p. 94). Actualmente la serie se transmite a través de *Pakapaka, Señal Colombia* y otros 50 países. Por su calidad el programa ha recibido reconocimientos en diversos festivales nacionales e internacionales, incluyendo el *Beyond TV* en el *Prix Jeunesse Internacional*, tal como se detalla en la Tabla 5. Por otra parte, *Locos Lab*, se adjudicó el Fondo CNTV en 2017 por un monto de 219 millones (CNTV 2017, p. 102).

El análisis de contenido realizado sobre los 94 capítulos de 8 series programadas por *TVN Kids* y presentes en la web de *CNTV Infantil*, buscó conocer la diversidad de los programas. Respecto del formato: género y técnica audiovisual, 5 de las series con 60 capítulos corresponden a ficciones, todas animaciones o de técnica mixta que combina títeres y animación. *Tikitiklip* y *Horacio y Los Plasticines* son animaciones con técnicas mixtas, dirigidas a niños de entre 3 y 6 años. Para el público de entre 7 y 12 años hay programas de ficción como las animaciones *Puerto Papel*, *Nanoaventuras* y *31 Minutos*.

Además, hay programas de no ficción documental de acción real como *Ceacheí* y *Los Tela. Niños Inmigrantes* estaría dirigido a un público más adolescente, entre 13 y 17 años.

Como se observa en la Tabla 6 los temas de los programas son variados. Mientras *Horacio y Los Plasticines* busca desarrollar habilidades ciudadanas en los más pequeños, *Tikitiklip* se concentra en el patrimonio material de los pueblos originarios, a través de las aventuras de una niña en el Museo Precolombino. *31 Minutos* es un noticiero dirigido a niños y niñas conducidos por títeres que abordan desde el humor diversas situaciones. *Puerto Papel* es una serie en la que Matilde, una inquieta niña descubre cada día un nuevo y extraño superpoder que la lleva a experimentar divertidas aventuras acompañada de sus inseparables amigos y su abuelo. *Nanoaventuras* es un programa de ciencias en el que un niño, su hermana adolescente y un despistado científico logran hacerse pequeños para averiguar distintos temas relacionados con el cuerpo humano. *Ceacheí* presenta a niños de distintas disciplinas deportivas en su cotidianidad. *Niños Inmigrantes* da a conocer la realidad de niños que han llegado al país, los que cuentan sus experiencias y el proceso de adaptarse a una nueva cultura sin perder sus tradiciones. Es especialmente interesante la interacción que tienen los niños con los artistas plásticos en *Los Tela*, programa en el que intercambian experiencias y trabajan como pares en el desarrollo de una obra artística.

El último aspecto estudiado fue la diversidad de los protagonistas de las series, según dimensiones como su género y pertenencia a pueblos originarios o condición de migrantes. Respecto del género, la mayoría de los programas tiene protagonistas masculinos y femeninos (63 capítulos de 5 series). Ello se asocia a que los programas tienen más de un personaje protagónico y esos grupos suelen ser mixtos, como es el caso de *31 Minutos*, *Nanoaventuras* o *Puerto Papel*. Existen también capítulos de series con protagonistas masculinos: 14 episodios

Tabla 6. Resumen diversidad de programas TVN Kids Plataforma CNTV Infantil.

Base 94 capítulos				
Programa	Género	Técnica	Público Objetivo	Tema
31 Minutos	Ficción	Mixta	7 a 12 años	Noticiero
Nanoaventuras	Ficción	Animación	7 a 12 años	Ciencias
Puerto Papel	Ficción	Animación	7 a 12 años	Aventuras
Tikitiklip	Ficción	Animación	3 a 6 años	Cultura y Patrimonio
Horacio y Los Plasticines	Ficción	Mixta	3 a 6 años	Formación ciudadana
Ceacheí	No Ficción	Acción real	7 a 12 años	Deportes
Los Tela	No Ficción	Acción real	7 a 12 años	Artes
Niños Inmigrantes	No Ficción	Acción real	13 a 17 años	Cultura y Patrimonio

Tabla 7. Protagonistas Programas, según géneros.

Base 94 capítulos		
Masculinos	Femeninos	Mixto
14	17	63

de las series documentales *Cehacheí*, *Niños Inmigrantes* y *Los Tela*. Mientras que 17 de esas series son episodios protagonizados por mujeres. Del mismo modo, la protagonista de *Tikitiklip* es una niña.

Respecto de la presencia de migrantes y pueblos originarios, se trata de dimensiones incipientes, ya que mínimamente se recogen en las series, salvo en algún capítulo documental de *Cehacheí*. Sin embargo, cabe destacar que programas como *Niños Inmigrantes* está exclusivamente centrado en este grupo, así como *Tikitiklip* en dar a conocer el patrimonio de los pueblos originarios, tanto de Chile como del continente, lo que sin duda es un aporte a que los niños puedan reconocerse en pantalla.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En tiempos de digitalización y convergencia la misión de los medios de servicio público que incluye lograr la universalidad, acoger la diversidad de sus públicos e innovar en los formatos es posible, si se sortean los desafíos políticos, tecnológicos, presupuestarios, regulatorios, de medición de audiencias y narrativos (Dhoest y te Walvaart, 2017; Potter y Steemers, 2017; Poell, 2020).

Los canales de televisión toman estrategias para adaptarse a este escenario convergente, tales como el desarrollo de sus propias plataformas digitales y la colaboración con productoras locales y con otras señales públicas del continente. Respecto de *TVN*, Fuenzalida (2019) propone una serie de medidas para preservar su misión como medio público, entre ellas servir de reflejo a la diversidad de sus audiencias infantiles, aprovechando las pantallas anexas.

El uso de plataformas permite entender los nuevos consumos deslocalizados y en diferido de las audiencias (Gallardo-Camacho et al., 2020; Corona y Orozco, 2020). Sin embargo, la sola existencia de plataformas no garantiza hacer un uso interactivo de ellas (Medina y Ojer, 2011; Sánchez-Labela, 2016; Gómez-Domínguez, 2016). Tampoco la presencia de los contenidos en línea aumenta por sí misma la participación de las audiencias (Dhoest y te Walvaart, 2017).

Considerando que más de 258 episodios de 25 programas han formado parte de *TVN Kids* es lamentable-

mente que como plataforma digital no cumpla con servir de repositorio para todos los contenidos programados, ni cuente con espacios dedicados a la interacción, ni menos a la participación de sus audiencias.

En este estudio se muestra cómo la oferta de *TVN* en diferentes soportes se ha ido consolidando como espacio dedicado a los niños y a servir de vitrina a contenidos financiados con recursos públicos, después de años de ausencia de contenidos infantiles nacionales en la televisión y en otras pantallas. Resulta relevante que la misión de entregar contenidos infantiles de calidad se realice en colaboración con otras señales y plataformas públicas chilenas como *TV Educa Chile* y *CNTV infantil*. Esta cooperación se basa en el financiamiento del Fondo CNTV que es central para proveer contenidos a todas las señales y plataformas públicas y para la TV abierta nacional, local y regional. *CNTV Infantil* aporta contenidos y sirve como repositorio permanente de contenidos y de otros materiales pedagógicos.

Respecto de los nuevos contenidos incorporados en 2020 por *TVN Kids*, todavía se trata en su mayoría de espacios financiados en los concursos del Fondo del CNTV, siendo menor el impulso productor del canal. La producción propia, que visibiliza a las infancias sus propias identidades es el corazón de las señales de servicio público, como plantean Dhoest y te Walvaart (2017). Si bien es deseable que el canal produzca por sí solo, es cierto que forma parte de una cadena de colaboración con productoras locales (Gutiérrez-González, 2012). El canal sirve como una vitrina más para los contenidos realizados en forma independiente en el país y permite atender la demanda de las audiencias infantiles hacia la televisión abierta, al diversificar sus contenidos.

Al analizar los formatos audiovisuales (género y técnicas) de los contenidos es visible que no se utiliza la narrativa transmedia, en la línea que propone Azurmen-di (2018) y no se promueven las competencias mediáticas que sugieren Pérez-Rodríguez et al., 2020, por lo que sería deseable contar con propuestas de este tipo en el futuro.

En términos de diversidad, siguiendo a Fuenzalida (2019) igualmente, de forma incipiente da cabida a infancias que no están habitualmente presentes en pantalla: niñas, inmigrantes y pueblos originarios. Esta presencia viene a corregir la desigualdad que enfrentan niños y niñas invisibilizados en la pantalla como mencionan Steemers (2019) y Trappel (2019).

Aun cuando la coproducción internacional no es todavía un fenómeno masivo que permita dotar a las pantallas de contenidos con carácter latinoamericano, ha permitido el desarrollo de audiovisuales de primer nivel, reconocidos tanto por el público infantil en los

diferentes países en los que se emiten los programas, como en destacados festivales internacionales. Programas producidos en colaboración por productoras locales y señales públicas de varios países, como *Puerto Papel*, son iniciativas para promover considerando las dificultades que supone para los canales públicos producir para grandes distribuidores como Netflix, (Lotz, 2018; Michalis, 2018).

Los cambios políticos a gobiernos con diferente signo político en varios países han afectado la gestión y financiamiento público de los canales: mientras en Argentina se restringió el personal y el presupuesto a las señales públicas, en Brasil se puso fin al convenio del Estado con *TV Escola* y en Colombia se discuten leyes para cambiar el financiamiento proveniente de las licencias de televisión. Hoy los canales públicos precisan de nuevos recursos, económicos y humanos para desarrollar ofertas adecuadas en estos nuevos entornos, tanto en el ámbito de la producción para público infantil, como en la generación de contenidos acordes con la convergencia: formatos *crossmedia* y otras narrativas que sean innovadoras y atractivas para los usuarios. Esto es especialmente deseable para permitir la fidelización de los más pequeños con la señal pública, en tanto niños y niñas están acostumbrados a acceder a contenidos desde diferentes dispositivos, en cualquier momento y lugar. El contexto de la pandemia obligará a revisar el rol de la televisión y sus pantallas anexas en apoyo a la educación y a la contención socioemocional de las infancias.

REFERENCIAS

- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas [Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories]. *Comunicar*, (26)55, 71-79. <http://www.doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Azurmendi, A. (2018). Reconectar con la audiencia joven. Narrativa transmedia para la transformación de la televisión de servicio público en España, Francia, Alemania y Reino Unido. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 927-944. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1289>
- Banerjee, I., & Seneviratne, K. (Eds.), *Radiotelevisión De Servicio Público: Un Manual De Mejores Prácticas*, 42-72. UNESCO. <http://bit.ly/35DEFST>
- Carmona, B. (2020). COVID-19 and children's media in Latin and South America. Responses on TV screens, platforms, and video channels. *TelevIZIon*, 33/2020/E, 34-36. <https://bit.ly/2RvekSi>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2018). *Resumen histórico Encuesta Nacional de Televisión*. Consejo Nacional de Televisión. <http://bit.ly/2tboazM>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2017). *Fichas de programas Fondo CNTV*. Consejo Nacional de Televisión. <https://bit.ly/3duAVbf>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2019). *Anuario Estadístico Oferta y Consumo de Televisión 2018*. Consejo Nacional de Televisión. <http://bit.ly/2PAsLDo>
- Consejo Nacional de Televisión, & Gómez, G. (2018). *Transición a la TV digital y diversidad en Latinoamérica*. Consejo Nacional de Televisión. <http://bit.ly/35B51on>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2020). *Evaluación de iniciativa TV Educa Chile*. <https://bit.ly/3pyD6jq>
- Corona, J.M., & Orozco, G. (2020). El desafío de la comprensión de las audiencias contemporáneas el Video on Demand y sus posibilidades para analizar a sus audiencias. En G. Orozco (Coord.), *Televisión en tiempo de Netflix. Una nueva oferta mediática*, (pp. 213-243) Universidad de Guadalajara.
- Dhoest, A., & te Walvaart, M. (2018). Convergence and Participation in Children's Television. The case of Flemish Public Television. En G. Ferrel-Lowe, H. van den Bulck, & K. Donders (Eds.), *Public Service Media in the Networked Society* (pp. 245-257). Nordicom. <https://bit.ly/2ZT8Y94>
- Fuenzalida, V. (2019). Análisis y propuestas para actualizar la misión pública de TVN. *Perspectivas de la comunicación*, 12(1), 315-339. <https://bit.ly/2UplicD>
- Gallardo-Camacho, J., Lavín, E., & Sierra-Sánchez, J. (2020). Los programas infantiles de televisión y su consumo en diferido en España. *Icono 14*, 18(1), 155-178. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1387>
- Gómez-Domínguez, P. (2016). Era digital y televisión autonómica: un estudio comparativo de las plataformas web, aplicaciones móviles y redes sociales de TV3 y BBC One. *Communication & Society*. 29(4), 85-106. <https://doi.org/10.15581/003.29.4.sp.85-106>
- Gutiérrez-González, C. (2019). La relación entre los creativos independientes de la televisión pública y la audiencia infantil. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*. 18(35), 39-55. <http://doi.org/10.22395/anqr.v18n35a3>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Lotz, A. (2018). *Portals a treatise on Internet Distributed-Television*. Michigan Publishing, University of Michigan Library. <https://doi.org/10.3998/mpub.9699689>
- Mastrini, G., & Becerra, M. (2019). La convergencia de medios, telecomunicaciones e internet en la perspec-

- tiva de la competencia: hacia un enfoque multicompreensivo. *Cuadernos de Discusión de Comunicación e Información*. UNESCO. <http://bit.ly/36AnLG1>
- Medina, M., & Ojer, T. (2011). La transformación de las televisiones públicas en servicios digitales en la BBC y RTVE [The Transformation of Public TV Companies into Digital Services at the BBC and RTVE]. *Comunicar*, 36, 87-94. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-09>
- Michalis, M. (2018). Distributions Dilemmas for Public Service Media. Evidence from the BBC. En G. Ferrel-Lowe, H. van den Bulck, & K. Donders (Eds.), *Public Service Media in the Networked Society* (pp. 195-210). Nordicom. <https://bit.ly/32DA1W>.
- Pérez-Rodríguez, M. A., Pérez-Escoda, A., & Sánchez-López, I. (2019). De lo audiovisual a lo transmedia. Competencias para las nuevas narrativas de los prosumidores en el ecosistema digital. En L.M., Romero-Rodríguez & D. Rivera-Rogel, *La comunicación en el escenario digital: Actualidad, retos y prospectivas* (pp. 119-146). Pearson Education. <https://bit.ly/2XicWWS>
- Poell, T. (2020). Three Challenges for Media Studies in the Age of Platforms. *Television & New Media*, 21(6), 650-657. <https://doi.org/10.1177/11527476420918833>
- Potter, A., & Steemers, J. (2017). Children's television in transition: policies, platforms, and production. *Media International Australia*, 163(1), 6-12. <https://doi.org/10.1177/1329878X17693936>
- Sánchez-Labela Martín, I. (2016) La calidad de los dibujos animados en internet. Clan RTVE, Neox Kidz y Boing: Plataformas de entretenimiento para el público infantil. *Index Comunicación*, 6(2), 173-190. <http://bit.ly/37RRKJD>
- Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. Convergencia de medios: nuevos desafíos para la educación en Latinoamérica. Serie Seminario. RELPE. <https://bit.ly/3bYw836>
- Steemers, J. (2019). Invisible children. Inequalities in the provision of screen content for children. En J. Trappel (Ed.), *Digital Media Inequalities. Policies against divides, distrust, and discrimination* (pp. 179-192). Nordicom. <https://bit.ly/36QliXN>
- Trappel, J. (2019). Inequality, (new) media and communications. En J. Trappel (Ed.), *Digital Media Inequalities. Policies against divides, distrust and discrimination* (pp. 9-30). Nordicom. bit.ly/3c4tPdo
- Villarrubia-Martínez, A., Aguaded-Gómez, I., & Delgado-Ponce, A. (2019). Implementación de la Televisión digital en Chile: ¿una oportunidad real para la TV Comunitaria? *Chasqui*, 140, 279-296. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3878>
- Yoshida, Y. (2020). NHK makes decisive responses to the coronavirus pandemic. *TelevIZion*, 33/2020/E, 45. <https://bit.ly/33AlwN>

Table of contents

Ignacio Aguaded, Águeda Delgado-Ponce La ciberconexión como cultura mediática. Redes sociales, competencia mediática, ciudadanía	3
Ignacio Aguaded, Águeda Delgado-Ponce La cyberconnessione come cultura dei media. Social network, competenza mediale, cittadinanza	5
Arantxa Vizcaíno-Verdú, Simona Tirocchi <i>Tiktokers</i> y objetivación sexual de género en retos musicales	7
Livia Fugalli Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi	17
Antonia Cava, Assunta Penna, Debora Pizzimenti <i>On life</i> : adolescenti tra narrazioni e identità	33
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno Developing support teachers' digital competencies for an inclusive citizenship	43
Beatriz R. Sarmiento, M^a Ángeles Hernández-Prados, Noelia Carbonell Bernal, María Cinta Aguaded Gómez Alfabetización del profesorado en gamificación mediada por las TIC. Estado del arte	53
Irene Melgarejo-Moreno Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en Educación Infantil	67
Nelly A. Chévez-Reynosa, María Rodríguez-Rosell, Ignacio Aguaded Doctorados virtuales centroamericanos: educomunicación, formación de tutores y calidad en la producción de conocimiento	79
José M. Merchán, M. Cruz Alvarado, Susana de Andrés, Agustín García-Matilla Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas	93
Diego Montalván, Jorge Galán Medios tradicionales: abrirse al mundo digital o sucumbir	101
Rigliana Portugal, Ignacio Aguaded Representación de mujeres en noticias sobre violencia de género difundidas por televisión en Bolivia frente a las competencias mediáticas	115
Andrea Villarrubia-Martínez, Ignacio Aguaded-Gómez, Águeda Delgado-Ponce Contenidos infantiles convergentes, identidad latinoamericana y los desafíos de las televisiones públicas	125