

**RETOS DE LA
EDUCOMUNICACIÓN
EN EL ENTORNO
DIGITAL**



RETOS DE LA EDUCOMUNICACIÓN EN EL ENTORNO DIGITAL

número 25 · enero 2023

EDITOR · publisher

Departament de Ciències de la Comunicació, Universitat Jaume I

LUGAR DE EDICIÓN · publishing location

Castellón de la Plana, España.

DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO y PÁGINA WEB · e-mail and website

adcomunicarevista@uji.es

<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/adcomunica>

DISEÑO · original design

Marta Martín Núñez

MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN · layout and printing

Martín Gràfic

ISSN, eISSN

2174-0992, 2254-2728

DEPÓSITO LEGAL

V-1606-2011

EDITORES · editors

Javier Marzal Felici, Universitat Jaume I, Castellón
Andreu Casero Ripollés, Universitat Jaume I, Castellón

EDITORES/AS ADJUNTOS/AS · assistant editors

Antonio Loriguillo López, Universitat Jaume I, Castellón
Silvia Marcos García, Universitat Jaume I, Castellón
Marta Martín Núñez, Universitat Jaume I, Castellón
Teresa Sorolla Romero, Universitat Jaume I, Castellón

COMITÉ CIENTÍFICO · advisory board

Eduardo José Marcos Camilo, Universidad de Beira Interior, Covilha, Portugal
Palmira Chavero, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Ecuador
Jonathan Dovey, University of the West of England, Bristol, Reino Unido
Pietsie Feenstra, Université Paul Valéry 3 Montpellier, Francia
Christian Fuchs, Westminster University, Reino Unido
Vasco Ribeiro, Universidade do Porto
Tristan Mattelart, Université Paris 8, París, Francia
Gianpietro Mazzoleni, Università degli Studi di Milano, Italia
Claudia Mellado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
Eulalia Puig-Abril, University of Illinois at Chicago, Estados Unidos
Jessica Retis, University of Arizona, Estados Unidos
Jean-Claude Séguin, Université de Lyon II - Louis Lumière, Francia
Ana Slimovich, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Carlo Sorrentino, Università di Firenze, Italia
Jacques Terrasa, Université Paris-Sorbonne, París, Francia
Daya Kishan Thussu, Hong Kong Baptist University
Maximiliano Martín Vicente, Universidade Estadual Paulista UNESP, Bauru, Brasil
Angharad Valdivia, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos

COMITÉ EDITORIAL / CONSEJO DE REDACCIÓN · editorial board

Miguel de Aguilera Moyano, Universidad de Málaga
Ana Almansa Martínez, Universidad de Málaga
José Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva
Juan Miguel Aguado Terrón, Universidad de Murcia
José María Álvarez Monzoncillo, Universidad Rey Juan Carlos
Juan Benavides Delgado, Universidad Complutense, Madrid
María Rosa Berganza Conde, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
Salomé Berrocal Gonzalo, Universidad de Valladolid
Eva Campos Domínguez, Universidad de Valladolid
Francisco Campos Freire, Universidad de Santiago de Compostela
Fernando Canet Centellas, Universitat Politècnica de València
María Victoria Carrillo Durán, Universidad de Extremadura
José María Casasús Gurí, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
Antonio Castillo Esparcia, Universidad de Málaga
José Luis Castro de Paz, Universidad de Santiago de Compostela
Josep Maria Català Doménech, Universitat Autònoma de Barcelona
Giuliana Colaizzi, Universitat de València
Ubaldo Cuesta Cambra, Universidad Complutense, Madrid
José Luis Dader García, Universidad Complutense, Madrid
Concha Edo Bolós, Universidad Complutense, Madrid
Raúl Eguizábal Maza, Universidad Complutense, Madrid
Pedro Farias Batlle, Universidad de Málaga
Manuel Fernández Sande, Universidad Complutense, Madrid
Mónica Figueras Maz, Universitat Pompeu Fabra
Rosa Franquet i Calvet, Universitat Autònoma de Barcelona
Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
Francisco García García, Universidad Complutense, Madrid
Mar García Gordillo, Universidad de Sevilla
Leonarda García Jiménez, Universidad de Murcia
Berta García Orosa, Universidad de Santiago de Compostela
José Vicente García Santamaría, Universidad Carlos III, Madrid, España
Jesús González Requena, Universidad Complutense, Madrid
Frederic Guerrero Solé, Universitat Pompeu Fabra
Begoña Gutiérrez San Miguel, Universidad de Salamanca
María Luisa Humanes Humanes, Universidad Rey Juan Carlos
Juan José Igartua Perosanz, Universidad de Salamanca
Ainara Larrondo Ureta, Universidad del País Vasco
Margarita Ledo Andión, Universidad de Santiago de Compostela
Guillermo López García, Universitat de València
Xosé López García, Universidad de Santiago de Compostela
Paula Carlos López López, Universidad de Santiago de Compostela
Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza
Marta Martín Llaguno, Universitat d'Alacant
Inmaculada Martínez Martínez, Universidad de Murcia
Manuel Martínez Nicolás, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
Koldo Meso Ayerdi, Universidad del País Vasco
Josep Lluís Micó Sanz, Universitat Ramon Llull, Barcelona
Carolina Moreno Castro, Universitat de València
Marcial Murciano Martínez, Universitat Autònoma de Barcelona
Patricia Núñez Gómez, Universidad Complutense, Madrid
Sonia Núñez Puente, Universidad Rey Juan Carlos
Fernando Olivares Delgado, Universitat d'Alacant
Dolors Palau Sampió, Universitat de València
Nekane Parejo Gimeno, Universidad de Málaga
Carmen Peñafiel Sáiz, Universidad del País Vasco
María José Pérez Serrano, Universidad Complutense, Madrid
Concha Pérez Curiel, Universidad de Sevilla
José Luis Piñuel Raigada, Universidad Complutense, Madrid
Emili Prado i Picó, Universitat Autònoma de Barcelona
José Rúas Aratjo, Universidad de Vigo
Xosé Soengas Pérez, Universidad de Santiago de Compostela
Jenaro Talens Carmona, Universitat de València, Universitè de Génève
Iolanda Tortajada Giménez, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona
Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
Santos Zunzunegui Díez, Universidad del País Vasco

CONSEJO PROFESIONAL - professional editorial board

Ángel Baez Calvo, Director de Castellón Plaza
Esther Castellano, Presidenta de DirCom de la Comunidad Valenciana y de Murcia
Juan Carlos Enrique Forcada, Director Regional de Onda Cero Illes Balears
Juanvi Falcó, Colegio Oficial de Publicitarios de la Comunidad Valenciana
Santiago Gimeno Piquer, Socio Director de Negocio Corporativo y Consejero en Cuatrocienta
Luis Lizarán Teruel, Presidente de ATRAU, Associació de Treballadors de l'Audiovisual
Gustavo Llach Mollón, Dircom de CajaMar, Castellón
Benjamín Marín, Director de Publicidad y Comunicación de À Punt Mèdia
Ana Niño, Presidenta de Comunit AD, Asociación de Empresas de Comunicación Publicitaria de la Comunidad Valenciana
Raúl Puchol, Director Cadena Cope, Castellón
José Ignacio Pastor Pérez, Presidente de ACICOM, Asociación Ciudadanía y Comunicación
Giovanna Ribes, Presidenta de PAV, Productors Audiovisuals Valencians
José Manuel Seguí Galve, Presidente de AESAV, Asociación de Empresas de Servicios Audiovisuales, Vídeo y Televisión
Arantxa Torres, Directora del Centro Territorial de TVE - Comunidad Valenciana
José Luis Valencia Larrañeta, Director Periódico Mediterráneo, Castellón

CONSEJO TÉCNICO - board of management

Laura Alonso Muñoz, Universitat Jaume I, Castellón
Roberto Arnau Roselló, Universitat Jaume I, Castellón
María Consuelo Balado Albiol, Universitat Jaume I, Castellón
María Teresa Benlloch Osuna, Universitat Jaume I, Castellón
Estela Bernad Monferrer, Universitat Jaume I, Castellón
Rocío Blay Arráez, Universitat Jaume I, Castellón
Eva Brevia Franch, Universitat Jaume I, Castellón
Hugo Doménech Fabregat, Universitat Jaume I, Castellón
Carlos Fanjul Peyró, Universitat Jaume I, Castellón
Francisco Fernández Beltrán, Universitat Jaume I
Césareo Fernández Fernández, Universitat Jaume I, Castellón
Pablo Ferrando García, Universitat Jaume I, Castellón
Shaïla García Catalán, Universitat Jaume I, Castellón
Cristina González Oñate, Universitat Jaume I, Castellón
Lorena López Font, Universitat Jaume I, Castellón
Amparo López Meri, Universitat Jaume I, Castellón
Pablo López Rabadán, Universitat Jaume I, Castellón
Magdalena Mut Camacho, Universitat Jaume I, Castellón
José Antonio Palao Errando, Universitat Jaume I, Castellón
Aaron Rodríguez Serrano, Universitat Jaume I
Agustín Rubio Alcover, Universitat Jaume I, Castellón
Emilio Sáez Soro, Universitat Jaume I, Castellón
María Soler Campillo, Universitat Jaume I, Castellón
Alejandra Tirado García, Universitat Jaume I, España

La composición de los comités de la revista adComunica tendrá vigencia para el período 2022-2027, tras el cual se procederá a una renovación.

The composition of the committees of the journal adComunica will be effective for the period 2022-2027, being renewed by the end of it.

CONTENIDOS

PRESENTACIÓN /

- 13 **La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital** / Javier Marzal-Felici y Andreu Casero-Ripollés (Universitat Jaume I)

INFORME / Retos de la educomunicación en el entorno digital

Coordinación: Victoria Tur-Viñes, Patricia Núñez-Gómez y Marc Pallarés Piquer

- 23 **Retos de la educomunicación en el entorno digital** / Victoria Tur-Viñes (Universitat d'Alacant), Patricia Núñez-Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Marc Pallarés Piquer (Universitat Jaume I)
- 27 **Alfabetización mediática y digital ludificada. *Go Viral!* contra la desinformación científica** / Noemí Morejón Llamas (Universidad Loyola Andalucía)
- 51 **Las Ciudades Universitarias MIL como propuesta de la UNESCO para la transformación de los campus universitarios: barreras y oportunidades** / Felipe Chibas Ortiz (Universidad de São Paulo, Santiago Tejedor Calvo (Universitat Autònoma de Barcelona), Karin Milani Zottis (Alianza UNESCO MIL Brasil), Ana Paula Dias (Alianza UNESCO MIL Brasil)
- 73 **Impacto, adaptación y transformación digital en la educación superior como consecuencia de la Covid-19: el caso del máster Comincrea de la UA** / Cande Sánchez-Olmos (Universidad de Alicante), Tatiana Hidalgo-Marí (Universidad de Alicante), Jesús Segarra-Saavedra (Universidad de Alicante)

- 97 **El portal web de la universidad pública ecuatoriana: hacia el equilibrio entre accesibilidad, posicionamiento y usabilidad / Pablo Vidal Fernández (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí)**
- 137 **Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática. Una aproximación teórica a sus principales roles y tareas / Silvana Verónica Micheli (Universidad de Valencia)**
- 155 **El impacto del confinamiento por la COVID-19 en el curso académico. Caso de estudio: el alumnado de etnia gitana / Isabel Rodrigo-Martín (Universidad de Valladolid), Luis Rodrigo-Martín (Universidad de Valladolid), Álvaro Pérez-García (UNIR), Daniel Muñoz-Sastre (Universidad de Valladolid)**
- 177 **Presencia social, sincronía y personalización. Giros de la educación en línea en la postpandemia / Mariángeles Castro-Sánchez (Universidad Austral), María Cecilia Beccaria (Universidad Austral)**

OTRAS INVESTIGACIONES /

- 211 ***Is this legit?* Un proyecto de verificación de vídeos virales creado por y para adolescentes / Alba García-Ortega (Universidad Miguel Hernández)**
- 229 **Las plataformas de verificación frente a los bulos en el sector turístico / Francisco Manuel Pastor-Marín (Universidad Internacional de La Rioja), Francisco Javier Paniagua-Rojano (Universidad de Málaga)**
- 251 **El partido político como actor decisivo de la regulación mediática. Las políticas de comunicación de los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay / Iván Schuliaquer (Universidad Nacional de San Martín)**

- 273 **Streaming de video independiente en México** / Argelia Muñoz Larroa (Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa)
- 301 **Aproximación a la *Dark Academia*: el imaginario visual de *Dead Poets Society* como caso de estudio** / Lara López Millán (Universitat de València)

TRIBUNA: INVESTIGACIÓN Y PROFESIÓN /

- 227 **La sociedad civil ante el fenómeno de la desinformación. Reseña del libro *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la sociedad civil*** / Rocío Collado-Alonso (Universidad de Valladolid)
- 231 **La generación del algoritmo** / Santiago Fandiño Lousa (Director del Área de Contenidos Infantiles de RTVE)
- 235 **«Líderes intermedios»: una experiencia educomunicativa en el aula virtual** / Sara Osuna-Acedo (Directora de la Cátedra Paulo Freire de Educomunicación)

CRÉDITOS /

- 241 **Acerca de los promotores de *adComunica*. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación***
- 343 **About the promoters of *adComunica*. *Journal of Strategies, Tendencies and Innovation in Communication***
- 345 **Normas de publicación**
- 347 ***Submission guidelines***

Editorial.

La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital

Javier Marzal-Felici
Universitat Jaume I

Andreu Casero-Ripollés
Universitat Jaume I

Referencia de este artículo:

Marzal-Felici, Javier y Casero-Ripollés, Andreu (2023). Editorial nº 25. La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, preprint. Castellón: Universitat Jaume I, 13-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6753>.

Condiciones favorables para el desarrollo de la educomunicación

Desde hace más de dos décadas, hemos asistido a la aparición de diferentes iniciativas dictadas desde el Consejo de Europa para el impulso de la «alfabetización mediática» (en inglés «information literacy»), a través de la realización de estudios e Informes con el fin de articular políticas para combatir la desinformación (Wardle y Derakhshan, 2017; Chapman y Oerman, 2020). Ya en 2009, la Comisión Europea presentó una Recomendación sobre alfabetización mediática, en la cual instaba a los países de la Unión a introducir en sus respectivos sistemas educativos enseñanzas referidas al conocimiento crítico de los medios de comunicación, incluyendo competencias digitales. Se trata de la Recomendación 2009/625/CE sobre «Alfabetización mediática en el entorno digital» (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/txt/?uri=uriserv%3Aam0004>), que dio lugar a la Directiva 2010/13/UE de servicios de comunicación audiovisual del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa, de 10 de marzo de 2010 (<http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=oj:L:2010:095:0001:0024:SE:PDF>). Hay que destacar que se trataba de la primera directiva

europaea que recogía de manera explícita «la necesidad de incorporar el desarrollo de las capacidades creativas y críticas de los ciudadanos ante los medios» en la educación formal, pero también con la implicación de otras instituciones como las familias, las autoridades reguladoras o la industria mediática, esto es, con apoyo de los profesionales de la comunicación.

Otro hito importante para el desarrollo de la educomunicación en Europa fue la publicación en 2017 del *European Framework for the Digital Competence of Educators*, editado por la Comisión Europea en 2017 (Redecker y Punie, 2017), que define el marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu), respondiendo así a la creciente conciencia entre muchos estados miembros europeos sobre el hecho de que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales específicas para su profesión para poder aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar educación. En España, también en 2017, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte impulsó la publicación del documento *Marco Común de Competencia Digital Docente*, que se proponía sentar las bases para el desarrollo tecnológico del portafolio de la competencia digital docente y actualiza el Marco de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Y poco tiempo después, ha tenido lugar la publicación del *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*, elaborado por 22 investigadores de 12 países de América y Europa de la Red Euroamericana de Investigadores en Educomunicación –Red Alfamed–, presentado en 2021 como compendio de las competencias que deben tener los educadores para la formación de los ciudadanos en el campo de la educación mediática (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021).

Como hemos señalado en diferentes ocasiones, la crisis sanitaria por la pandemia de la COVID-19 ha precipitado el desarrollo de la sociedad digital. Por ello, no puede resultarnos extraño que cuando el gobierno de España declaró el «estado de excepción» en marzo de 2020, se calificara a los medios de comunicación como servicios esenciales. Desde entonces hasta ahora, nunca antes han tenido tanto protagonismo las pantallas de todo tipo de dispositivos, desde los móviles, las tabletas o las videoconsolas hasta las pantallas de los ordenadores y de las «smart TV». El aumento de adicciones a los dispositivos digitales, el uso abusivo de las redes sociales a través de los móviles o la adicción a los videojuegos han terminado configurando una «dieta mediática» manifiestamente inapropiada en el contexto de la sociedad del conocimiento (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015; Marzal y Soler, 2018; Sampedro, 2018; Marzal Felici, 2021). Por otra parte, asistimos a un consumo descontrolado –y sin criterio– de películas, series de televisión y programas de entretenimiento que están «colonizando» nuestras mentes, porque no podemos obviar que la expansión de las grandes plataformas de contenidos digitales –como Amazon, Netflix, Disney, HBO, etc.–, nos han devuelto a los tiempos del control

monopolístico de la producción, distribución y exhibición de los grandes estudios de Hollywood en las décadas de los años 30 y 40 del pasado siglo XX, en la conocida como la «era de los grandes estudios de Hollywood». En el campo de la información, se constata que el público, y muy especialmente los más jóvenes, cada vez se informa menos a través de los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio y televisión), sino en las redes sociales, con frecuencia, sin contextualizar ni mostrar las fuentes consultadas para construir dichas informaciones. Finalmente, otras formas de comunicación como la publicidad o la comunicación empresarial e institucional tampoco son entendidas por la ciudadanía, porque en general se carece de la formación más elemental sobre la relevancia de la comunicación en nuestra sociedad.

La nueva reforma educativa de la LOMLOE y el retroceso de la educomunicación

En realidad, la apuesta por la educación y alfabetización mediática e informacional viene de mucho tiempo atrás, con el impulso de la ONU y de la UNESCO desde hace más de tres décadas (Aguaded, 2012; Pérez Tornero y Varis, 2010; Pérez Tornero, 2020). Durante estos últimos años, es palpable que se han realizado importantes avances en el campo de la alfabetización mediática, un espacio académico que ha conocido el desarrollo de una intensa producción científica en el contexto español y latinoamericano, además de numerosas experiencias de aula en los centros educativos, con el avance de las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la educación.

No obstante, y pesar de estos importantes avances, se constata en España la existencia de importantes resistencias de nuestro sistema educativo a la hora de incorporar la educomunicación en los currícula de los diferentes niveles educativos, en un momento clave en el que es urgente adaptar nuestro sistema educativo a las demandas de la sociedad de la información. De este modo, nos hallamos ante una reforma educativa, la LOMLOE, en la que van a tener especial protagonismo las competencias sobre los contenidos, un aspecto ampliamente reconocido por la comunidad científica y educativa como un paso necesario. Pero como hemos señalado en el Manifiesto en favor de la Educomunicación en España, realizada en mayo de 2021, la nueva reforma del sistema educativo español no ha contemplado dar el protagonismo necesario a la educación mediática en los nuevos currícula.

A nuestro juicio, la «educación mediática y audiovisual» tiene un enorme valor estratégico para lograr el desarrollo auténtico de la sociedad del conocimiento, con una relevancia solo comparable a la necesidad de contar con un sistema comunicativo y audiovisual sólido, saneado, plural, libre de control gubernamental y de corrupción. La educación mediática en el sistema educativo estatal y autonómico es, por lo tanto, una asignatura pendiente, que plantea una serie de retos

urgentes. Entre los más relevantes, podemos destacar, por un lado, la necesidad de aplicar la Recomendación 2009/625/CE de la Unión Europea a todo el sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato, situando la alfabetización mediática en una posición central del currículum. En segundo lugar, hay que reforzar la formación de profesorado en la educación de y con los medios audiovisuales. En tercer lugar, es esencial entender que la educación mediática, en plena era digital, no se reduce al estudio de aspectos técnicos, al uso de dispositivos y programas —que son fundamentales también—, sino que la educación mediática remite sobre todo a valores y al fomento de una actitud crítica ante los medios (Gutiérrez y Tyner, 2012: 38).

El papel de las universidades para el impulso de la educomunicación como marco para la innovación

Ante la situación creada por la actual reforma educativa de la LOMLOE, con muchas incertidumbres —porque cada comunidad autónoma está aplicando el nuevo marco normativo a su juicio—, creemos que es urgente que determinadas instituciones como los medios de comunicación (especialmente las corporaciones públicas, pero también los medios privados), los agentes de los diferentes ámbitos del sector audiovisual y comunicativo (de campos como el periodismo, la comunicación publicitaria o el audiovisual) y las universidades (de manera especial, las públicas) han de redoblar esfuerzos para impulsar la educomunicación en nuestro país.

En este sentido, cabe recordar que la colaboración entre medios de comunicación (el mundo profesional), administraciones educativas y universidades constituye una aplicación del llamado «modelo de la triple hélice» que fue acuñado por expertos del campo de la economía de la innovación, según el cual se ha constatado que los sistemas socioeconómicos regionales europeos se han visto reforzados con la convergencia y entrecruzamiento de tres mundos, anteriormente bastante separados: la investigación pública que realizan las universidades, las empresas y los gobiernos. Este modelo, desarrollado por Etzkowitz (1997, 2008; Viale y Etzkowitz, 2010) varias décadas atrás, toma como referencia un modelo espiral de la innovación (frente al modelo lineal tradicional) que capta las múltiples relaciones recíprocas entre los organismos institucionales (públicos, privados y académicos) en diferentes niveles de capitalización del conocimiento. Se trata de tres esferas institucionales que anteriormente operaban de manera independiente manteniendo una distancia prudente en las sociedades capitalistas liberales, que tienden cada vez más a trabajar conjuntamente, siguiendo un modelo en espiral, con vinculaciones que emergen a diversos niveles del proceso de innovación, para formar la llamada «triple hélice».

En este contexto, la creación de la Cátedra RTVE «Cultura audiovisual y alfabetización audiovisual» de la Universitat Jaume I, el pasado mes de febrero de 2022, está sirviendo para desarrollar un programa anual de actividades que tiene como

objetivo principal el desarrollo de la alfabetización mediática y el estudio de la cultura audiovisual desde la perspectiva de los medios de comunicación públicos, con el fin de fomentar el debate y la participación de los colectivos implicados en el campo de la alfabetización mediática: investigadores, docentes y estudiantes universitarios, estudiantes y profesores de los niveles educativos no universitarios, administraciones educativas y profesionales de los medios de comunicación.

De este modo, el reto de la educomunicación nos obliga a asumir que es necesario trabajar de forma colaborativa con las administraciones educativas, estatal y regional, con los centros de formación de profesores, con el profesorado no universitario, con reguladores como los Consejos Audiovisuales y con otros medios de comunicación públicos, como las RTV regionales. En este sentido, es imprescindible que las universidades creamos alianzas para abordar los nuevos retos que supone la nueva sociedad digital. Porque estamos convencidos de que la Alfabetización Mediática e Informativa puede abrir la puerta a desarrollar, además, metodologías docentes más abiertas y participativas, que impulsen el desarrollo del pensamiento crítico de los niños y jóvenes, algo muy necesario en el mundo que vivimos.

Así pues, podemos constatar que la temática que abordamos en este monográfico de la Sección Informe del número 25 de la revista *adComunica*, «Retos de la educomunicación ante la reforma educativa en España» posee una trascendencia muy relevante en la actualidad, que no puede dejarnos indiferentes. Creemos que las investigaciones que conforman este número sobre educomunicación, así como las reflexiones que se han incluido en la Sección Tribuna, merecen una atención especial dadas las circunstancias actuales.

Como ya es habitual, no queremos finalizar el editorial del número 25 de la revista *adComunica* sin olvidar nuestra deuda con los investigadores y profesionales que han participado en este número, así como a los revisores, a los coordinadores de las secciones y al equipo editorial de la revista, sin cuyo compromiso, dedicación y generosidad altruista no sería posible la aparición de un nuevo número de *adComunica*. El trabajo de todos ellos, junto al seguimiento de los lectores de la revista que forman parte de nuestra comunidad científica, no sería posible dar continuidad a este proyecto editorial, cuyo objetivo no es otro que contribuir a reforzar el campo científico de las Ciencias de la Comunicación.

Referencias

Aguaded, J. Ignacio (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. En: *Comunicar*, nº 38. Huelva: Grupo Comunicar, 7-8. DOI: 10.3916/C38-2012-01-01

Aguaded, Ignacio; Jaramillo-Dent, Daniela y Delgado-Ponce, Águeda (2021). *Curriculum alfamed de formación de profesores en educación mediática. Mil (media and information literacy en la era pos-covid-19*. Barcelona: Octaedro.

Aguaded-Gómez, Ignacio y Romero-Rodríguez, Luis (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. En: *Education in the Knowledge Society*, Vol. 16, nº 1. Salamanca: USAL, 44-57. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>

Chapman, M.; Oermann, M. (2020). *Supporting quality journalism through media and information literacy*. Strasbourg: Council of Europe. <https://edoc.coe.int/fr/medias/8264-supporting-quality-journalism-through-media-and-information-literacy.html>

Etzkowitz, H. (1997). The Triple Helix: academy-industry-governement relations and the growth of neo-corporatist industrial policy in the U.S. En: S. Campodall, Orto (ed.), *Managing Technological Knowledge Transfer*. Bruselas: EC Social Sciences COST A3, Vol. 4, EC Directorate General, Science, Research and Development

Etzkowitz, Henry (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation*. Londres: Routledge.

Gutiérrez, Alonso y Tyner, Kathleen (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. En: *Comunicar*, Vol. 19, nº 38. Huelva: Grupo Comunicar, 32-39. DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 23 de enero de 2023 en https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Marzal Felici, Javier y Soler Campillo, Maria (2018). La crisis financiera de 2008 a través de la fotografía y el cine *mainstream*: entre la crítica y la legitimación. En: Marzal Felici, Javier; Loriguillo-López, Antonio; Rodríguez Serrano, Aaron y Sorolla-Romero, Teresa (eds.), *La crisis de los real. Representaciones de la crisis financiera de 2008 en el audiovisual contemporáneo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Marzal-Felici, Javier (2021). Propuestas para el estudio de las imágenes en la era de la posverdad. En: *Profesional de la información*, Vol. 30, nº 2. Barcelona: EPI, e300201. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01>

Pérez Tornero, José Manuel y Varis, Tapio (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscú: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Pérez Tornero, José Manuel (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.

Redecker, Christina y Punie, Yves (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Unión Europea: Publications Office of the European Union. Consultado el 23 de enero de 2023 en <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en>

Sampedro, Víctor (2018). *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Barcelona: Icaria Editorial.

Viale, Riccardo y Etzkowitz, Henry (eds.) (2010). *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University-Industry-Government*. Northampton: MPG Books Group.

Wardle, Claire y Derakhshan, Hossein (2017). *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Estrasburgo: Council of Europe. Consultado el 23 de enero de 2023 en <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>

INFORME
Retos de la educomunicación
en el entorno digital

Coordinación: Victoria Tur-Viñes, Patricia
Núñez-Gómez y Marc Pallarés Piquer

Retos de la educomunicación en el entorno digital

Victoria Tur-Viñes
Universitat d'Alacant

Patricia Núñez-Gómez
Universidad Complutense de Madrid

Marc Pallarés Piquer
Universitat Jaume I

Referencia de este artículo

Tur-Viñes, Victoria; Núñez-Gómez, Patricia y Pallarés Piquer, Marc (2023). Retos de la educomunicación en el entorno digital. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 23-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.7134>.

El interés por el estudio de la alfabetización mediática se remonta a la década de los setenta del pasado siglo XX, fruto del reclamo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la entendía como un medio para fomentar la conciencia crítica de la ciudadanía. A la estela de ello, en 1973 el International Council for Film, Television and Audiovisual Communication (ICFT) de la UNESCO definió la educación mediática como el estudio, aprendizaje y enseñanza *de* y *sobre* los medios de comunicación, y se postuló a favor de configurar un área de conocimiento autónoma, y que se vinculara con los diferentes avances tecnológicos.

En 1982 se firmó la Declaración de Grünwald, promovida por la UNESCO, que se puede considerar como la base de la educación mediática. En el documento se hizo patente el poco interés de la pedagogía por la temática, enfatizando «un verdadero abismo [que] separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas y el mundo real» (UNESCO, 2011: 1). Los motivos para educar mediáticamente, que resultaban fundamentales en los ochenta, pasaron a ser necesarios, más si cabe en un mundo en el que el desarrollo tecnológico y de la repercusión de la mediatización del día a día de la ciudadanía era irrefrenable.

En este contexto, resulta indispensable asimilar y desarrollar las competencias que nos permitan habitar (y movernos) en este entorno de manera efectiva. Teniendo presente que la tecnología evoluciona constantemente y que esta digitalización inunda casi todos los ámbitos de nuestras vidas, en 2006 el Parlamento y Consejo Europeo ponen encima de la mesa la competencia digital como una de las ocho Competencias Clave necesarias para la Formación a lo Largo de la Vida (2006/962/EC - Oficial Journal of the European Union); en concreto, ponen en el centro de la cuestión el uso crítico y seguro de las TIC para la comunicación, el trabajo, el desarrollo social y el ocio.

Posteriormente se determina un eje global en competencia digital con la finalidad de proporcionar una definición del concepto. De esta manera, en 2013e genera el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp) actualizado en 2016 por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Ciudadanos (DigComp 2.0), reestructurado y ensanchado después en 2019 Marco Europeo para la Competencia Digital de la Ciudadanía (DigComp 2.1) con ocho grados de adquisición y ejemplos de uso.

En un momento como el actual, en que la revolución tecnológica hace posible el acceso ilimitado a una infinita cantidad de fuentes de información, la educación debe redefinir sus objetivos con la misión de tener la capacidad de responder a necesidades sociales muy variadas.

Además, se hace necesario implementar espacios en los que se fomente la capacitación y la sensibilización del profesorado respecto a la alfabetización mediática en el proceso educativo. A todas estas finalidades se ha destinado el presente volumen, que parte de una premisa según la cual la alfabetización mediática debe analizar el papel de la información y los medios de comunicación, tiene que ahondar en las funciones de estos medios, así como hacerse cargo de la valoración crítica de los contenidos y de los viaductos que, en última instancia, adoptamos cuando somos receptores de información y contenidos mediáticos.

El monográfico que estamos presentando compendia siete textos. El primero de ellos está firmado por Noemí Morejón Llamas y lleva por título *Alfabetización mediática y digital ludificada. Go Viral! contra la desinformación científica*. La autora subraya la utilidad de este *edugame* para conocer cómo se crea y se incrementa

la desinformación en redes, por las cámaras de eco, dentro de comunidades y sus claves expansivas. Su potencial como recurso educativo es indudable.

A continuación, Felipe Chibás Ortiz, Santiago Tejedor Calvo, Karin Milani Zottis y Ana Paula Días presentan *Las Ciudades Universitarias MIL como propuesta de la UNESCO para la transformación de los campus universitarios: barreras y oportunidades*. Discuten las ventajas e inconvenientes de esta propuesta en dos casos pioneros de Brasil y España con el método de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación (BCC), un abordaje innovador.

Cande Sánchez-Olmos, Tatiana Hidalgo-Marí y Jesús Segarra-Saavedra reflexionan sobre los retos y oportunidades que generó la pandemia en la alfabetización mediática dentro de la educación superior. *Impacto, adaptación y transformación digital en la educación superior como consecuencia de la Covid-19: el caso del máster Comincrea de la UA* es el título del texto que constata una predisposición por parte del profesorado a la transformación digital, aunque con cierto rechazo a la dualidad y, evidencia que el alumnado, a pesar de contar con los recursos y competencias necesarias, sigue prefiriendo la presencialidad como sistema, si bien destaca la flexibilidad que supone la semi presencialidad.

El portal web de la universidad pública ecuatoriana: hacia el equilibrio entre accesibilidad, posicionamiento y usabilidad, firmado por Pablo Vidal Fernández, evidencia que la hipertextualidad, interactividad y multimedialidad suponen un reto para la comunicación institucional de las universidades públicas y, a su vez, la oportunidad de llegar a más personas con diferentes maneras de entender y acceder a la información.

El siguiente texto, redactado por Silvana Verónica Micheli, hace hincapié en la necesidad de reunir el área de comunicación y educación. La alfabetización mediática, según la autora no consiste solamente en entender los contenidos sino en la capacidad de crearlos. El título, *Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática. Una aproximación teórica a sus principales roles y tareas*, implica la necesidad de formación y participación del profesorado en los procesos de creación audiovisual y cómo persona indispensable para facilitar el diálogo.

El impacto del confinamiento por la COVID-19 en el curso académico. Caso de estudio: el alumnado de etnia gitana, trae a este monográfico un tema sobre la brecha digital, agrandada por la pandemia y la escasez de recursos en determinados colectivos. El estudio emplea técnicas cuantitativas y cualitativas para demostrar cómo la disposición de dispositivos es uno de los primeros pasos para poder hablar de alfabetización mediática en determinados estamentos sociales. El artículo viene firmado por Isabel Rodrigo-Martín, Luis Rodrigo-Martín, Álvaro Pérez-García y Daniel Muñoz-Sastre.

El último artículo, con título *Presencia social, sincronía y personalización. Giros de la educación en línea en la postpandemia* lo presentan María Ángeles Castro Sánchez y María Cecilia Beccaria. Las autoras plantean un enfoque poco estudiado durante la pandemia cómo es el cambio sufrido por las universidades que ya impartían enseñanza a distancia. En el texto se investigan cómo los protocolos de enseñanza también cambiaron y se convirtieron en una enseñanza diferente que se ha quedado una vez pasada la epidemia.

Referencias

UNESCO (2011). Grünwald Declaration on Media Education. Consultado el 17 de enero de 2023 en <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/grunwald-declaration-on-media-education-1982/>

Alfabetización mediática y digital ludificada. *Go Viral!* contra la desinformación científica *Media and digital literacy gamified. Go Viral! against scientific misinformation*

Noemí Morejón-Llamas
Universidad Loyola Andalucía

Referencia de este artículo

Morejón-Llamas, Noemí (2023). Alfabetización mediática y digital ludificada. *Go Viral!* contra la desinformación científica. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 27-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.5554>.

Palabras clave

Alfabetización mediática; alfabetización digital; ciencia; desinformación; juegos educativos; ludificación.

Keywords

Media Literacy; Digital Literacy; Science; Disinformation; Edugames; Gamification.

Resumen

La desinformación científica ha crecido durante la pandemia de Covid-19. Para reducir el impacto de la información falsa surgen juegos serios que pretenden alfabetizar mediática y digitalmente a los jóvenes a través de la ludificación. El objetivo principal de este trabajo es analizar el potencial del *edugame Go Viral!* en función de su calidad periodística y de diseño para detectar qué ventajas puede suponer su implantación en diversos contextos sociales. La metodología empleada se fundamenta

en un análisis discursivo y de contenido empleado en el estudio de otros *newsgames*. Los resultados indican que este juego, basado en la inoculación psicológica, permite de manera efectiva que el usuario conozca cómo se crea la desinformación en redes, cómo se incrementa por las cámaras de eco y qué herramientas son necesarias para crear comunidad en red desde el punto de vista del desinformador, gracias a la transmisión de datos, la contextualización, la sensibilización, la interacción y la estimulación a la acción. Aunque su calidad periodística es limitada; el contenido, la arquitectura y el diseño indican ventajas que favorecen la reducción del ruido desinformativo como mecanismos para soterrar las cámaras de eco creadas en redes sociales. A pesar de que no se puede presentar como un único vehículo eficaz para combatir la desinformación científica, sí puede convertirse en un instrumento válido junto a otros como las campañas de concienciación, los recursos educativos lanzados por instituciones y la regulación de las plataformas digitales.

Abstract

Scientific misinformation has grown during the Covid-19 pandemic. To reduce the impact of false information, serious games are emerging that aim to make young people media and digitally literate through gamification. The main objective of this work is to analyse the potential of the Go Viral! edugame in terms of its journalistic quality and design in order to detect the advantages of its implementation in different social contexts. The methodology used is based on a discursive and content analysis used in the study of other newsgames. The results indicate that this game, based on psychological inoculation, effectively allows the user to know how misinformation is created in networks, how it is increased by echo chambers and what tools are necessary to create a network community from the point of view of from the disinformers' point of view, thanks to the transmission of data, contextualization, awareness, interaction and stimulation to action. Although its journalistic quality is limited; the content, the architecture and the design indicate advantages that favor the reduction of disinformation noise as mechanisms to bury the echo chambers created in social networks. Although it cannot be presented as a single effective vehicle to combat scientific misinformation, it can become a valid instrument alongside others such as awareness campaigns, educational resources launched by institutions and the regulation of digital platforms.

Autora

Noemí Morejón Llamas [nmorejon@uloyola.es] es doctora en Periodismo y máster en Comunicación institucional y política por la Universidad de Sevilla. Actualmente desempeña su labor como profesora asistente en el Departamento de Comunicación y Educación de la Universidad Loyola Andalucía, en el que imparte las asignaturas de Géneros periodísticos y Habilidades comunicativas II.

1. Introducción

La desinformación científica se ha multiplicado exponencialmente durante la pandemia de Covid-19. Esto ha dificultado el acceso a una información veraz y contrastada (Pérez-Dasilva *et al.*, 2020), en un momento de incertidumbre, extrema necesidad y dependencia informativa (Casero-Ripollés, 2020). Las diferentes formas que han tomado los contenidos falsos, gracias a la distorsión de imágenes, vídeo y mensajes, y la facilidad para crearlos mediante herramientas digitales al alcance de cualquiera, son algunas de las causas que explican la difusión masiva de discursos que se elaboran de manera voluntaria e intencional (Salaverría *et al.*, 2020), suponiendo una amenaza sensible para las democracias al perder los ciudadanos la credibilidad en la ciencia y en el sistema sanitario (Morejón-Llamas, 2021).

En este crítico contexto informativo, acuciado con la pandemia (Tuñón y Sánchez del Vas, 2022), uno de los principales desafíos es organizar una estrategia efectiva para mitigar la propagación de este tipo de bulos y formas de propaganda (Molina-Cañabate *et al.*, 2020: 36). Al respecto, gobiernos e instituciones internacionales como la Unesco, abordan la problemática motivando la legislación y la regulación (Oleart y Bouza, 2022), la alfabetización mediática y digital con campañas de concienciación y sensibilización e informes y recursos para luchar contra este reto que supone la desinformación para la esfera pública. El objetivo no es otro que fomentar un clima que proporcione la suficiente comprensión de la realidad mediática, su alcance e intencionalidad y las repercusiones que acarrea la proliferación de bulos, sobre todo, dada la infoxicación que experimentan los jóvenes con el crecimiento de los medios digitales y las redes sociales:

El huracán de información del que dispone el alumnado de hoy no hace sino situar al acto educativo frente a un paradigma de ilusión de la verdad, donde existir, en la dimensión digital, en cierta manera es ya parte de la propia existencia social, y, a la vez, condiciona el grado de información –o desinformación– que una persona tiene sobre su entorno (Pallarès-Piquer *et al.*, 2021: 527).

Este cometido, el de la alfabetización digital, «puede brindar estrategias que favorezcan el pensamiento crítico respecto de las condiciones inherentes tanto al contenido como al medio en sí mismo» (Suárez-Ruiz y González, 2022: 126), de ahí que sea cada vez más imprescindible desde la comunidad académica, comprender el actual ecosistema tecnológico, puesto que la «información y los contenidos audiovisuales llegan al usuario sin depurar» (Renes-Arellano *et al.*, 2020: 119). Al mismo tiempo, la enseñanza se sumerge en la búsqueda de nuevas vías que estimulen el aprendizaje para estos nativos digitales, que reclaman interacción e inmersión, por medio de la ludificación educativa como vehículo de conexión con la Generación Z. Aunque para proveer de eficacia a estos recursos participativos, es necesario «superar los sesgos y limitaciones que se encuentra el usuario medio para que su discurso tenga influencia en el actual ecosistema mediático» (Buitrago *et al.*, 2022: 63).

Los estudios demuestran que, en el contexto de enseñanza-aprendizaje, la ludificación es positiva «en términos de incremento de la motivación y el compromiso con las tareas, así como el disfrute» (Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2015: 144). La finalidad no es otra que la de «ser capaces de entender, explicar e, incluso, predecir los potenciales dilemas morales y sociales que la tecnología y las innovaciones generan a través de políticas, prácticas y sus imperativos de consumo y lucro» (Gómez-García y Carrillo-Vera, 2020: 26).

La consideración del videojuego como medio de comunicación masivo es ya una obviedad (Kennedy y Dovey, 2006), sobre todo, para una generación nativa digital, hiperconectada, inmersiva y virtual. Por esto, las mecánicas, dinámicas y estéticas de los videojuegos están siendo empleadas desde hace más de una década, no solo con una finalidad de entretenimiento, también con otras concretas (Romero-Rodríguez y Torres-Toukourmidis, 2019), como la de alfabetizar mediáticamente a los ciudadanos: «Las experiencias de juego, en sus distintas manifestaciones (videojuegos, gamificación, formas de juego emergentes, etc.) son productos culturales cuyas posibilidades para promover la competencia cívica son cada vez más reconocidas» (Oceja y González-Fernández, 2020: 138).

Estos denominados juegos serios (Gómez, 2014), dada la capacidad que tienen para transmitir información, enseñar, sensibilizar y contextualizar (Samson, 2015), se han especializado en el terreno periodístico hasta dar origen a un nuevo género dentro de los *edugames*, los *newsgames* o juegos de noticias (Bogost *et al.*, 2010; Meier, 2018). Esta unión entre periodismo y videojuegos redefine la «relación entre la información y la audiencia de los medios, ya que condensan distintas modalidades para interactuar y plantear rutas con las que participar en su construcción informativa» (Gómez-García y Carrillo-Vera, 2020: 27).

Los *newsgames* son videojuegos basados en noticias que fusionan «la simulación lúdica y aspectos relevantes de la actualidad» (Martínez, 2016: 161), produciendo experiencias en el usuario, no como consumidor, sino como ciudadano que debe participar en la esfera pública (Sicart, 2008) con el objetivo de mostrar un posicionamiento informado de la realidad, posibilitando una «mayor sensibilización y comprensión de los acontecimientos o fenómenos sociales» (Herrero-Curiel y Planells de la Maza, 2019: 8).

La efectividad de estos se consigue integrando una doble lógica que se ciñe a la propia cultura periodística y a la creación de mundos imaginarios: la información veraz y creíble, transmitida de manera persuasiva (García-Avilés *et al.*, 2022), también por la contextualización y la documentación que aportan (Gómez y Cabeza, 2016). Esta dinámica, que estimula la acción en primera persona con la interacción del usuario en una trama ficcionada que representa la realidad con verosimilitud (Prado y Bernardete-Rodrigues, 2021: 277), permite compartir experiencias (Bourscheid, 2017) que se consideran más exitosas cuanto mayor es el compromiso experiencial

generado (Plewe y Fürsich, 2018: 2470). La intencionalidad no es otra que hacer partícipe al ciudadano con la finalidad de aportar «soluciones sociales y cambios posibles en la esfera pública de acción» (Herrero-Curiel, E. y Planells de la Maza, 2019: 21).

Los *newsgames* siguen la lógica de la inoculación psicológica para crear anticuerpos cognitivos ante la desinformación, como si de una vacuna se tratase (Van der Linden *et al.*, 2021). La vacunación activa contra los desórdenes informativos se ha probado desde este subgénero de los juegos serios para concienciar sobre temáticas sociales como la inmigración y el colectivo de refugiados con resultados prometedores que redujeron la percepción sobre la fiabilidad y persuasión de estas falsedades (Roozenbeek y Van der Linden, 2019a: 570).

Suelen centrarse en tácticas comunes empleadas en el proceso de creación de los contenidos falsos y manipulados: el éxito es la refutación activa (experiencial), en la que el público debe generar argumentos a favor y en contra, y no solo la pasiva, focalizada en la lectura.

Algunos de estos *newsgames* son *El bueno, el malo y el tesorero* (García-Ortega y García-Avilés, 2018); juegos centrados en pandemias como *Plague Inc.*, *Outbreak – Infect the World*, *MedBot*, *Virus Antidote – Plague Infection* e *Idle Plague* (De-Santis Piras y Armendáriz-González, 2020), o uno de los más investigados y empleados antes y durante la pandemia de Covid-19, *Bad News* (Roozenbeek y Van der Linden, 2019b: 4), que basa su estrategia en la experiencia de convertirse en un creador y viralizador de desinformación mediante seis ejes: hacerse pasar por personas en línea, usar un lenguaje emocional, promover la polarización grupal, crear y difundir teorías conspiranoicas, construir cámaras de eco, desacreditar a los oponentes, troleear a la gente en línea y estimular falsa amplificación. También *ChamberBreaker* (Youngseung *et al.*, 2021), que sigue la misma mecánica, dinámica y estética que *Bad News*.

Los *newsgames* actuales, más complejos (Jones, 2017) con el desarrollo de la Realidad Virtual (RV) han sido empleados durante la crisis sanitaria para concienciar sobre la enfermedad y alfabetizar contra la desinformación científica, con el propósito de estimular el pensamiento crítico y ofrecer herramientas para prevenir (*pre-bunking*) la difusión de bulos. A este respecto, destacan títulos como: *Factitious 2020! Pandemic Edition* y *Covid-19 Trivia* (Navarro-Sierra y Quevedo-Redondo, 2021), *Fake It To Make It* e *iReporter* (Gómez-García y Carrillo-Vera, 2020).

2. Objetivos

La necesidad de investigar estos videojuegos como alfabetizadores, radica en la proliferación de noticias falsas desde el inicio de la pandemia, motivada, en parte, por la alta exposición de las nuevas generaciones a contenidos falsos, inherente al mayor consumo informativo en redes sociales. También a la capacidad de inoculación psicológica que tienen estos juegos serios para reducir las cámaras de eco

y los filtros burbuja en redes, principales canales por los que ha circulado la desinformación sobre Covid-19. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo consiste en identificar la calidad periodística y la calidad de diseño de *Go Viral!*, para detectar aquellas ventajas y desventajas que ofrece como alfabetizador mediático y digital, a fin de controlar la difusión y replicación de desinformación en un contexto pandémico y post-pandémico. Para la consecución del objetivo general, se exponen como objetivos específicos:

OE1. Estudiar la potencialidad del discurso de *Go Viral!* como mecanismo para concienciar a las audiencias activas y reducir el eco desinformativo y las teorías negacionistas en redes sociales.

OE2. Analizar los criterios de noticiabilidad, las características del contenido y las características formales que articulan la calidad periodística del juego.

OE3. Examinar la calidad de uso y la estética de *Go Viral!*, atendiendo a la arquitectura y diseño, para comprender la dinámica empleada en términos de inmersión, actuación y transformación.

3. Metodología

3.1. Selección de la muestra

A efectos de comprender su utilidad, este trabajo aplica el método deductivo para aportar, tras una fase exploratoria, una visión explicativa-descriptiva que escenifique el empleo de la ludificación en este ámbito. La muestra fue seleccionada tras una revisión y visualización previa de la base de datos JournalismGames.org de la School of Communication Interactive Media de la Universidad de Miami. Los criterios de selección se fundamentaron en las siguientes características específicas: (1) la acotación temporal, inmersa en 2021; (2) la temática del juego, sobre desinformación y pandemia de Covid-19 y (3) la gratuidad de acceso al juego.

Tras este proceso de selección, la muestra quedó compuesta por el juego, *Go Viral!*, validado por diferentes estudios científicos (Basol *et al.*, 2021; Van der Linden *et al.*, 2021) y por organismos internacionales como la Unesco. *Go Viral!* es un juego que, como definen en su propia web, ayuda en 5 minutos a protegerte contra la desinformación de Covid-19. El objetivo es aprender las estrategias más comunes que emplean los desinformadores para difundir información falsa y engañosa sobre el virus, para detectarlos en la red. La creación de *GoViral!* contó con un grupo de científicos que validaron una mejor capacidad de detectar desinformación tras practicar con el juego. Estos resultados fueron publicados en la revista *Big Data & Society* en 2021. Cuenta con el apoyo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y es producto de una colaboración entre el Social Decision-Making Lab de la Universidad de Cambridge, Drog, Bad News, Gusmanson y la Oficina del Gabinete del Reino Unido.

Aunque el juego ha sido clasificado para una edad PEGI (Pan European Game Information) de 3 años, se recomienda su empleo a partir de los 15 años. No presenta contenido que sea sensible y, aunque hace alusión a la realidad, sus escenarios son completamente ficticios. Como definen sus creadores, el juego pretende ser lo más inclusivo posible para que sea disfrutado por jugadores de diferentes orígenes. *Go Viral!* no recopila información de identificación u otros datos de jugadores individuales. Sin embargo, hace un seguimiento del número de personas que han jugado y visitado el sitio web, de forma totalmente anónima, utilizando Google Analytics (que utiliza *cookies*).

3.2. Procedimiento de análisis

Este trabajo parte de un estudio de caso (Yin, 1989) sobre el *serious game Go Viral!*, al que se le aplica un análisis discursivo y de contenido (Piñuel, 2002; Krippendorff, 2004). Los ejes estudiados se ciñen a las tres dimensiones estéticas de los juegos digitales de Murray (1999): inmersión, actuación y transformación, también a la calidad periodística. Para la consecución de los objetivos se adaptó de manera propia la ficha de análisis de García-Ortega y García-Avilés (2018: 339-340), centrada en la calidad periodística y en la calidad de diseño del videojuego, a la que se añadieron criterios de noticiabilidad. Estas categorías y sus variables descriptivas nos permitirán clasificar, conceptualizar y codificar (Matus y Molina, 2006).

Tabla 1. Ficha de análisis sobre la calidad periodística

Criterios de noticiabilidad	Características del contenido	Características formales
1. Hechos/ Relevancia: información de los hechos.	1. Enfoque: finalidad precisa, imprecisa.	1. Realización (imagen, grafismo y sonido): innovador, tradicional.
2. Actualidad: tiempo de nacimiento y de ambientación.	2. Tono/Narración: formal, informal.	2. Estilo: atractivo, no atractivo.
3. Repercusión social e impacto: se evidencia el peligro de la desinformación, no se expone.	3. Imparcialidad: equilibrada, no equilibrada.	3. Formato (imagen, videos, gráficos, audios, textos): innovador, tradicional.
4. Proximidad: limitado a su ámbito geográfico, internacional.	4. Conexión: temas demandados, no demandados.	4. Navegación: fluida (permite retroceder y avanzar), no fluida.
5. Conflicto: tensión entre actores sociales, sin tensión.	5. Ética: veracidad, honestidad, dignidad.	5. Multimedialidad: convergen formatos, no convergen.
6. Interés humano: testimonios reales, testimonios ficcionados.	6. Redacción: claridad, concisión.	6. Adaptabilidad: ordenador + móvil, solo ordenador, solo móvil.
	7. Uso de fuentes: primarias (ciudadanas, institucionales, expertas, medios de comunicación) y secundarias (documentales, datos, infografías, gráficos, imágenes).	7. Comprensibilidad: intuitivo, no intuitivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Ortega y García-Avilés (2018).

Tabla 2. Ficha de análisis sobre el diseño de los videojuegos

Calidad de uso	Arquitectura y diseño
<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacción: metas cumplidas, no cumplidas. 2. Aprendizaje: mecánico (mejora habilidades) o cultural (mejora conocimiento). 3. Efectividad (informa y entretiene): sí, no. 4. Inmersión: fórmulas narrativas (relato en primera persona, personalización del contenido) y elementos estructurales (sonido envolvente, técnicas de RV, imágenes en 360°). 5. Motivación: capta el interés, no capta el interés. 6. Emoción (positivas/negativas): despierta emociones, no despierta emociones. 7. Socialización: permite socializar (compartir resultados, aportar contenido propio, conocer a otros jugadores o competir/colaborar en el modo multijugador), no permite socializar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad del objetivo: claro desde el comienzo, no queda claro. 2. Arquitectura narrativa: lineal, caminos variados. 3. Elementos de ayuda y/o tutoriales: anexados, no anexados. 4. Evolución: decide el jugador, aleatoria. 5. Dificultad: creciente, decreciente, lineal. 6. <i>Feedback</i> (proporciona puntuación, evolución y metas): sí, no. 7. Intuitivo: controles intuitivos, difíciles. 8. Recompensas (medallas, puntos, clasificaciones): sí, no. 9. Interfaz: consistente en diseño, sin armonía.

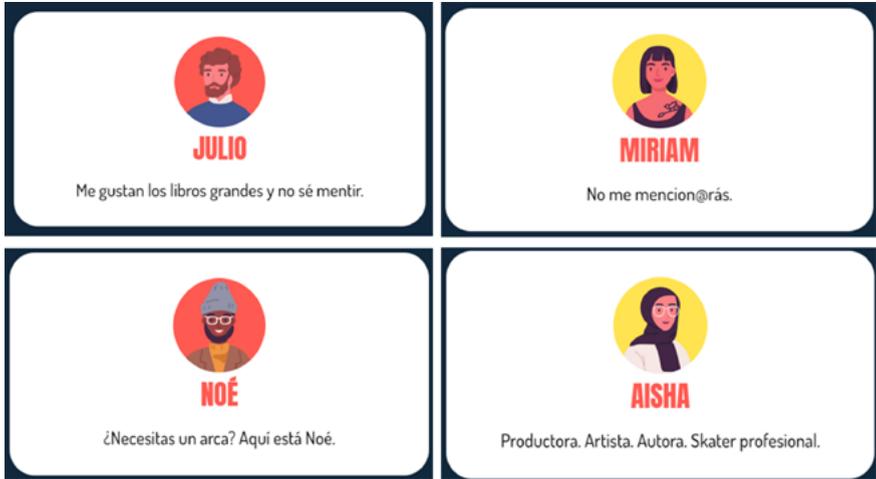
Fuente: Elaboración propia a partir de García-Ortega y García-Avilés (2018).

4. Resultados

4.1. *Go Viral!*: inmersión para reducir las cámaras de eco

Desde la primera pantalla *Go Viral!* avisa del principal peligro de la desinformación en red: el engaño. Para poder concienciar al jugador estimula la inmersión, convirtiéndolo en protagonista de la historia: «¿Por qué no nos ponemos en la piel de un manipulador para conocer sus tácticas desde dentro?». La cibercultura bebe directamente del videojuego, heredando mecánicas propias de este, por eso, *Go Viral!* replica algunos elementos de importancia como la personalización del avatar (Figura 1). Con este proceder logra que la persona se ponga en el lugar de la parte afectada, lo que lo dota de unas características y una personalidad propia, que condicionan el avance en el juego y el tono en la emisión de las publicaciones. Sin embargo, lo hace de forma superficial, a través de cuatro posibles participantes. Entre las posibles explicaciones están la simplicidad del sitio (no deja de ser un carrusel) y/o dirigir al usuario con perfiles integradores y multiétnicos.

Figura 1. Posibilidades de elección de avatares



Fuente: Elaboración propia a partir de *Go Viral!*

Al inicio aparece un mensaje que aclara que las publicaciones y la manera de actuar en el juego no tendrán una afectación directa en el mundo real, pues la intención del mismo es exponer al jugador a un mundo ficticio en el que la desinformación le dota de estatus y notoriedad, hasta convertirlo en un líder de opinión, referente para la comunidad. Tras esta primera toma de contacto, se especifica que, como manipulador de información, nuestro trabajo se fundamenta en aumentar el número de Me gusta y conferir credibilidad a dicha información falsa, para así lograr la máxima puntuación y ganar.

La dinámica de *Go Viral!* se estructura en tres niveles de ejecución por los que avanza el jugador (Figura 2):

Figura 2. Técnicas alcanzadas con la evolución del jugador



Fuente: Elaboración propia a partir de *Go Viral!*

La apelación a la emocionalidad resulta significativa, por ello, se reclama que para conseguir la viralidad hay que apostar por los contenidos emocionales y no por los datos contrastados, pues solo atendiendo a los sentimientos, se puede convertir uno en influencer, en este caso, en un líder de opinión negacionista. De hecho, cada vez que se escoge una opción sensata, alejada del discurso conspiranoico de la pandemia, el juego recuerda que así es imposible crear comunidad y convertirse en referente, lo que converge con el segundo nivel, el de «falso experto». En esta categoría se continúa sembrando la duda y utilizando el incremento de la credibilidad para crear esa comunidad que en el juego se ejemplifica con un grupo ficcionado: «Sin miedo a la COVID». Para ello, se cita a un supuesto médico, el Dr. García, que, como señalan los investigadores, da credibilidad a los bulos durante la pandemia (León *et al.*, 2022). Tras esto, se transmite al jugador la idea de que aunque la comunidad creada sea consciente de que existe desinformación, esto a «nadie le importa», al convertirse en el «referente que todos necesitan».

El tercer nivel, denominado «El señor de las marionetas», nos provee de una nueva técnica, la de la «Conspiración». La intención no es otra que crear una corriente de pensamiento falsa que sea replicada por nuestros seguidores para convertirlas en verdadera gracias a la cámara de eco que se genera. Esta teoría precisa de una institución o corporación que le dote de peso para ser creíble, por ello, el juego ofrece la posibilidad de mencionar una ONG de reconocido prestigio, una gran farmacéutica, un gobierno, etc. Conforme avanzamos en ese nivel de conspiración, el juego alude a salirse de la burbuja para comprobar qué dice la sociedad de nuestras teorías. Es aquí donde aparece la figura de un verificador de información, un *fact-checker*, que desmiente los contenidos falsos defendidos por nuestro grupo «Sin miedo a la COVID»: «El moderador del grupo de las redes sociales «Sin miedo a la COVID» comparte un vídeo de manifestantes contra el gobierno, pero no está relacionado y es de 2017. #NoticiasFalsas». Las opciones que se nos permiten son dos: atacar o no hacerlo. Es interesante que si elegimos la opción de no contrarrestar el discurso del verificador, hallamos la siguiente afirmación: «Mira los Me gusta que tiene el verificador de hechos en comparación contigo. Es imposible que mantenga el ritmo. Un lobo no pierde el sueño por la opinión de las ovejas». Aquí se constata la falta de potencialidad del *fact-checking*, dada la poca interacción que genera en momentos de crisis, a pesar de ser una herramienta hábil como contrarrelato verídico (Morejón-Llamas *et al.*, 2022). Por esto, se reclama que es mejor no mantener una disputa e ignorar a los chequeadores en redes sociales, pues la cámara de eco es mucho más potente y el efecto de replicación, puede ser más peligroso.

4.1.1 Calidad periodística y diseño del videojuego

Los criterios de noticiabilidad se manifiestan en la propia exposición de los hechos y la relevancia temática que se otorga a determinada información que gira en torno a la circulación y tránsito de personas, limitaciones en los flujos migratorios, medidas de distanciamiento social, consecuencias de los confinamientos domiciliarios (por ejemplo, respecto al incremento del número de divorcios) y medioambientales. También en la actuación de las farmacéuticas durante la pandemia y la producción de sueros para la Covid-19, la dinámica de los anticuerpos, la detección de la enfermedad mediante los test de antígenos, las cifras reales de afectados, la tecnología 5G y su relación con la vacunación, así como el potencial de estas para la remisión de la crisis sanitaria. Además se hace alusión a las movilizaciones sociales relacionadas con el rechazo a las medidas restrictivas.

Aunque estas temáticas son expuestas con un tono humorístico (Figura 3) en muchos de los casos, reflejan que existen discursos que han dificultado y contaminado la información respecto al virus, así como sus consecuencias, demostrando el alto componente de actualidad que muestran los ejes discursivos del propio videojuego. Estos mensajes negacionistas han sido publicados y refutados por medios de comunicación y líderes de opinión a través de la consulta a fuentes oficiales, expertas, también gracias a la labor de verificación de los *fact-checkers*.

Figura 3. Capturas de pantalla de *Go Viral!* (2021)



Fuente: Elaboración propia a partir del juego.

Durante el avance del juego queda de manifiesto la repercusión social e impacto de la desinformación, de hecho, se comprueba cómo se incrementa la credibilidad y la notoriedad en red a mayor maliciosidad en la fabricación de contenido falso, siempre que se trolea, desacredite y deslegitime a las fuentes oficiales. También en la desestabilización política y social que motivan este tipo de discursos que contribuyen a la polarización en las democracias. En este sentido, se comprueba como una desinformación puede acarrear manifestaciones multitudinarias en periodos de confinamiento con los peligros sanitarios que conllevan (Figura 4).

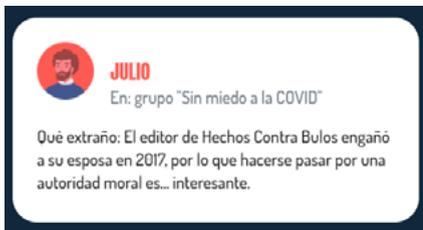
Figura 4. Supuesta noticia sobre movilizaciones sociales ante la pandemia



Fuente: *Go Viral!*

Sin embargo, la proximidad geográfica no se tiene en cuenta en este juego serio, entendemos que por su carácter internacional (esto queda reflejado por la traducción a varias lenguas). En este aspecto observamos que se presenta información sin ubicar, huyendo de la acotación nacional o internacional, que podría suscitar una cercanía y, por ende, un mayor impacto emocional por el sentido de pertenencia y afectación directa. Además, el contenido que vamos generando a lo largo del juego nos permite detectar la tensión entre actores sociales, en concreto, con las medidas gubernamentales, con entes empresariales (concretamente farmacéuticas), y con los propios verificadores, que son acusados y refutados, intentando minorizar su potencial, y exponiendo que el objetivo de estos desinformadores no es otro que desacreditar a las fuentes que curan el contenido (Figura 5). También se evidencian suplantaciones de identidad. Asimismo, *Go Viral!* apuesta por exponer testimonios ficcionados que, según nuestra valoración, pierden credibilidad.

Figura 5. Acusación a un verificador para refutar su trabajo



Fuente: *Go Viral!*

Si nos ceñimos a las características del contenido, podemos observar que:

- El tono es informal, no es imparcial, pero es que no hay lugar a ello por la propia dinámica del juego.
- Asimismo, existe conexión con la sociedad, pues narra temas demandados por esta, la mayoría relacionados con esas teorías de la conspiración.
- Tiene un alto componente ético que demuestra que la veracidad, honestidad, dignidad de la profesión son necesarias para ofrecer una información de calidad, más en un tema científico que precisa divulgación y rigor.
- La redacción es clara y concisa, con pocas palabras y mucha imagen.
- Para la elaboración del juego se simulan variedad de fuentes primarias (ciudadanas, institucionales, expertas, medios de comunicación) y secundarias (documentales, datos, infografías, gráficos, imágenes).

En cuanto al diseño del videojuego, explicamos, en primer lugar, las características que se refieren a la calidad de uso:

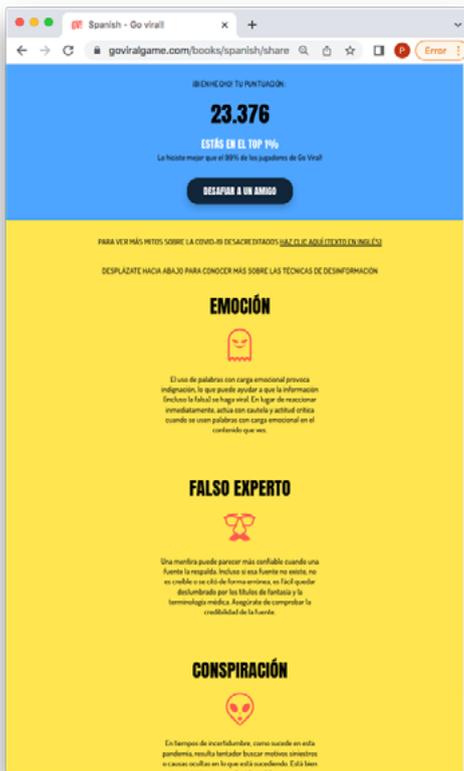
- El jugador se puede sentir satisfecho, pues en su avance consigue metas que, desde un primer momento, fueron planteadas.
- El aprendizaje es mecánico, jugar nos permite mejorar habilidades y entender qué debemos y qué no debemos hacer en las redes sociales. Comprendemos las repercusiones de difundir, viralizar y crear falsa comunidad.
- La efectividad es evidente, pues este juego serio no solo entretiene, gracias a la inmersión e interacción en la que se sustenta, incluso informa sobre asuntos que generan opinión pública y cuyos discursos tienen un componente de realidad.
- La inmersión la proporcionan las propias fórmulas narrativas: somos protagonistas de la historia, por ello, el relato es en primera persona y esto, deriva en una personalización del contenido.
- La motivación también se manifiesta, pues la captación de interés está sujeta al contenido, a la jugabilidad y a las recompensas que se van obteniendo.
- *Go Viral!* despierta emociones, de satisfacción e insatisfacción, por las propias elecciones que debemos hacer cuando jugamos. Estas dependen, además, de la base ética de la que disponga el jugador, para la que es precisa una alfabetización mediática y digital que la sustente. Si partimos de estos mínimos, podemos llegar a sentir miedo, ira o empatía, por ejemplo.
- Como aspecto negativo, el juego no permite socializar, ya sea compartiendo resultados, aportando contenido propio, conociendo a otros jugadores o compitiendo/colaborando en el modo multijugador.

Sobre la arquitectura y diseño de este juego serio podemos señalar que:

- La claridad del objetivo queda esclarecida desde el comienzo, pues en la pantalla de inicio ya se explica el objetivo principal y la metodología. Además, antes de dar comienzo, sus creadores solicitan a cualquier jugador que responda a diversas preguntas para ayudarlos en su investigación científica, pues este juego ha sido creado para medir psicológicamente el potencial de los *newsgames* para la reducción de las burbujas filtro y las cámaras de eco creadas en redes sociales. Durante cinco pantallas el usuario debe seleccionar el nivel de manipulación que detecta en los mensajes vertidos en la ficticia red social a través de una escala Likert, entendiendo 1 como el nivel más bajo de manipulación y 7 como el de mayor intensidad. Es de elogiar que ofrece atajos hasta llegar al juego, como la posibilidad de saltarnos un cuestionario.
- La arquitectura narrativa muestra caminos variados, que interseccionan con la capacidad de elegir el personaje (avatar) en el que nos queremos convertir. También, el propio juego nos presenta siempre dos opciones, la que contribuye a desinformación y la que manifiesta responsabilidad y arrepentimiento cuando lo hace. Aún así, el juego incita a que caigamos en la trampa de convertirnos en odiadores para experimentar el juego desde ese punto de vista. La estructura narrativa de la web se sustenta, pues, en una hiperdiégesis (Martín-Ramallal, Bertola-Garbellini y Merchán-Murillo, 2019), ya que según se clica la narrativa será una u otra.
- *Go Viral!* ofrece elementos de ayuda y tutoriales anexados en el botón «About», que nos redirigen al estudio de Basol *et al.* (2021). En cambio, si atendemos al idioma, cabe precisar que en varias de las imágenes aparece el texto en portugués, algo que el participante no debería computar, pues no es su idioma ni tiene porqué entenderlo. La transferencia de conocimiento debe ser transparente en todo proceso, por lo que el edujuego falla en esta parte.
- La evolución en el juego la decide el propio jugador con sus elecciones.
- La dificultad es lineal, pues no se aprecia un incremento de nivel conforme avanzamos, aunque sí se experimenta un mayor poder en el sentido de ser desinformadores expertos.
- El *feedback* lo proporciona el juego a través de la puntuación conseguida (nivel de credibilidad alcanzado), la evolución por niveles y las metas logradas.
- Es un juego intuitivo, que no requiere mayor destreza que la de jugar y seguir unas indicaciones muy bien referenciadas.

- Las recompensas aparecen en forma de insignias y puntuación, aunque no existe ranking de clasificación como en otros *newsgames*, sí niveles de porcentaje con respecto a otros. Esto se relaciona con la falta de socialización del mismo (Figura 6). Esto último es crucial en la sociedad 2.0. Hubiera sido deseable que esta información pudiese ser compartida en las diversas redes sociales de forma directa, aunque sí permite retar a un amigo. El castigo se ejecuta con una pérdida de interacción en términos de seguidores y credibilidad. De hecho, el juego se pierde si la credibilidad desciende hasta el 0.

Figura 6. Pantalla de puntuaciones y clasificación



Fuente: *Go Viral!*

- Su estética, con clara tendencia al *flat design*, o diseño plano, ofrece ventajas, tales como la inexistencia de recursos gráficos irrelevantes para la transmisión del relato, así como posibilitar un desarrollo más sencillo con una menor necesidad de recursos.
- Por último, la interfaz es consistente en diseño y recurre a emoticonos como elemento comunicacional, algo propio de las nuevas generaciones, que ven en estos elementos gráficos una manera fundamental de expresarse. Sin embargo, cuando tomamos una decisión en el juego, este no nos permite volver atrás para modificar nuestra respuesta. En este caso, lo que paradójicamente podría ser considerado un problema de usabilidad, puede llegar a ser una virtud, pues implica que este tipo de informaciones falaces tienen implicaciones de no ser atajadas. Hay una excepción a proceder, cuando quieren que el aprendizaje sea efectivo. En un momento dado se interpela por tres palabras clave para transmitir un concepto de forma correcta en redes sociales. Hasta que no se da con la secuencia adecuada no se puede superar dicho estadio.
- La interfaz hace eventualmente uso de códigos de colores comúnmente admitidos (rojo, llamada de atención, alerta; verde, correcto, acción) (Figura 7). Esto permite una mejor comprensión y transferencia de los datos. Un ítem susceptible de mejora serían los links de elección de posibilidades. Al estar en celeste sobre azul marino dificultan la lectura

Figura 7. Ejemplo de la interfaz del edugame



Fuente: *Go Viral!*

5. Discusión y conclusiones

La preocupación sobre el incremento desinformativo es una realidad en el ámbito científico, pues siete de cada diez artículos se centran en los posibles abordajes para combatir las informaciones falsas, entender sus sistemas de producción y estrategias de creación de contenidos, comprender las causas de dicha proliferación y establecer una taxonomía unificada (García-Marín y Salvat-Martinrey, 2022: 42). Dentro de esta lucha, la educación mediática es imprescindible para conectar con nuevos actores que precisan ser educados bajo el prisma del actual contexto tecnológico y social (Renes-Arellano *et al.*, 2020). Un clima marcado por el nacimiento y evolución de las redes sociales que los convierten en sujeto y objeto de mensajes que se multiplican y viralizan por ellas con un efecto de contagio, propio de cualquier virus. Una situación que ha empeorado con la pandemia sanitaria provocada por el Covid-19, dando lugar a una desinfectemia (Posetti y Botcheva, 2021), que apremia un esfuerzo multidisciplinar y metodológico (Torres-Soriano, 2020) para hacerle frente, fundamentalmente a través de la alfabetización mediática y digital: «Debemos insistir en la educación de los usuarios y de los ciudadanos, para privilegiar los hechos, la información probada y la formación de valores éticos en la producción, difusión y uso de la información» (Estrada-Cuzcano *et al.*, 2020: 102).

La inoculación psicológica mostrada en este *edugame* supone una oportunidad para alfabetizarlos y afrontar la desinformación en red (Youngseung *et al.*, 2021). Dicha articulación, sostenida por una educación metacognitiva que combine la propia experiencia y la influencia de los sesgos cognitivos (Suárez-Ruiz y González, 2022), puede ser fundamental a la hora hallar medidas efectivas que contrarresten el contundente efecto que han mostrado poseer las teorías conspirativas durante los últimos meses, pues, como indican los expertos, el *debunking* (la verificación, el *fact-checking*) encierra peligros de replicación y de resistencia psicológica cuando chocan con valores e ideologías (Van der Linden *et al.*, 2021: 1). Por ello, vacunar contra los desórdenes informativos a través de la ludificación y los juegos serios que representan la realidad con verosimilitud (Prado y Bernardete-Rodrigues, 2021), en los que converge la interacción, la participación comunitaria y el compromiso experiencial (Plewe y Fürsich, 2018), supone una oportunidad para la docencia universitaria (Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2015).

A este respecto el *edugame* analizado en este trabajo, *Go Viral!*, constituye un ejemplo satisfactorio que puede aplicarse en contextos de aprendizaje, al cumplir con las tres funciones principales de estos juegos serios señalados por Samson (2015: 124):

- Transmiten datos: informan sobre las líneas y temas que más han suscitado la desinformación durante la pandemia de Covid-19 y enseñan la operabilidad en las redes sociales, haciendo hincapié en los filtros burbujas y en las cámaras de eco que en ella se generan.

- Sensibilizan: involucran al jugador y lo estimulan a la acción, haciéndolo partícipe y responsable de los acontecimientos.
- Dan sentido: contextualizando y explicando cómo ha funcionado la filtración y viralización de los desórdenes informativos en este momento de alta vulnerabilidad social.

Algunas de las conclusiones, referentes al aprendizaje proporcionado por *Go Viral!* para reforzar el conocimiento y la comprensión ante el discurso desinformativo, son las siguientes:

- La replicación de desinformación promueve la creación de filtros burbuja que imposibilitan acceder a información verdadera que contrarreste el efecto negativo de la falsa. Los filtros burbujas se convierten así en mundos propios y herméticos en los que, como indican desde *Go Viral!*, «solo tienen cabida aquellos con ideas afines a las tuyas. Se basa en lo que te gusta, lo que compartes y tus interacciones en internet, y te muestra información relevante de forma selectiva». Así, la desinformación contribuye a la polarización y al enfrentamiento social, amplificando los problemas y disgregándolos en términos binarios.
- La interacción promueve el sentido de pertenencia. En este sentido, podemos comentar u ofrecer un *like*. Además, las publicaciones que despiertan emociones negativas consiguen mayor interacción mediante «Me gusta» que las verdaderas.
- Independientemente de la calidad informativa, la validación de los líderes de opinión se sustentan en el número de seguidores y su interacción. Esto provoca un efecto halo y llamada. Para esto existen tácticas que aumentan la credibilidad de los desinformadores, tales como el alarmismo, los falsos expertos y las teorías de la conspiración.

Aunque en un primer momento falsear excesivamente la realidad resta credibilidad para los potenciales seguidores de nuestra comunidad, una vez que nos convertimos en referentes, la creación de grupos cerrados permite que la desinformación ya no conozca de límites ni fronteras, pues la validación social de ideas y personajes prevalece. Por ello, la información falsa no debe ser evidente en primera instancia, sino camuflarse con contenidos verídicos alterados y descontextualizados, que confundan a los usuarios en la red.

Las imágenes manipuladas son imprescindibles, pues generan mayor impacto, sin precisar de argumentos textuales que las doten de credibilidad.

Aunque el horizonte se plantea complicado para un ciudadano que cada vez acapara más dispositivos tecnológicos y cuyo consumo continuado y multicanal en vez de contribuir a la información, estimula la desinformación, es necesario «encontrar

una forma para que la educación mediática sea capaz de fomentar prácticas y discursos propios en el contexto de la juventud» (Torres-Toukourmidis *et al.*, 2021: 4). Es aquí donde la gamificación puede ser prometedora (Oceja y González-Fernández, 2020), aunque todavía no se ha alcanzado esa potencialidad que pueden proporcionar los *newsgames* (Bogost *et al.* 2010: 572). Como señalan Navarro-Sierra y Quevedo-Redondo, su uso «en contextos donde se persigue la alfabetización informativa entraña más oportunidades que limitaciones, empezando por reducir el umbral de abstracción y confusión provocado por la pandemia» (2021: 70).

Para que los resultados sean satisfactorios y logren captar la atención y la preocupación de las audiencias activas, será imprescindible el trabajo coordinado de expertos, instituciones, educadores, políticos y comunicadores, pues la necesidad de alfabetizar mediática y digitalmente a los nativos digitales es evidente, ya que, a pesar de entender las redes como su hábitat natural, carecen de una formación estructural que les permita detectar peligros en la red, no solo en términos desinformativos, también sobre robo de datos, suplantación de identidad, *phishing* y ciberdelincuencia. En España, al igual que en otros países, trabajan en ello. Por ejemplo, la Universidad de Extremadura y Cotect elaboran conjuntamente el primer videojuego de aventuras multiplataforma, *Forge of Destiny*, para acabar con esta nueva lacra social que merma la capacidad de discernir entre la verdad y la ficción, y que requiere un sobreesfuerzo para hacerle frente.

Referencias

Basol, Melisa; Roozenbeek, Jon; Berriche, Manon; Uenal, Fatih; McClanahan, William P. y Van der Linden, Sander (2021). Towards psychological herd immunity: Cross-cultural evidence for two prebunking interventions against COVID-19 misinformation. En: *Big Data & Society*. Londres: Sage. DOI: <https://doi.org/10.1177/20539517211013868>

Bogost, Ian; Ferrari, Simon y Schweizer, Bobby (2010). *Newsgame: Journalism at a play*. Cambridge: The MIT Press.

Bourscheid, Ana Paula (2017). Jogando a notícia: narrativas jornalísticas produzidas a partir dos recursos dos games. En: *Pauta geral*, n° 4(2). Ponta Grossa: UEPG, 151-166. DOI: <https://doi.org/10.5212/RevistaPautaGeral.v.4.i2.0009>

Buitrago, Álex, Martín García, Alberto y Torres Ortiz, Lidia (2022). Trabajemos juntos: Coworking online y sincrónico en Twitch como muestra del potencial colaborativo del live-streaming. En: *Revista de comunicación*, n° 21(1). Piura: Universidad de Piura, 49-65. DOI: <https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A3>

Casero-Ripolles, Andreu (2020). Impact of covid-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak.

En: *Profesional de la Información*, n° 29(2). Barcelona: EPI. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>

De-Santis Piras, Andrea y Armendáriz González, David Alexander (2020). Jugando a la Pandemia entre los newsgames y la simulación lúdica. En: *Estudios pedagógicos*, n° 46(3). Valdivia: Universidad Austral de Chile, 123-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300123>

Estrada-Cuzcano, Alfonso; Alfaro-Mendives, Karen y Saavedra-Vásquez, Valeria (2020). Disinformation y misinformation, posverdad y fake news: precisiones conceptuales, diferencias, similitudes y yuxtaposiciones. En: *Información, cultura y sociedad*, n° 42. Buenos Aires: UBA, 93-106. DOI: <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7427>

García-Avilés, José Alberto; Ferrer-Conill, Raúl y García-Ortega, Alba (2022). Gamification and Newsgames as Narrative Innovations in Journalism. En: Vázquez-Herrero, Jorge; Silva-Rodríguez, Alba; Negreira-Rey, María-Cruz; Toural-Bran, Carlos y López-García, Xosé (Eds.). *Total Journalism Models, Techniques and Challenges* (53-67). Cham: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6>

García-Marín, David y Salvat-Martinrey, Guiomar (2022). Tendencias en la producción científica sobre desinformación en España. Revisión sistematizada de la literatura (2016-2021). En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 23. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 23-50. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6045>

García-Ortega, Alba y García-Avilés, José Alberto (2018). Los newsgames como estrategia narrativa en el periodismo transmedia: propuesta de un modelo de análisis. En: *Revista mediterránea de comunicación*, n° 9(1). Alicante: Universidad de Alicante, 327-346. DOI: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.19>

Gómez, Salvador (2014). *¿Pueden los videojuegos cambiar el mundo? Una introducción a los serious games*. Unir Claves.

Gómez-García, Salvador y Cabeza, José (2016). El discurso informativo de los newsgames: el caso Bárcenas en los juegos para dispositivos móviles. En: *Cuadernos.info*, n° 38. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 137-148. DOI: <https://doi.org/10.7764/cdi.38.593>

Gómez-García, Salvador y Carrillo-Vera, José Agustín (2020). El discurso de los newsgames frente a las noticias falsas y la desinformación: cultura mediática y alfabetización digital. En: *Prisma Social*, n° 30. Madrid: Fundación iS+D, 22-46.

Herrero-Curiel, Eva y Planells de la Maza, Antonio José (2020). Nuevas narrativas periodísticas entre la información y la simulación lúdica: los docuwebs y los newsgames. En: *Palabra Clave*, n° 23(2). Chía: Universidad de La Sabana, e2325. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.2.5>

Jones, Sarah (2017). Disrupting the narrative: Immersive journalism in virtual reality. En: *Journal of media practice*, n° 18(2-3). Bristol: Intellect, 171-185. DOI: <https://doi.org/10.1080/14682753.2017.1374677>

Kennedy, Hellen W. y Dovey, Jonathan (2006). *Game Cultures. Computer Games as New Media*. Open University Press.

Krippendorff, Klaus (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Londres: Sage Publications.

León, Bievenido; Martínez-Costa, María-Pilar.; Salaverría, Ramón y López-Goñi, Ignacio (2022) Health and science-related disinformation on COVID-19: A content analysis of hoaxes identified by fact-checkers in Spain. En: *PLOS ONE*, n° 17(4). San Francisco: PLOS, 1-18. e0265995. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265995>

Martínez Cano, Francisco-Julián (2016). Newsgames: nuevas tendencias en el periodismo ibérico. En: *CoSECivi*, n° 1, 159-169. Recuperado de <https://bit.ly/3Om6d6b>

Martín-Ramallal, Pablo; Bertola Garbellini, Andrea y Merchán Murillo, Antonio (2019). Blackmirror-Bandersnatch, paradigma de diégesis hipermedia para contenidos mainstream VOD. En: *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, n° 45. Sevilla: Universidad de Sevilla, 280-309. DOI: <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.16>

Matus Sepúlveda, Gladys y Molina Luque, Fidel (2006). *Metodología cualitativa. Un aporte de la sociología para investigar en bibliotecología*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Meier, Klaus (2018). Journalism meets games: Newsgames as a new digital genre. Theory, boundaries, utilization. En: *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, n° 7(2). Bristol: Intellect, 429-444. DOI: https://doi.org/10.1386/ajms.7.2.429_1

Molina Cañabate, Juan Pedro; Magallón Rosa, Raúl y Paniagua Rojano, Francisco Javier (2020). Desinformación y fact-checking en las elecciones argentinas de 2019. El caso de la iniciativa Reverso. En: *Revista de estilos de aprendizaje*, n° 13(26). Madrid: Universidad Camilo José Cela y Utah Valley University, 33-49. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2161>

Morejón-Llamas, Noemí (2021). Infodemia y dependencia informativa: la función ética de la televisión pública andaluza durante la crisis del Covid-19. En: *Comunicación y Hombre*, n° 17. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 119-138. DOI: <https://org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.658.119-138>

Morejón-Llamas, Noemí; Martín-Ramallal, Pablo y Micaletto-Belda, Juan Pablo (2022). Twitter content curation as an antidote to hybrid warfare during Russia's

invasion of Ukraine. En: *Profesional de la información*, n° 31(3). Barcelona: EPI. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.08>

Murray, Janet H. (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.

Navarro-Sierra, Nuria y Quevedo-Redondo, Raquel (2021). Ludificación informativa en tiempos de pandemia: newsgames y la Covid-19. En: *ComHumanitas: revista científica de comunicación*, n° 11(3). Quito: Universidad de los Hemisferios, 56-74. DOI: <https://doi.org/10.31207/rch.v11i3.274>

Oceja, Jorge y González-Fernandez, Natalia (2020). Aportaciones de expertos del ámbito académico y diseñadores para la creación de experiencias de juego cívicas. En: *Aula Abierta*, n° 49(2). Oviedo: Universidad de Oviedo, 131-139. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.131-139>

Oleart, Álvaro y Bouza, Luis (2022). El debate transatlántico sobre la definición y actuación ante la ‘desinformación’: una agenda de investigación. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 23. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 51-74. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6357>

Pallarès-Piquer, Marc; Cabero-Fayos, Ismael y Lárez-Puche, Rafael (2021). Currículum y clima de aula en la era digital: retos docentes para optimizar el binomio “educación-comunicación”. En Pallarès Piquer, M.; Gil-Quintana, J. y Santisteban Espejo, A. (Coords.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia un enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Dykinson.

Pérez-Dasilva, Jesús Ángel; Meso-Ayerdi, Koldobika y Mendiguren-Galdospín, Te-rese (2020). Fake news y coronavirus: detección de los principales actores y tendencias a través del análisis de las conversaciones en Twitter. En: *Profesional de la información*, n° 29(3). Barcelona: EPI, e290308. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.08>

Piñeiro-Otero, Teresa y Costa-Sánchez, Carmen (2015). ARG (Alternate reality games). Contributions, limitations, and potentialities to the service of the teaching at the university level. En: *Comunicar*, n° 44. Huelva: Grupo Comunicar, 141-148. DOI: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-15>

Piñuel, José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En: *Estudios de Sociolingüística*, n° 3(1). Vigo: Universidad de Vigo, 1- 42.

Plewe, Christoph y Fürsich, Elfriede (2018) Are Newsgames Better Journalism? En: *Journalism Studies*, n° 19(16). Londres: Taylor & Francis, 2470-2487. DOI: <https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1351884>

Prado, Jan Alyne y Bernadete Rodrigues, Hila (2021). What do text-based news-games have to do with journalism? An account from Gem Model perspective.

En: *Texto digital*, n° 17(1). Santa Catarina: UFSC, 268-285. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e77835>

Renes-Arellano, Paula; Alvites-Huamaní, Cleofé y Caldeiro-Pedreira, Mari-Carmen (2020). La transmisión de valores sociales a través de Internet. En: *Aula Abierta*, n° 49(2). Oviedo: Universidad de Oviedo, 113-120. DOI: <https://doi.org/10.17811/rife.49.2.2020.113-120>

Romero-Rodríguez, Luis y Torres-Toukourmidis, Ángel (2018). Con la información sí se juega: Los newsgames como narrativas inmersivas transmedias. En: Torres-Toukourmidis, A. y Romero-Rodríguez, L.M. (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. Quito: Abya-Yala.

Roozenbeek, Jon y Van der Linden, Sander (2019a). The fake news game: actively inoculating against the risk of misinformation. En: *Journal of Risk Research*, n° 22(5). Londres: Taylor & Francis, 570-580. DOI: <https://doi.org/10.1080/13669877.2018.1443491>

Roozenbeek, Jon y Van der Linden, Sander (2019b). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. En: *Palgrave Commun*, n° 5(65). Cham: Springer, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9>

Salaverría, Ramón; Buslón, Nataly; López-Pan, Fernando; León, Bienvenido; López-Goñi, Ignacio y Erviti, María-Carmen (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. En: *Profesional de la información*, n° 29(3). Barcelona: EPI, e290315. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

Samson, Eric (2015). Informar con juegos serios: sus potencialidades y limitaciones para el periodismo actual. En: *post(s)*, 1(1). Quito: Universidad San Francisco de Quito, 120-149. DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v1i1.239>

Sicart, Miguel (2008). Newsgames: Theory and Design. En: Stevens, S. M. y Saldamarco, S. J. (Eds.), *Entertainment Computing—ICEC*, 5309. Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-89222-9_4

Suárez-Ruiz, E. Joaquín y González Galli, Leonardo (2022). Alfabetización digital como ética preventiva: educación metacognitiva para el contexto mediático post COVID-19. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 23. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 119-140. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6201>

Torres-Soriano, Manuel Ricardo (2020). *Democracia vs. desinformación. Propuestas para la protección de las sociedades abiertas*. Fundación Centro de Estudios Andaluces, n° 87. Recuperado de <https://centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/n-87-democracia-vs-desinformacion-propuestas-para-la-proteccion-de-las-sociedades-abiertas>

Torres-Toukoumidis, Ángel; Marín-Gutiérrez, Isidro y De-Santis, Andrea (2021). Interacción lúdica: hacia la educación en medios. Revisión sistemática de literatura científica. En: *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*, n° 14(3). Barcelona: UAB, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.940>

Tuñón Navarro, Jorge y Sánchez del Vas, Rocío (2022). Verificación: ¿la cuadratura del círculo contra la desinformación y las noticias falsas? En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 23. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 75-95. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6347>

Van der Linden, Sander; Dixon, Graham; Clarke, Chris y Cook, John (2021). Inoculating against COVID-19 vaccine misinformation. En: *EClinicalMedicine*, n° 33. Ámsterdam: Elsevier, 1-2. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.100772>

Yin, Robert K. (1989). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*. Londres: Sage.

Youngseung, Jeon; Bogoan, Kim; Aiping, Xion; Dongwon, Lee y Kyungsik, Han (2021). ChamberBreaker: Mitigating Echo Chamber Effects and Supporting Information Hygiene through a Gamified Inoculation System. En: *ACM Hum.-Comput. Interact.*, n° 5(472). ACM, 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1145/3479859>

Las Ciudades Universitarias MIL como propuesta de la UNESCO para la transformación de los campus universitarios: barreras y oportunidades

MIL University Cities as a UNESCO proposal for the transformation of university campuses: barriers and opportunities

Felipe Chibas Ortiz
Universidade de São Paulo

Santiago Tejedor Calvo
Universitat Autònoma de Barcelona

Karin Milani Zottis
Alianza UNESCO MIL Brasil

Ana Paula Dias
Alianza UNESCO MIL Brasil

Referencia de este artículo

Chibas Ortiz, Felipe; Tejedor Calvo, Santiago; Milani Zottis, Karin y Paula Dias, Ana (2023). Las Ciudades Universitarias MIL como propuesta de la UNESCO para la transformación de los campus universitarios: barreras y oportunidades. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6988>.

Palabras clave

MIL; AMI; Ciudad universitaria; Alfabetización mediática e informacional (AMI); Ciudad; Internet; Comunicación; Educación.

Keywords

MIL; AMI; University Cities; Media and Information Literacy; City; Internet; Communication; Education

Resumen

El modelo de Ciudades MIL fue lanzado por la UNESCO en 2018 como una alternativa a las demandas de la sociedad en la era de la información, enfocándose en la promoción de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) o Media and Information Literacy (MIL). Este concepto abarca acciones en espacios físicos y digitales, con la participación de actores tradicionales de la educación formal, incluyendo universidades públicas y privadas, medios de comunicación, artistas y otros actores de la sociedad civil. Partiendo de esta perspectiva, este artículo presenta el modelo de Ciudades Universitarias MIL como una propuesta de transformación del entorno universitario, con el fin de formar a sus miembros y difundir conocimientos a la luz de la alfabetización mediática e informativa, cada vez más necesaria en el contexto actual. Así, el presente estudio identifica barreras e oportunidades para la adopción del citado marco, teniendo como objeto de estudio algunas facultades de los Campus de la Universidad de São Paulo (USP) en Brasil y de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) de España, pioneras ambas en el diseño e implementación de espacios universitarios que apuestan por la AMI. La metodología adoptada incluye el uso de métodos inductivos y estudio de casos, inspirados en la metodología de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación (BCC). Los resultados identifican ocho BCC en la USP y doce BCC en la UAB; e inciden en la importancia de potenciar la aplicación del modelo en otros escenarios sociales.

Abstract

The MIL Cities model was launched by UNESCO in 2018 as an alternative to the demands of society in the information age, focusing on the promotion of Media and Information Literacy (MIL). This concept encompasses actions in physical and digital spaces, with the participation of traditional actors of formal education, including public and private universities, media, artists and other civil society actors. From this perspective, this article presents the MIL University Cities model as a proposal for transforming the university environment in order to train its members and disseminate knowledge in the light of media and information literacy, which is increasingly necessary in the current context. Thus, this study identifies barriers and opportunities for the adoption of the aforementioned framework, taking as its object of study some faculties of the campuses of the University of São Paulo (USP) in Brazil and the Autonomous University of Barcelona (UAB) in Spain, both pioneers in the design and implementation of a campus that is committed to the

AMI. The methodology adopted includes the use of inductive methods and case studies, inspired by the 20 Cultural Barriers to Communication (CCB) methodology. The results identify eight BCCs at USP and twelve BCCs at UAB, and stress the importance of promoting the application of the model in other social scenarios.

Autores

Felipe Chibas Ortiz [chibas_f@yahoo.es] es Profesor Asociado de la Universidad de São Paulo (USP), Coordinador del Comité de América Latina y el Caribe de la Alianza UNESCO MIL.

Santiago Tejedor Calvo [santiago.tejedor@uab.cat] es Director del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador Principal del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, grupo de investigación reconocido y consolidado.

Karin Milani Zottis [karinmzt@yahoo.com.br] es Psicóloga, Pedagoga, Coordinadora del Capítulo Brasil de la Alianza UNESCO MIL, miembro del Comité de América Latina y el Caribe de la Alianza UNESCO MIL, Coordinadora del Comité de Educación de BPW Brasil.

Ana Paula Dias es Consultor en Marketing Digital y miembro de la Alianza UNESCO MIL, Licenciada en Comunicación Social-Relaciones Públicas (USP), Postgrado en Transformación Digital (ESPM), cursos de extensión en la Universidad de Harvard, Universidad de Virginia y Sciences Po, estudiante de Maestría en Comunicación y Cultura (USP).

Créditos

El trabajo cuenta con el respaldo de la cátedra UNESCO-UNAOC UNITWIN on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (<https://milunesco.unaoc.org/unitwin/>).

1. Introducción

El concepto de Ciudades MIL (Media and Information Literacy) o AMI (Alfabetización Mediática e Informativa) fue lanzado por la UNESCO en 2018 como una alternativa a las demandas de las sociedades en la denominada era de la Información. Esta acepción propone el uso de las nuevas tecnologías para la sostenibilidad del desarrollo humano en todas las capas sociales de manera ética, inclusiva, participativa y ciudadana, así como el crecimiento financiero y tecnológico. El modelo ciudad MIL se puede aplicar a diferentes colectivos con distintos grados de diversidad. Además, más allá de las grandes ciudades, metrópolis y capitales, es aplicable a pequeñas localidades y comunidades, condominios y también campus universitarios, donde la implementación puede ser más rápida y ágil, y sus efectos más fácilmente perceptibles, según Mitsuru y Chibás Ortiz (2020). La propuesta de Ciudad Universitaria MIL se concibe como un modelo oportuno para el fomento de la alfabetización digital y mediática en el ámbito universitario desde un planteamiento transversal e interdisciplinar en un contexto marcado por las transformaciones tecnológicas (Pérez-Tornero, 2016) y los nuevos desafíos educativos.

Los campus universitarios constituyen espacios de gran potencialidad formativa por la variedad de perfiles, actividades y experiencias educativas que convergen en ellos. Wüsten (1998) afirmaba que las universidades marcan la diferencia en el enclave y el entorno donde se ubican. Por su parte, Baumgartner (2015) apunta que promueven transformaciones significativas a nivel territorial, social, económico y cultural. La gran circulación de personas de diferentes culturas y pensamientos es uno de los elementos clave en estos procesos de disrupción y cambio. Además, según Claval (1998), en ciudades medianas y pequeñas, las universidades pueden integrar estrategias de desarrollo urbano e incluso regional, que mejoran los estándares educativos y califican el trabajo y el desarrollo tecnológico y cultural. En este sentido, Cassiolato (1999) agrega que la producción de conocimiento conecta el sistema educativo, las universidades, las empresas y las políticas de información; mientras que Baumgartner (2015), en la misma línea, apunta que las universidades, además de contribuir al desarrollo educativo y cultural, son importantes agentes económicos y políticos que participan activamente en la articulación y desarrollo del espacio urbano.

El concepto de ciudades MIL se ideó junto a la reflexión sobre las Barreras Culturales a la Comunicación (BCC). No es posible construir una ciudad, barrio o comunidad MIL sin un fundamento ético ni en un escenario marcado por la existencia de barreras culturales (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). La idea de cualificar los campus universitarios exige un diagnóstico previo del grado de penetración de las BCC. La identificación de las mismas posibilita la posterior búsqueda de soluciones y propuestas para materializar su superación en aras de una mejor y mayor convivencia humana desde la diversidad. El desarrollo de la sociedad de la información creó la noción de alfabetización informativa a mediados de la

década de 1970, un término utilizado por primera vez en 1974 por Paul Zurovski, quien la definió como el uso de la información en el contexto de la resolución de problemas (Bawden, 2001), ámbito amplificado en trabajos posteriores como los de Álvarez-Flores, Núñez-Gómez y Rodríguez Crespo (2017), entre otros.

La definición más utilizada, sin embargo, data de 1989. La alfabetización informacional se definió como la capacidad de encontrar, evaluar, transferir y utilizar eficientemente la información disponible en una amplia variedad de medios dentro de un entorno de información cada vez más complejo. Esta noción incluye y amplía el alcance de la noción de alfabetización informacional y digital. Además, aborda el uso exitoso de los servicios y herramientas disponibles en las tecnologías de la información y la comunicación, tal y como apunta la *American Library Association* (ALA, 1989). Webber y Johnston (2000) aportan una definición más amplia de la alfabetización informacional, abordando la adquisición de un comportamiento informacional adecuado para obtener información satisfactoria para la necesidad, independientemente del medio. Estos autores involucran la conciencia crítica del uso sabio y ético de la información. Ambos investigadores vieron la alfabetización informacional no como un conocimiento bibliotecario o informático, sino como una respuesta al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información. Posteriormente, en el ámbito iberoamericano, autores como Pérez-Tornero (2020), Ferrés (2015, 2020), Aguaded (2012a; 2012b, 2021), Tejedor *et al.* (2022, 2021) o Romero-Rodríguez *et al.* (2021a, 2021b) o Tur-Viñes, Nuñez-Gómez y Martínez-Pastor (2019), entre otros, han impulsado proyectos, investigaciones y publicaciones en este campo que han incidido en la importancia del pensamiento crítico dentro de la AMI. Estos trabajos adquieren una nueva dimensión en un contexto mediático marcado por nuevos contenidos y renovados hábitos de consumo, especialmente, entre el público adolescente (García Jiménez, Tur-Viñes y Pastor Ruiz, 2018).

La alfabetización informacional constituye la base para el desarrollo de la sociedad moderna. La alfabetización humana se respalda en ella, ya que una persona alfabetizada digital y mediáticamente poseerá habilidades y competencias para aprender, dilucidar cómo se organizó cierto conocimiento, encontrar la información necesaria o procesar y utilizar una información (Cvetkovi , 2018). La noción de alfabetización mediática, según Aufderheide y Firestone (1993), fue definida en la National Leadership Conference on Media Literacy de 1992 como la capacidad de abordar, analizar, evaluar y enviar mensajes a través de los medios. En 2007, la Comisión Europea introdujo la noción de alfabetización mediática como una forma importante de educación necesaria para el ser humano moderno. En definitiva, se trata de un concepto complejo que ha generado numerosas definiciones. Sin embargo, la más utilizada alude a la capacidad de acceder, analizar, evaluar y producir un mensaje en diversas formas de comunicación (Cvetkovi , 2018). En esta línea, se detectan dos posiciones: la de los autores que entienden la alfabetización mediática

como la capacidad de consumir la información recibida a través de los medios de comunicación (TV, radio, periódicos, internet, etc.) y pensarla críticamente y la de aquellos que consideran la alfabetización mediática como la capacidad de utilizar los medios tradicionales y los nuevos medios digitales.

La UNESCO ha considerado estos temas de suma relevancia en sus proyectos e iniciativas. De este modo, entre otras acciones, impulsó el Programa Información para Todos en 2001, enfatizando la importancia y fomentando el desarrollo de la alfabetización informacional. El sueño de la UNESCO de llevar la alfabetización mediática e informacional al mundo surgió con la Declaración de Grunwald sobre Educación en Medios en 1982, mientras que el marco de Ciudades MIL se lanzó en 2018, como una combinación de los conceptos MIL de Ciudades Inteligentes y Ciudades del Conocimiento, constituyendo una evolución de estos dos últimos. La adopción del marco de Ciudades MIL en realidad abarca ciudades inteligentes, saludables, creativas e innovadoras, entre otras (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). El concepto de Ciudad MIL incluye acciones en espacios físicos y digitales, con actores tradicionales de la educación formal, que incluye universidades, instituciones públicas y privadas, medios de comunicación y artistas, entre otros; difundiendo el uso ético, ecológico, sostenible y respetuoso con las diversidades (Romano, 2020). En definitiva, son ciudades que utilizan las nuevas tecnologías sin abandonar las antiguas, pero con base en el desarrollo humano sostenible de todos los estratos sociales, de forma ética, inclusiva, participativa y cívica, sin caer en predominio de condicionantes económicos o tecnológicos.

Desde 2018, la UNESCO se ha propuesto desarrollar espacios urbanos con o sin tecnología, que garanticen un desarrollo más humano, sostenible, diverso y participativo con la colaboración de empresas emergentes, ONG, proyectos socioculturales, agencias de *marketing*, así como como gobiernos, universidades, escuelas, bibliotecas y educadores, en alianza con redes afines a la AMI (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). En este contexto, la alfabetización mediática e informacional cobra relevancia, considerando que las nuevas tecnologías y medios interconectan el mundo, requiriendo el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas y brindando oportunidades de trabajo, investigación y estudio en redes colaborativas. La Alfabetización Mediática e Informacional tiene su foco en el ciudadano, buscando promover un conjunto de habilidades para investigar, evaluar y utilizar la información de manera crítica, así como contribuir sabiamente a la mejora de la información y los contenidos de los medios. Los ciudadanos deben tener conocimientos sobre sus derechos en el ciberespacio, entender cómo combatir el odio o el ciberacoso, dominar cuestiones éticas relacionadas con el acceso y uso de la información o manejar la importancia de la interacción con los medios y las TIC en favor de la igualdad, la libertad de expresión y el diálogo intercultural (UNESCO, 2018), entre otros. A lo anterior se suma la importancia de desarrollar nuevas narrativas y formatos en el ámbito de la comunicación (Marzal-Felici y Casero-Ripollés, 2022).

2. Metodología de la investigación

La investigación parte de un enfoque descriptivo y explicativo, apoyándose igualmente en una voluntad exploratoria. La constitución de una Ciudad MIL, inspirada en la estructura de la UNESCO, parte de 13 indicadores de análisis aptos para ciudades universitarias (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). A cada uno de estos indicadores corresponden varias métricas que, a su vez, suman 160 categorías. Los indicadores considerados son: 1) Gobernanza del ayuntamiento o alcaldía, instituciones públicas y ciudadanos; 2) Planificación urbana, rutas, modos, medios de transporte priorizados y movilidad; 3) Bibliotecas; 4) Salud; 5) Cultura, patrimonio, arte, deporte, espiritualidad, diversidad religiosa, ocio y turismo; 6) Educación; 7) Asociaciones, sindicatos, ONG, proyectos socioculturales y otros actores no tradicionales; 8) Agencias de medios, comunicación y marketing; 9) Inteligencia artificial, *start-up* y canales digitales; 10) Seguridad ciudadana; 11) Medio ambiente y sostenibilidad; 12) Jóvenes, mujeres, negros, indígenas, LGBTQI+ y otros grupos vulnerables y 13) Métricas generales de integración.

La evaluación y promoción de estos indicadores a través de métricas específicas conduce a la constitución de una ciudad MIL (Kosztyan, Fehérvölgyi y Csizmadia, 2021.). El respeto a todas las diversidades es un requisito decisivo para lograr las condiciones necesarias. Facilitando acciones en este sentido, resulta significativo el análisis de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación (Chibás Ortiz, 2017), ya que revelan muchos y diferentes sesgos comunicativos, incluso negativos, que inciden en la participación social, el ejercicio pacífico de ciudadanía y en la constitución de una ciudad MIL.

Las 20 modalidades de las Barreras Culturales a la Comunicación, construidas culturalmente, presentan dos polos, como fuerte/débil o explícito/implícito, con diferentes grados entre ellos. En este espectro, existen diversas dificultades en la comunicación, que pueden generar conflictos entre los involucrados, pudiendo derivar en resultados injustos e indeseados. Las Barreras Culturales a la Comunicación toman diferentes formas, según Chibás Ortiz (2017). Son las siguientes: 1) Etnocentrismo, 2) Individualismo/colectivismo, 3) Distancia jerárquica, 4) Control de la incertidumbre, 5) Sexismo, 6) Sensualismo, 7) Religioncentrismo, 8) Internalidad/externalidad, 9) Urbano/rural, 10) Relación distorsionada con la ética, 11) Sobrevaloración/no valoración de la edad, 12) Estilos de comunicación autocráticos o *laissez-faire*, 13) Inmediato/mediato, 14) Barreras tecnológicas, 15) Sesgo ecológico/no ecológico, 16) Rechazo minusválido, 17) Posturas jurídicas diferentes, 18) *Bullying*, 19) Barrera financiera o Tendencia a la Valoración financiera versus Devaluación de los pobres, 20) Barrera del idioma.

Son barreras que dependen tanto de lo individual como de lo colectivo (Penteado, 1980). En este sentido, el entorno cultural de un campus universitario suscita muchas reflexiones al respecto, más todavía cuando se piensa en las relaciones

entre universidades en diferentes países y continentes, como es el caso del presente trabajo. Esta investigación presenta una comparativa entre los campus de dos universidades públicas: la Universidad de San Paulo (Brasil) y la Universidad Autónoma de Barcelona (España). En ambos casos, se trata de universidades que se sitúan en las primeras posiciones de los rankings académicos internacionales y que superan los 15.000 estudiantes matriculados por año. En estos escenarios, la experiencia de la alteridad es un aspecto importante, porque el otro no es sólo una medida de comparación (Matthes, 1992), sino que lo familiar y lo extraño están en una relación de referencia mutua (Weller, 2017). Las evaluaciones de las universidades, que todavía se enfocan solo en las propiedades (características) de espacios académicos (Koszytán *et al.*, 2021), han de abrirse a las relaciones y proyectos en red de estos centros con el objetivo de establecer campus MIL o asociaciones en red entre universidades, como es el caso de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), vinculada a la UNESCO (Romano, 2020). Esta propuesta tiene como pilares la innovación, el emprendimiento, la internacionalización y la sustentabilidad con lineamientos de flexibilidad, experiencia digital, ecosistema de innovación, experiencia en desafíos e infraestructura de punta. La alineación con los ODS de la ONU es clave para la transformación de un campus universitario en una Ciudad Universitaria MIL. Los distintos centros y laboratorios al desarrollar aprendizajes significativos a través de la integración de la teoría y la práctica aplicada al mercado, han de conducir a la institución a mayores innovaciones y avances.

Partiendo de ello, esta investigación aplica el método de estudio de caso, guiado por el inventario de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación, recomendado por la UNESCO. Aunque no utiliza la misma nomenclatura, este aspecto no impidió relacionar los datos recolectados y las barreras investigadas a partir de una propuesta desde la investigación comparada. Como señala Carvalho (2013), la metodología comparada es una herramienta de análisis solvente para los sistemas educativos, ya que ayuda a identificar similitudes y diferencias, amplía el campo de análisis y de comprensión de la realidad nacional respecto a otros países. Además, de esta forma, contribuye a la mejora, especialmente, en el campo de las políticas públicas. De esta manera, amplía el campo de visión sobre los efectos de la globalización en la reformulación de los sistemas educativos en los diferentes países, señalando tanto lo común como alternativas para una posible estandarización internacional de las políticas públicas para la educación.

Lima y Afonso (2002) comentan que, a pesar de las diferencias políticas, culturales y económicas de cada estado-nación, existe una relativa armonía de reformas, similitudes entre algunos ejes estructurantes y estrategias adoptadas. Este aspecto ha demostrado que la globalización, a través de un proceso de regulación transnacional, ha promovido una creciente integración o interdependencia económica global. Gradualmente, como considera Ball (2001), en lugar de políticas específicas, hay una convergencia de políticas o paradigmas, así como una invocación de

políticas basadas en principios comunes, tecnologías y mecanismos operativos y efectos similares. Bereday (1968) no ve el estudio comparativo como un método simple. Este autor lo concibe como una ciencia para distinguir similitudes y diferencias entre sistemas educativos. Este movimiento en la historia de la educación comparada, según Silva (2016), nos sitúa frente a procedimientos de investigación marcados por la identificación y el análisis de cuestiones educativas definidas geográficamente, pero marcadas por elementos de ciertos mercados simbólicos, que trascienden los límites geográficos.

Además, este trabajo enriquece su apuesta metodológica con la implementación de cuestionarios en línea. En cuanto a la muestra, los participantes de la investigación del campus de la Universidad de Sao Paulo (Brasil) corresponden a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), la mayor unidad docente de la USP, distribuida en seis edificios de la capital paulista. Organizado en 11 departamentos, cuenta con 27 programas de posgrado, decenas de centros, centros y laboratorios y una comunidad de más de 15 mil personas, además de ofrecer cinco carreras de pregrado: Ciencias Sociales, Filosofía, Geografía, Historia y Letras, contando actualmente con 11.871 alumnos. Cada año, recibe 1.669 nuevos alumnos. Los datos fueron recolectados entre septiembre y noviembre de 2020 e incluyeron la participación de 204 académicos. Entre los participantes, el 58,4% son mujeres y el 41,6% hombres, distribuidos en un grupo de edad entre 18 y 51 años. Por su parte, los datos recogidos en el campus de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) derivan de una investigación con la participación de alumnos de las asignaturas de «Comunicación Organizacional», «Tecnología de los Alimentos», «Derecho», así como estudiantado de los másteres de Periodismo de Viajes, y de Comunicación y Educación. Un total de 221 sujetos respondieron el cuestionario, entre noviembre de 2020 y mayo de 2021. El grupo de edad de los participantes osciló entre los 18 y los 65 años. En cuanto al género de los participantes, el 64,7% son mujeres y el 35,3% hombres.

3. Resultados

A continuación, se presentan comparativamente los resultados encontrados en la investigación realizada en los dos campus, USP y UAB. La Tabla 1 muestra la comparación relacionada con los temas de las preguntas presentadas en las encuestas y la Tabla 2, a su vez, muestra la comparación de las BCC identificados.

Tabla 1. Comparación de Temas Relacionados con Cuestiones Presentadas en Investigaciones USP/UAB

Atributos o Indicadores Brasil – USP Barreras Culturales a la Comunicación	Atributos o Indicadores España – UAB Planeta UAB: El viaje al otro Igual en las diferencias
1. Etnocentrismo	2. Origen de los estudiantes
2 Colectivismo / individualismo	1. Cómo definen la alteridad 3. La importancia del trabajo en grupo – Individualismo
3. Distancia jerárquica	4. Relación entre alumno y profesor
4. Control de la incertidumbre	5. Planificación y desempeño en el trabajo
5. Sexismo 6. Sensualidad	6. Aprendizajes relacionados con el género y la belleza
7. Religiocentrismo	7. Hablemos de religiones
8. Internalidad / externalidad	8. Reconocemos nuestros errores y aciertos – Internalidad
9. Urbano / rural	9. Influencia del entorno urbano en el aprendizaje
10. Relación distorsionada con la ética	10. Civildad en el campus
11. Sobrestimar la edad o no	11. Contraste generacional entre alumnos/profesorado.
12. Estilo de comunicación autocrático	12. Liderazgo
13. Inmediato / mediato	13. Requisitos y resultados de los estudios Inmediatismo
14. Barrera tecnológica	14. Tecnología: herramienta para el estudio
15. Barrera ecológica	15. El uso de los recursos naturales
16. Barrera com discapacitados	16. Discapacidades físicas o de otro tipo
17. Barrera Legal	17. Normas y derechos educativos
18. Bullying	18. Combatir el <i>bullying</i> , una prioridad
19. Barrera financiera	19. La educación, medio de ascender de clase social
20. Barrera del Idioma	20. Idioma: ¿barrera u oportunidad?

Fuente: Elaboración propia.

Considerando las Barreras Culturales a la Comunicación, es posible observar en la Tabla 1 que la relación no es bidireccional en todas ellas, pero sí en la mayoría. Tenemos la Barrera del Individualismo en la USP abordada en dos preguntas de la UAB (nº 1 y 3) y dos barreras en la USP (Sexismo y Sensualismo), condensadas

en una sola pregunta de UAB (nº 6). También se observa que la secuencia de cuestionamiento de las Barreras Culturales a la Comunicación no es estrictamente la misma en los cuestionarios de los dos campus. No obstante, existe correspondencia entre ellos (USP pregunta 1 / UAB pregunta 2), incluso en la misma situación descrita en el párrafo anterior (USP pregunta 2 / UAB preguntas 1 y 3; USP preguntas 5 y 6 / UAB pregunta 6. A continuación, se presenta la comparación entre los campus de las dos universidades (USP-UAB), considerando las facultades en las que se aplicaron los cuestionarios de investigación, conforme se muestra en la Tabla 1, enumerados según la primera columna, del BCC/USP. En Brasil, en la Barrera del Etnocentrismo, que en España corresponde a la pregunta 2, referente al origen de los estudiantes, el 78% de los encuestados en la USP no considera que los estudiantes de familias de origen europeo tengan mejor rendimiento académico que los de familias de otros países orígenes; cifra muy próxima a la obtenida en España (76,5%, para la misma pregunta). Entre los que respondieron la encuesta en Brasil, el 86% no sintió ningún tipo de malestar en relación con los estudiantes de otros barrios o municipios, mientras que en España la cifra resultante fue del 98,2%.

En esta investigación en los campus de la UAB y la USP no se percibió la Barrera del Etnocentrismo y los datos de la UAB parecen indicar una mayor apertura hacia personas de otros lugares, al contrario de lo que se suele escuchar sobre el eurocentrismo. En la investigación de la USP, la segunda pregunta, referente a la Barrera Individualismo/Colectivismo, corresponde a lo que la UAB investigó en las preguntas 1 y 3. En la pregunta 1, sobre cómo cada persona definía la alteridad. Entre los estudiantes de la USP, hay una tendencia ligeramente superior al Individualismo, 62%, frente al Colectivismo, 58%. Entre los estudiantes de la UAB, el 23% desconocía el término «alteridad» y el 12,6% daba una definición errónea. Sin embargo, el 64,4% definió correctamente el concepto.

La Barrera del Individualismo se percibe en la USP, aunque hay un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo, con una mayor tendencia al individualismo, mientras que los porcentajes de las respuestas de la UAB sugieren que hay más apertura al colectivismo, a través de la comprensión del término y del concepto de «alteridad», pero no hay claridad al respecto. Todavía refiriéndonos a la Barrera Individualismo/Colectivismo, que también corresponde a la pregunta 3 de la UAB, sobre la importancia del trabajo en grupo en España, tenemos en la UAB un 83,7% que lo considera una importante herramienta de evaluación, mientras que, en la USP, la preferencia por el colectivismo en estos trabajos es del 58%. En la Universidad de São Paulo hay una preferencia algo mayor por la individualidad, un 62% por la solicitud de trabajos académicos, mientras que en la Universidad de Barcelona un 51,6% habla de fomentar los trabajos individuales. Aunque se reconoce la importancia del trabajo en grupo, encontramos la Barrera del Individualismo en ambos campus, y en la UAB hay una mayor tendencia al Colectivismo

en relación con la USP. La mayor tendencia al individualismo en la USP, respecto a la UAB, ya se ilustra en la pregunta anterior de esta comparación. En cuanto a la Barrera Jerárquica, correspondiente a la relación profesor-alumno entre los estudiantes de la universidad española, el 56,1% de los estudiantes consultados en la UAB considera que debe existir una distancia entre profesor y alumno. En la USP, solo el 16% también cree que debe haber distanciamiento, el 52% piensa que solo a veces y el 26% cree que no debe haber distanciamiento entre profesor y alumno. En la UAB, el 77,8 % no se siente incómodo si los profesores, superiores o estudiantes no guardan esa distancia, mientras que, en la USP, el 52 % de los estudiantes consultados tampoco siente ningún malestar y el 32 % solo a veces.

En la UAB se presenta la Barrera Jerárquica, que en la USP no se percibe. Curiosamente, en contraste con esto, en la UAB no hay malestar cuando no se produce la distancia profesor-alumno, que también se percibe en la USP. En cuanto a la Barrera de Control de Incertidumbre en el campus brasileño, correspondiente a la planificación y ejecución del trabajo para el campus español, el 94,6% de los estudiantes consultados en el campus español dan importancia a la planificación de tareas y el 70,6% le dan mucha importancia. De los estudiantes consultados en Brasil, el 96% otorga gran importancia a la planificación. Además, en la UAB, el 55,7 % suele percibir y afrontar los imprevistos que aparecen como algo «bastante» negativo en su desempeño laboral, mientras que, en la USP, el 44 % no ve mayores problemas en la existencia de imprevistos. En los campus de las dos universidades se aprecia en alto grado la Barrera de Control de la Incertidumbre, y los imprevistos se perciben con mayor tranquilidad en la USP, lo que puede sugerir una mayor flexibilidad que en la UAB.

Respecto a la Barrera del Sexismo, que equivale a la pregunta sobre el rendimiento según el género, en el Campus de la UAB, el 83,3% responde que no ve ninguna diferencia en el rendimiento de aprendizaje de niños y niñas o personas de diferente género, mientras que, en el campus de la USP, el 80% respondió que tampoco ve diferencia. Entre los estudiantes consultados en España, el 85,1% no considera que el género o género del docente marque una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que, entre los estudiantes consultados en Brasil, el 76% también considera que el género o género del docente no interfiere en el proceso de aprendizaje. No se identificó ninguna barrera contra el sexismo en los campus encuestados.

Considerando la Barrera del Sensualismo, equivalente en el campus español al cuestionamiento sobre la influencia de la belleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos en la USP un 54% de los estudiantes que respondieron que no creen en la influencia de la apariencia atractiva en el aprendizaje, el 28% solo a veces y el 8% cree que hay interferencia. En la UAB, el 31,2% de los encuestados cree que un profesor o alumno atractivo interfiere en el aprendizaje y el 8,1% responde que influye mucho en el aprendizaje. En la UAB, el 71,9% de los estudiantes implicados no cree que exista ningún tipo de trato diferenciado en el

espacio académico cuando se cataloga a un estudiante como una persona guapa. En el plantel brasileño, el 40% tampoco cree en el trato diferenciado por eso, el 32% entiende que a veces puede pasar y el 22% cree que hay algún tipo de trato diferenciado para quien es visto como una persona bonita. En los dos campus considerados, no se identifica Barrera del Sensualismo, aunque en la USP puede haber una tendencia mayor.

Hablando de la Barrera Religiosa, equivalente a cuestionar sobre religiones en la Universidad Autónoma de Barcelona, el 33,9% de los estudiantes participantes dice que se permite tratar «en gran medida» temas religiosos, mientras que en la Universidad de São Paulo el 72% de los participantes no esperan que haya manifestaciones religiosas en el aula. En la UAB, el 42,1% considera no conocer otras religiones; frente al 8% de la USP, donde el 72% afirma conocer otras religiones. En la USP hay mucha información sobre religiones, aunque no esperan manifestaciones religiosas en clase. Esta información parece contradictoria y genera dudas, sugiriendo la existencia de la Barrera Religiosa en la USP, que también está implícita en los datos de la UAB.

En cuanto a la Barrera de Internalidad/Externalidad, equivalente en la encuesta española al reconocimiento de los propios errores y aciertos, el 20% de los universitarios brasileños que participaron en la encuesta no atribuyen a los demás la causa de sus fracasos y el 36% sí lo hicieron. solo a veces, mientras que el 76% de los estudiantes del campus español no atribuye la causa de sus errores a terceros, como la coordinación, la familia o la política. En la USP, el 54% de los encuestados se atribuye a sí mismo su éxito académico, mientras que, en la UAB, el 70,1% se atribuye a sí mismo las causas de su buen desempeño en el aula. En ambos planteles encontramos la prevalencia de la Barrera de Internalidad.

Considerando la Barrera Urbano/Rural, equivalente a la influencia del entorno urbano en el aprendizaje, entre los académicos consultados en la UAB, el 81% considera que el entorno urbano de los estudiantes aporta beneficios para el aprendizaje, mientras que solo el 20% de los académicos consultados en la UAB y la USP están de acuerdo con esto. De ellos, el 30% entiende que este elemento contextual a veces puede traer algún beneficio y el 40% piensa que el medio urbano no trae ventajas para el aprendizaje. Entre los estudiantes de España, el 67,9% considera que el origen urbano influye positivamente en la formación profesional y en la USP, el 31% de los estudiantes encuestados piensa que sólo a veces. En la UAB, el 7,2% de los estudiantes consultados cree que el origen urbano influye positivamente en un grado «muy alto», frente al 26% de los estudiantes de Brasil que cree que el origen urbano influye muy positivamente. En la UAB, la Barrera de Origen Urbana se revela en alto grado. La pregunta sobre la Barrera de Relación Distorsionada con la Ética, entendida como civismo en el campus español, reveló que el 78% de los académicos consultados en la USP tienden a cumplir con las normas de la universidad, incluso cuando personalmente no están de acuerdo con

ellas; mientras que el 92,8% de los académicos consultados en la UAB también lo hacen. Entre los estudiantes brasileños, el 90 % es generalmente tan respetuoso con las normas administrativas y los plazos como les pide a sus colegas que lo sean. En España, el 97,7 % de los estudiantes consultados también responden de este modo. En los dos planteles consultados existe un alto grado de respeto a la ética y al cumplimiento de las normas.

La Barrera de la Edad, que corresponde al contraste generacional entre alumnos y profesores de la encuesta española, muestra que, en la UAB, el 76,9% de los encuestados cree que la edad es un elemento que facilita la relación con sus compañeros y profesores. En la USP, solo el 46% de los participantes lo entienden así, frente al 54% que no percibe la edad como un elemento facilitador de las relaciones. Entre los estudiantes españoles, el 67% reconoce que, a veces, siente que existe un contraste generacional entre ellos y sus profesores. En el caso de Brasil, la cifra es de un 56%. En los dos campus investigados se encuentra la Barrera de la Edad.

Investigando la Barrera Comunicación/Estilo de Liderazgo, que corresponde al liderazgo en el campus español, el 77,4% de los estudiantes consultados en la UAB declararon no liderar las decisiones de su grupo de amigos, al 30% en el campus brasileño, con 46% declarando que lideran solo a veces. En la USP, el 48% cree que la toma de decisiones debe ser casi siempre realizada por el profesor, pero con alguna consulta con los estudiantes. Por su parte, en la UAB, el 62,9% también está de acuerdo. Es posible suponer que en la UAB son más liberales en cuanto a la dirección del grupo de amigos que en la USP, lo que sugiere un mayor control. En ambos campus, se espera la toma de decisiones de los profesores, siempre que haya consulta con los estudiantes, y en este aspecto predomina el porcentaje de la UAB, lo que sugiere un mayor control en la toma de decisiones que en la USP.

Respecto a la Barrera Inmediata/Mediata, equivalente a requisitos y resultados de los estudios en la UAB, el 84,2% de los académicos del campus español se siente presionado, a diario, por la necesidad de hacer un seguimiento y cumplir con las exigencias de sus estudios; entre los estudiantes de la USP, el 26% se siente así solo a veces y el 34% no se siente presionado. En la USP, el 36% se siente presionado en un «grado alto», mientras que, en la UAB, el porcentaje se sitúa en un 27,1%. Además, en el campus español, el 71,9% de los participantes cree en los resultados de su trabajo, aunque no los vea hasta el final del curso académico, mientras que en el campus brasileño es del 82%. En la UAB hay una barrera a la inmediatez, aunque existe la idea de que las cosas tardan en dar resultados.

En cuanto a la Barrera Tecnológica, un 99,1% de los encuestados de la UAB consideran la tecnología como herramienta de estudio y reconocen usarla en su trabajo como estudiante. De ellos, un 41,6% las utiliza en un grado «muy alto»; mientras que el 35% de los encuestados en el campus brasileño declara que la tecnología

es ampliamente utilizada. Entre los encuestados del campus español, el 82,8% no considera que el uso de esta tecnología interfiera en las clases y entre los entrevistados del campus brasileño, el 35% dice que no interfiere; un 35% apunta que se usa mucho; y el 30% considera que se usa sin mucha seguridad. No se identifica Barrera Tecnológica en los planteles encuestados. Considerando la Barrera Ecológica, equivalente al uso de los recursos naturales, el 64% de los estudiantes consultados en la USP cree que hace un uso responsable de los recursos naturales en el campus universitario, mientras que el 92,3% de los estudiantes consultados en la UAB opina lo mismo. Además, el 64% del campus brasileño, trabaja o interviene en el aula o fuera de ella, para concienciar a sus compañeros y profesores sobre el uso responsable de los recursos naturales, mientras que, en el campus español, el 36,7% de los alumnos participantes también dicen hacerlo.

No se identifica la existencia de una Barrera Ecológica, aunque en la UAB los estudiantes se perciben más responsables en sus acciones y menos supervisores, mientras que en la USP los supervisores son más que responsables en su comportamiento. Respecto a la Barrera de la Discapacidad Física, investigada en el campus español como discapacidad física o de otro tipo, el 97,3% de los sujetos consultados en la UAB no siente ningún impacto negativo al compartir sus clases con alumnos o profesores con discapacidad física o diversidad funcional. Por su parte, el 86% de los académicos brasileños tampoco ven negativa esta convivencia. En la UAB, el 97,3% no desaprueba el trabajo de los profesionales o estudiantes con discapacidad física o de otro tipo que trabajan en sus universidades. En la USP, el 94% de los encuestados tampoco desaprueba el trabajo de las personas con discapacidad en la universidad. En este sentido, el estudio indica que en ambos planteles no existe Barrera de Discapacidad Física.

Respecto a la Barrera Legal, investigada entre los españoles como normas y derechos de la educación, el 85,5% del alumnado consultado en el campus español siente la necesidad de una mayor regulación legal de los derechos y deberes de los estudiantes, frente a un porcentaje del 30%. En Brasil, el 34% de ellos no vio la necesidad de una mayor regulación. En la UAB, el 82,4% de los encuestados reconoce que la actual legislación española en materia de educación es burocrática y dificulta la enseñanza y el trabajo de alumnos y profesores. En la USP, solo el 28% de los encuestados está de acuerdo con eso. El 40% lo percibe de este modo algunas veces y el 26% no está de acuerdo. Por ello, es posible apuntar que en la UAB se manifiesta la Barrera Legal, que no está identificada en la USP.

Respecto a la lucha contra el *bullying* como prioridad, al igual que en la Barrera del *Bullying*, el 99,5% del alumnado consultado en los campus españoles cree que el profesorado debería invertir en la prevención del *bullying* y el 71,9% cree que es necesario hacerlo En un grado «muy alto», y entre los estudiantes del campus brasileño consultados, el 82% está de acuerdo con las acciones de los profesores en la lucha contra el *bullying*. Debido a la preocupación expresada en los dos

planteles encuestados, se entiende que la Barrera del *Bullying* está presente en ambos, sin embargo, parece haber conciencia de su existencia y la necesidad de abordarla y enfrentarla.

La Barrera Financiera, investigada en la UAB como educación como medio de ascenso de clase social, encontramos que el 78,3% de los consultados en el campus español considera que el nivel económico de la familia de los estudiantes es determinante para su aprendizaje, mientras que sólo un 56% lo cree así en Brasil. En el campus brasileño, el 82% de los encuestados cree que a través de la educación es posible que los estudiantes asciendan de clase social. Respecto a este punto, el 90% de los encuestados en el campus español opinan lo mismo. La Barrera Financiera está presente en los dos campus participantes, aunque con porcentajes ligeramente superiores en la UAB frente a la USP. Respecto a la Barrera del Idioma, correspondiente entre los españoles a la pregunta sobre si el idioma es una barrera o una oportunidad, el 92,3% de los sujetos consultados en la UAB considera que el alumno que no domina completamente la lengua hablada en el espacio de enseñanza puede tener su rendimiento limitado. En Brasil, el 68% están de acuerdo. En cuanto al acento, sin embargo, el 81,4% de los consultados en el campus español no cree que los estudiantes o profesores con diferentes acentos puedan tener un rendimiento limitado. El 78% de los brasileños consultados tampoco lo creen. Ambos campus tienen la Barrera del Idioma, con porcentajes más altos en la UAB que en la USP.

La Tabla 2 muestra los BCC que destacaron, comparativamente, en cada una de las universidades. En este sentido, es posible identificar ocho BCC comunes, a saber: Individualismo, Control de Incertidumbre, Religiocentrismo, Internalidad, Edad, *Bullying*, Financiera y Lenguaje. Estas fueron también las ocho BCC encontradas en el campus de la USP. Además, sólo en la UAB se presentaron los BCC de Distancia Jerárquica, Urbano/Rural, Liderazgo e Inmediatez. De este modo, encontramos ocho BCC en la USP y doce en la UAB, lo que permite entender que la UAB tiene cuatro barreras más que la USP que superar.

Tabla 2. Comparación de los BCC Identificados en la Investigación

USP	UAB	SE DESTACAN
Individualismo	Individualismo	-----
Control de Incertidumbre	Control de Incertidumbre	Control de Incertidumbre (USP/UAB)
Religiocentrismo	Religiocentrismo	Religiocentrismo (+UAB/USP)
Internalidad	Internalidad	Internalidad (USP/UAB)
Edad	Edad	Edad (USP/UAB)
Bullying	<i>Bullying</i>	<i>Bullying</i> (USP/UAB)
Financiera	Financiera	Financiera (USP/UAB)
Idioma	Idioma	Idioma (USP/UAB)
-----	Distancia Jerárquica	-----
-----	Urbano/Rural	Urbano/Rural (UAB)
-----	Liderazgo	-----
-----	Inmediatez	Inmediatez (UAB)

Fuente: Elaboración propia.

Entre todas las BCC encontradas, las que más se destacan, como se muestra en la Tabla 2, considerando el mayor porcentaje (observable en la descripción de la Tabla 1), son: Individualismo (USP/UAB), Control de Incertidumbre (USP/UAB), Origen Urbano (UAB), Religiosa (+UAB/USP), Interioridad (USP/UAB), Origen Urbano (UAB), Edad (USP/UAB), Inmediatez (UAB), *Bullying* (USP/UAB), Económica (USP / UAB), Idioma (USP/UAB).

4. Conclusiones

Entre las 20 Barreras Culturales a la Comunicación investigadas en algunas facultades de los campus de la USP y la UAB, encontramos ocho BCC comunes, a saber: Individualismo, Control de la Incertidumbre, Religiosocentrismo, Internalidad, Edad, *Bullying*, Financiera y Lenguaje. Estos fueron también los ocho BCC encontrados en el Campus de la USP. Además de estos, los cuatro BCC se presentaron solo en la UAB: Distancia Jerárquica, Urbano/Rural, Liderazgo e Inmediatez (como se muestra en la Tabla 1). Así, encontramos ocho BCC en la muestra de la USP y 12 en la muestra de la UAB a superar, para facilitar un posible proceso de convertirse en Ciudades Universitarias MIL. Considerando todas las Barreras, en Brasil en las facultades de la USP y en España en las facultades de la UAB, podemos decir

que las que más se destacan, por sus altos indicadores, son: Individualismo (USP/ UAB), Control de Incertidumbres (USP/ UAB), Origen Urbana (UAB), Religiosa (+UAB/USP), Interioridad (USP/UAB), Edad (USP/UAB), Inmediatez (UAB), *Bullying* (USP/UAB), Económica (USP/UAB), Idioma (USP/UAB) (según tabla 2).

En los dos campus investigados no se detectaron las Barreras de Sexismo y Sensualismo, Tecnológica, Ecológica y Discapacidad Física. Además, en ambos planteles consultados se percibe un alto grado de respeto por la ética y el cumplimiento de las normas. En este sentido, sería de interés que la encuesta de la UAB incluyera, paralelamente a la encuesta de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación, la encuesta de Indicadores de Creatividad, tal y como suele ser la metodología de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación y las 5 Dimensiones de la Creatividad. De este modo, al mismo tiempo, sería posible visibilizar las BCC junto a los aspectos creativos del grupo para enfrentarlos, lo que puede ser un buen elemento de motivación y autoconocimiento.

El estudio permite igualmente concluir que una Ciudad Universitaria MIL no podrá desarrollarse al máximo de sus posibilidades si prevalece el Individualismo en un contexto que precisamente exige el componente asociativo y promueve la integración. Los elementos de discriminación o diferenciación de trato a personas de distinto origen, religión, edad y condiciones económicas [Origen Urbano (UAB), Idioma (USP/UAB), Religiosa (+UAB/USP), Edad (USP/UAB), Económica (USP) / UAB), *Bullying* (USP/UAB)] son conceptos que provocarán fricciones, al tiempo que impedirán el desarrollo y el enriquecimiento cultural, contrario a los objetivos de los espacios universitarios. La promoción del conocimiento y el desarrollo se verían igualmente afectadas. Respecto al margen de cambio y las expectativas de mejora, el estudio ha de advertir que se requiere un tiempo para que las cosas sucedan, se manifiesten y se resuelvan. Por ello, no es recomendable que prevalezca una postura fundamentada en la inmediatez o el control. Resulta más valiosa y oportuna una actitud tolerante y observadora para que los proyectos puedan ser realizados [Inmediatez (UAB), Control de Incertidumbres (USP/UAB)]. También es importante realizar una adecuada lectura de situaciones y contextos, así como una retroalimentación personal, para comprender si las medidas a tomar se refieren al entorno o a aspectos personales [Internalidad (USP/UAB)].

Además del conocimiento de la BCC, es importante que el concepto de MIL y Ciudades MIL pueda ser difundido entre las comunidades académicas y universitarias, para que las ganancias de la interacción social y virtual puedan ser mayores y sustentadas en la ética, la equidad y el respeto. Mucho más allá de la preocupación por la realidad de cada campus individualmente, se sitúa el tema de la internacionalización de las universidades, la circulación de estudiantes entre diferentes entornos universitarios, en su propio estado, país y/o en otros, como ya ocurre en la Unión Europea en el caso del Proyecto Erasmus, abierto a miembros de todo

el mundo; en São Paulo, en FACENS o con la Asociación Internacional de Universidades (AIU), vinculada a la UNESCO, como ya se mencionó en este artículo. La flexibilidad y la aceptación de las diferencias culturales, de la diversidad en todas sus formas, son fundamentales para poder pensar e implementar proyectos tan atrevidos, prometedores y que abran canales de circulación reales y virtuales alrededor del mundo. Unido a esto, emerge la necesidad de vivir y sobrevivir a las avalanchas informativas o infodemias. Las BCC demandan de la adopción de responsabilidades como ciudadanos conscientes, promotores del desarrollo y del cambio, en la búsqueda del conocimiento, la equidad, la justicia social y una vida mejor y con calidad para todos, en una convivencia de diversidades, con infinitas posibilidades de comunicación y avances. Finalmente, el estudio incide en la importancia de promover investigaciones interuniversitarias sobre este tipo de desafíos. Este ámbito temático abre un rico campo de trabajo tanto a nivel de investigación aplicada como de proyectos conjuntos. A ello se une la importancia de reflexionar sobre la necesidad de incorporar en el diseño curricular aspectos vinculados a la MIL o AMI desde un planteamiento holístico y transversal.

Referencias

- Aguaded, Ignacio; Jaramillo-Dent, Daniela y Delgado-Ponce, Águeda (coords.) (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro.
- Aguaded, J. Ignacio (2012a). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. En: *Comunicar*, n° 38. Huelva: Grupo Comunicar, 7-8. DOI: 10.3916/C38-2012-01-01
- Aguaded, J. Ignacio (2012b). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía. En: *Icono 14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, Vol. 10, n°3. Madrid: Asociación Icono 14, 8-22. DOI: 10.7195/ri14.v10i3.523.
- ALA (1989). Presidential Committee of Informational Literacy: Final Report, Information Literacy and K-12. American Association of School Librarians, American Library Association. Consultado el 12 de enero de 2023 en <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Álvarez-Flores, Erika; Núñez-Gómez, Patricia y Rodríguez Crespo, Carlos (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, n° 72. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 540-559. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Aufferheide, Patricia (1993). *Media Literacy - A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown: Aspen, MD.

- Ball, Stephen. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. En: *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 1, n°2. Campinas: Unicamp, 99-1116.
- Baumgartner, Wendel Henrique (2015). Cidades Universitárias, Cidades Médias, Cidades Pequenas: Análises Sobre o Processo de Instalação de Novos Campi Universitários. En: *Espaço Aberto*, 5(1), 73-93.
- Bawden, David (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. En: *Journal of Documentation*, 57(2), 218 – 259. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bereday, George F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Carvalho, Elma y Gonzalves Julia (2013). Reflexões sobre a importância dos estudos de educação Comparada na atualidade. En: *Revista HISTEDBR On-line*, n°52. , 416-435.
- Cassiolato, Jose Eduardo (1999). Economia do Conhecimento e as Novas Políticas Industriais e Tecnológicas. En: Lastres, Helena y Albagli, Sarita (Org.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Río de Janeiro: Campus.
- Chibás Ortiz, Felipe (2017). Barreiras culturais à comunicação e criatividade: perspectiva vygotskyana / bioniana e da alfabetização midiática. Um estudo de caso com professores do Ensino Fundamental. En: *Revista Acadêmica Drummond - READ*, Vol. 8, n°10, 154-180.
- Claval, Paul (1998). Politics and the university. En: Wüsten, Herman van der (Ed.). *The urban university and its identity. Roots, locations, roles*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Cvetkovic, Biljana Novkovic; Stosic, Lazar y Belousova, Alla (2018). Medijska I Informacijska Pismenost - osnova za primjenu digitalnih tehnologija u nastavi iz diskursa obrazovnih [Media and Information Literacy - the basis for applying digital technologies in teaching from the discourse of educational needs of teachers]. En: *Croatian Journal of Education*, Vol. 20, n°4. Zagreb: Universidad de Zagreb, 1089-1114. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v20i4.3001>
- Ferrés Prats, Joan y Masanet, Maria-Jose (eds.) (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, Joan (2020). Grandes carencias de la educación mediática. En: *Temas de Comunicación*, n. 41, julio-diciembre 2020, 8-18.
- García Jiménez, Antonio, Victoria Tur-Viñes, y Yolanda Pastor Ruiz (2018). Consumo Mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, Contenidos Audiovisuales y Medición de Audiencias. En: *Revista Icono 14*, Vol. 16, n°1. Madrid: Asociación Icono 14, 22-46. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>.

Kosztyan, Zsolt; Fehérvölgyi, Beáta; Csizmadia, Tibor (2021). Investigating collaborative and mobility networks: reflections on the core missions of universities. En: *Scientometrics*, n° 126. Budapest: Hungría, 3551–3564. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03865-7>

Lima, Afonso y Licino, Almerindo Jamela (2022). *Reformas da Educação Pública-Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Oporto: Edições Afrontamento.

Marzal-Felici, Javier y Casero-Ripollés, Andreu (2022). Editorial. El desarrollo de nuevas narrativas y formatos en el campo de la comunicación. En: *AdComunica*, n° 24. Castellón: Universitat Jaume I, 11-16. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6753>

Matthes, Joachim (1992). The Operation Called ‘Vergleichen’. En: *Soziale Welt, Göttingen*, n° 8, 75-99.

Mitsuru, Yanaze y Chibás Ortiz, Felipe (2020). *Das cidades inteligentes às cidades MIL: métricas inspiradas no olhar UNESCO*. Sao Paulo: ECA-USP.

Penteado, José Roberto (1980). *A técnica da comunicação humana*. Sao Paulo: Pioneira.

Pérez Tornero, José Manuel (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.

Pérez Tornero, José Manuel y Tejedor, Santiago (2016). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnológica*. Barcelona: Editorial UOC.

Romano, R. (2020). As Cidades Universitárias como Cidades MIL: Estudo de Caso do Centro Universitário FACENS. En: Yanaze, Mi y Chibás Ortiz, Felipe. *Das cidades inteligentes MIL. Métricas inspiradas no olhar UNESCO*. Sao Paulo: Universidade de São Paulo.

Romero-Rodríguez, L.; Tejedor, Santiago y Castillo, Barbara (2021b). From the immediacy of the cybermedia to the need for slow journalism: Experiences from Ibero-America. En: *Journalism Practice*, Vol. 16, n°8, Londres: Taylor & Francis, 1578-1596. DOI:<https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1870530>

Romero-Rodríguez, Luis Miguel; Tejedor, Santiago y Pabón Montealegre, María Victoria (2021a). Actitudes populistas y percepciones de la opinión pública y los medios de comunicación: Estudio correlacional comparado entre España y Colombia. En: *Revista Latina De Comunicación Social*, n° 79. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 43-66. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1507>

Silva, Fabiany de Cassia Tavares (2016). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. EN: *Rev. Bras. Educ.*, Vol. 21, n° 64. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>

Tejedor Calvo, Santiago; Cervi, Laura; Robledo-Dioses, Kelly y Pulido Rodríguez, Cristina (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. En: *Aula Abierta*, Vol. 51, n°2. Oviedo: Universidad de Oviedo, 121-128. DOI: <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.2.2022.121-128>

Tejedor, Santiago; Cervi, Laura; Tusa, Fernanda; Parola, Alberto (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. En: *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 36, n°3. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030004>

Tur-Viñes V., Núñez-Gómez P. y Martínez-Pastor E. (2019). YouTube, menores y cultura colaborativa. Revisión bibliográfica de la investigación académica. En: *Historia y Comunicación Social*, Vol. 24, n°1. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 331-351. DOI: <https://doi.org/10.5209/hics.64498>

UNESCO (2018). MIL Cities - Global Media and Information Literacy Week. 2018. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://en.unesco.org/globalmilweek2018/milcity>

Webber, Sheila; Johnston, Bill (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. En: *Journal of Information Science*, Vol. 26, n°6. Londres: SAGE, 381-397.

Weller, Wivian (2017). Compreendendo a Operação Denominada Comparação. Seção temática: métodos de educação comparada. En: *Educ. Real.*, Vol. 42, n°3. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665106>

Wüsten, Herman van der (Ed.) (1998). *The urban university and its identity. Roots, locations, roles*. Nueva York: Springer.

Impacto, adaptación y transformación digital en la educación superior como consecuencia de la Covid-19: el caso del máster Comincrea de la UA

Impact, adaptation and digital transformation in higher education as a consequence of Covid-19: the case of the master's degree Comincrea of the University of Alicante

Cande Sánchez-Olmos
Universidad de Alicante

Tatiana Hidalgo-Marí
Universidad de Alicante

Jesús Segarra-Saavedra
Universidad de Alicante

Referencia de este artículo

Sánchez-Olmos, Cande; Hidalgo-Marí, Tatiana y Segarra-Saavedra, Jesús (2023). Impacto, adaptación y transformación digital en la educación superior como consecuencia de la Covid-19: el caso del máster Comincrea de la UA. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 73-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6991>.

Palabras clave

Educación superior; Covid-19; Transformación digital; Enseñanza *online*; Máster; Alfabetización mediática.

Keywords

Higher Education; Covid-19; Digital Transformation; Online Learning; Master's Degree; Media Literacy.

Resumen

La pandemia del coronavirus SARS-CoV-2 no solo ha cambiado el paradigma en los procesos de la docencia universitaria durante la crisis sanitaria, sino que también ha supuesto una oportunidad para reflexionar sobre los retos y oportunidades que esta crisis ha podido generar tanto en la educomunicación como en la alfabetización mediática en el contexto de la educación superior. El objetivo general de esta investigación es analizar el reto de transformación digital que supuso la docencia no presencial como consecuencia de la pandemia en el máster oficial en Comunicación e Industrias Creativas de la Universidad de Alicante (en adelante Comincrea) durante el curso 2021-2022. Para ello, se establecen tres objetivos específicos que analizarán a través de encuestas sistematizadas de preguntas cerradas y abiertas el impacto que la docencia *online* y la transformación digital ha provocado en el profesorado, el alumnado y las empresas que ofrecen prácticas curriculares externas. Los resultados indican que existe una predisposición por parte del profesorado a la transformación digital, aunque con cierto rechazo a la dualidad y, evidencia que el alumnado, a pesar de contar con los recursos y competencias necesarias, sigue prefiriendo la presencialidad como sistema, si bien destacan la flexibilidad que supone la semi presencialidad.

Abstract

The SARS-CoV-2 coronavirus pandemic has not only meant a paradigm shift in university teaching processes during the health crisis, but also an opportunity to rethink the challenges and opportunities that this crisis has generated in both educommunication and media literacy in the context of higher education. The general aim of this research is to analyse the challenge of digital transformation because of the pandemic in the official master's degree in Communication and Creative Industries at the University of Alicante (hereinafter Comincrea) during the academic year 2021-2022. To this end, three specific objectives are proposed to analyse the impact that online learning and digital transformation have had on teaching staff, students, and companies that offer external curricular internships. The methodology applied is systematic surveys of closed and open-ended questions. The results indicate that there is a predisposition on the part of teaching staff towards digital transformation, although with a certain rejection of duality (online and face-to-face learning), and evidence that students, despite having the necessary resources and skills, continue to prefer face-to-face teaching as a system, although they emphasize the flexibility of mixing online with face-to-face learning.

Autores

Cande Sánchez-Olmos [cande.sanchez@ua.es] es Profesora Titular en el departamento de Comunicación y Psicología Social de la UA (2020). Sus principales líneas de investigación son las industrias culturales y creativas y la cultura transmedia. Durante el curso 2022-2023 es *visiting research fellow* en el departamento de Media, Communication and Cultural Studies de la Goldsmiths, University of London gracias a la beca REQUALI del MINECO.

Tatiana Hidalgo-Marí [tatiana.hidalgo@ua.es] es Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la UA. Profesora de Semiótica y en el Máster Comincrea (UA). Editora Técnica de *Revista Mediterránea de Comunicación*. Sus líneas de investigación se centran en el análisis del discurso, con especial atención a la ficción, publicidad y televisión, con perspectiva de género. Es miembro del grupo de investigación «Industrias Culturales Hoy», entre otros.

Jesús Segarra-Saavedra [jesus.segarra@ua.es] es Doctor en Comunicación por la Universidad de Alicante (UA). Profesor Titular del Departamento de Comunicación y Psicología Social en la UA e investigador postdoctoral en el grupo «Comunicación y públicos específicos» (Compubes) de la UA, entre otros. Coeditor de *Revista Mediterránea de Comunicación* y coeditor de *IROCAMM. International Review of Communication and Marketing Mix*.

Créditos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto de innovación docente «Experiencia y Retos de la docencia a distancia como consecuencia de la COVID: hacia una versión online, semipresencial y/o dual del máster Comincrea» que fue subvencionado por el Projecte Xarxes d'Investigació en Docència Universitària convocado por el Instituto de Ciencias de Educación de la UA en 2021.

1. Introducción

La crisis sanitaria del coronavirus ha supuesto un punto de inflexión en la transformación digital y en la educomunicación, tanto en todos los niveles educativos como en la sociedad en general. En el caso que ocupa este artículo, el máster Comincrea¹, no fue una excepción y de forma abrupta el profesorado se vio en la necesidad de adaptar la docencia a una modalidad *online* en marzo de 2020. Ante esta situación de emergencia sobrevenida, y ante la necesidad de dar respuesta a la nueva docencia, se puso de manifiesto la importancia de la alfabetización mediática tanto en el alumnado como en el profesorado, así como la tutorización de prácticas en empresa. Como consecuencia del confinamiento, las prácticas educativas de todos los niveles, las relaciones laborales y las sociales convergieron de forma súbita en un entorno digital que puso en el centro del debate las competencias necesarias para afrontar el escenario surgido, en donde el uso de las tecnologías aplicadas a la educación, así como la adquisición de competencias mediáticas eran esenciales para sobrevivir en un ambiente de angustia sanitaria.

Esta situación de transformación digital como consecuencia de la Covid-19 se ha producido a nivel internacional y en todos los niveles educativos: primaria (Llonch-Molina *et al.*, 2021), secundaria (Pérez *et al.*, 2020) y universidad (Pérez, Luzardo-Díaz, 2022). En el caso latinoamericano, la situación descrita es similar a la vivida en España, pero con algunas dificultades mayores relacionadas con la educación primaria en la falta de equipamiento, conexiones de internet débiles y la falta de capacitación pertinentes en el manejo de las TIC. Además, el profesorado apuntó como problemas la falta de ambientes adecuados y la sobrecarga laboral (Mateus *et al.*, 2021).

La universidad como institución ha cumplido diversas funciones a lo largo de su dilatada historia. No solo ha cumplido una función decisiva en la transmisión del conocimiento, sino que también ha sido el motor de la investigación cuyos resultados han llegado a la sociedad a través de la transferencia del conocimiento. Ahora bien, si algo se ha puesto de manifiesto como consecuencia de la crisis sanitaria de la Covid-19, que detuvo de repente la formación presencial, es la función socializadora de la universidad. Si bien la docencia *online* está extendida en algunas universidades e incluso es el tipo de enseñanza en otras como la UOC o la UNIR, la crisis de Covid-19 marcó un punto de inflexión en la docencia universitaria. En este sentido, como profesorado implicado en la coordinación y docencia del máster, se ha sufrido el cambio drástico, y a la vez se ha asistido a la conversión en agentes activos de las transformaciones digitales motivadas por la pandemia. El modo en que se preparan e imparte la docencia en la educación superior se ha

1 Esta investigación forma parte del proyecto de innovación docente «Experiencia y Retos de la docencia a distancia como consecuencia de la COVID: hacia una versión *online*, semipresencial y/o dual del máster Comincrea» que fue subvencionado por el Projecte Xarxes d'Investigació en Docència Universitària convocado por el Instituto de Ciencias de Educación de la UA en su convocatoria 2021.

transformado, pero ello no implica que haya empeorado. De hecho, se pretende conocer qué oportunidades ha podido generar una adaptación forzada de esta transformación digital.

Ante todos los cambios, la educación cumple un papel fundamental y es un instrumento necesario para el desarrollo social que se convierte, por una parte, en un agente transformador para la sociedad, pero a su vez se enfrenta a la necesidad de transformarse a sí misma y cambiar sus paradigmas, propios de un contexto que ahora es distinto.

El presente trabajo, que parte de una investigación aplicada en el máster Comincrea de la Universidad de Alicante, pretende aportar una visión real sobre la predisposición a la transformación digital en los estudios superiores. Para ello, y aprovechando la coyuntura dada por la crisis del coronavirus, se presentan los resultados de una serie de cuestionarios que recogen las experiencias y visiones de los tres colectivos implicados (profesorado, alumnado y tutoría de prácticas) durante el segundo curso marcado por la Covid-19, es decir, el curso 2021-2022. Para tal fin, se envió un cuestionario al profesorado y tutores de prácticas del máster, quienes se vieron afectados por la transformación digital desde la declaración de la pandemia, y al alumnado del curso 2021-2022 que se vio afectado por diversas modalidades docentes como presencial, dual y *online*.

2. La alfabetización mediática, una odisea en las aulas

Pérez Tornero (2003, 2005) fue uno de los investigadores pioneros en reflexionar sobre la alfabetización digital, que se presentaba como un reto en su desarrollo. El autor no lo consideraba en absoluto un proceso natural, sino que apostaba por la articulación de intenciones y proyectos humanos. Si bien es cierto que la alfabetización digital se extendió mediante la imitación, el aprendizaje espontáneo y la comunicación social, como ocurre con la lengua, no es menos cierto que para adquirir competencias y autonomía digital era necesario comprender los códigos y reglas de la alfabetización digital para ampliar tanto la conciencia como la libertad.

Casi dos décadas después, el debate sobre la alfabetización digital en la docencia sigue siendo relevante, hasta tal punto que la pandemia ha puesto de manifiesto las dificultades y los retos que suponen la alfabetización mediática y la necesidad de apoyar al profesorado y al alumnado en este proceso a través de la educomunicación.

Tanto el mundo profesional como académico coincide en destacar la importancia que tiene la educomunicación para formar a individuos libres e independientes. En este sentido, Jaraba (2016) compara la necesidad de la alfabetización mediática con el conocimiento de la historia o la literatura. Es decir, al igual que la historia y la literatura, la alfabetización mediática genera el marco de referencia para que

situar al alumnado en la comprensión del significado de los medios y de las realidades complejas a las que se refieren.

Ahora bien, la forma en que se introdujeron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación generaron controversia. Paredes (2013) analizó la integración de las TIC en los distintos niveles educativos, desde Educación Infantil a la Universidad, y obtuvo que existía una falta de inversión para la transformación digital, la concepción del proyecto a corto plazo, división del profesorado y falta de agenda ciudadana, feminista y multicultural.

Con relación al profesorado, González-Sanmamed, *et al.* (2020) realizaron una encuesta para analizar en qué medida el profesorado universitario utiliza como docentes los recursos tecnológicos con fines de desarrollo profesional y concluyeron que la utilización de recursos digitales es discreta (González-Sanmamed, *et al.*, 2020). Los autores observaron que es «responsabilidad de cada docente, y también de las propias instituciones, facilitar el acceso y potenciar el uso de los recursos tecnológicos que permitan configurar una ecología enriquecida desde la que cada docente podría orientar su propio desarrollo profesional» (16). Con respecto a esta encuesta, sería interesante repetir el estudio con la finalidad de observar si los datos varían tras la crisis de la Covid-19.

En cuanto al alumnado, Tejedor (2016) considera que la formación está caracterizada por diversas variables. La educomunicación apuesta por un aprendizaje multimedia y *multitasking* en el contexto de una cultura participativa, donde el rol de usuarios y consumidores de contenidos es intercambiable. Además, el autor considera la importancia de la atención flotante, es decir, el peligro de dispersión que corre el usuario al navegar por diferentes pantallas. Esta circunstancia supone la implicación del profesorado para crear dinámicas que capten la atención y promuevan la participación coral. En la misma línea, Tejedor (2016) apuesta por demostrar mitos como que el profesorado no sabe de tecnología, que el alumnado no tiene interés en conocer y que existen asignaturas aburridas por naturaleza.

En este contexto, las instituciones de Educación Superior ya se encaminaban hacia transformación digital, una actividad que implicaba a personal docente, currículos, modos de comunicarse, pero fundamentalmente se apostaba por la consolidación de una cultura digital. Y esto ocurre no solo en el ámbito educativo. Según Duparc (2013), la transformación digital va más allá del uso de plataformas digitales, pues se trata de fomentar un pensamiento digital en que toda la organización asume la importancia de la cultura digital y la hace suya en todos los niveles.

En el caso del alumnado, el estudio de Sáiz-Manzanares *et al.* (2021), que mezcló técnicas cualitativas y cuantitativas, analizó el grado de satisfacción del estudiantado de ciencias de la salud con la docencia *online* en tiempos de Covid-19 y concluyó que el alumnado percibió este tipo de enseñanza como un recurso muy positivo para el aprendizaje, especialmente en el primer año de pandemia. Sin embargo,

los y las estudiantes también manifestaron que la docencia *online* incrementaba el tiempo de trabajo que debían emplear. Por otra parte, el alumnado valoró positivamente el uso de metodologías activas y de recursos tecnológicos, aunque indicaron la necesidad de incluir en su formación una alfabetización mediática (Sáiz-Manzanares *et al.*, 2021).

3. El máster Cominorea ante el reto de la transformación digital

El máster oficial Cominorea tiene como finalidad formar al alumnado profesional y académicamente en el campo de la comunicación y las industrias creativas en una sociedad en donde la comunicación creativa es un activo fundamental para generar diferenciación y valor añadido. Para ello, el máster ofrece una serie de asignaturas obligatorias que se complementan con dos itinerarios formativos y con distintas asignaturas optativas. Por un lado, el itinerario de dirección de comunicación está focalizado a alcanzar el organigrama de esas empresas e instituciones, para poner en valor la gestión de la comunicación entre las prioridades de la organización. Por otro lado, el itinerario en emprendimientos estimula el trabajo por cuenta propia, los pequeños emprendimientos comunicativos al servicio de otras empresas.

El perfil de ingreso es general y no exige que el alumnado haya cursado estudios previos relacionados con la comunicación. Esta circunstancia presenta una desventaja, es decir, carecen de una base en el campo de la comunicación. Para poder paliar el efecto sobre el proceso de aprendizaje, se ha habilitado un curso NOOC de iniciación a los conceptos básicos en Comunicación e Industrias creativas, lo que se ha valorado muy positivamente y constituye una salida imaginativa al problema por la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP, 2021). Los resultados del informe de la AVAP ponen de manifiesto la escasa alfabetización mediática que presenta el alumnado que no ha cursado formación específica en esta materia. Sin embargo, la Comisión Europea presentó en 2009 una recomendación para que los países socios introdujeran en todos los niveles de sus sistemas educativos enseñanzas para adquirir competencias digitales, así como el estudio crítico de los medios.

Según Marzal-Felicy y Aguaded (2021) la alfabetización mediática sigue siendo una materia pendiente en el sistema educativo español tras casi 50 años de democracia y es vital porque tiene «un enorme valor estratégico para lograr el desarrollo auténtico de la Sociedad del Conocimiento» (para. 11) y es tan importante como «contar con un sistema comunicativo y audiovisual sólido, saneado, plural, libre de control gubernamental y de corrupción» (para. 11).

El máster Cominorea ha sido pionero en la formación en Comunicación e Industrias creativas en España desde que comenzó su andadura en el curso 2011-2012, en consonancia con las tendencias del contexto internacional, en el que las instituciones de educación superior, en especial las británicas, apostaron por la formación en industrias creativas. A fecha 2022, el máster cuenta con 12 ediciones y ha su-

perado los dos informes de acreditación a los que ha sido sometido por la AVAP en 2017 y en 2021, año que precisamente coincide con la crisis sanitaria. Según el informe final de renovación de la acreditación (AVAP, 2021) el alumnado valora el proceso de enseñanza y aprendizaje con un 7,5 y el nivel de empleabilidad de los egresados del máster es buena, según indica dicho informe de AVAP. Por tanto, se trata de una formación consolidada. En relación con los procesos de aprendizaje, el estudiantado entrevistado del curso 2019-2020 por la AVAP consideró que, a pesar de los cambios producidos a causa de la Covid-19, el máster se adaptó adecuadamente. En este sentido, esta investigación aborda el impacto de esta adaptación tomando como referencia al profesorado del máster Cominorea, al alumnado del curso 2021-2022 y a quienes tutorizan al alumnado de prácticas en empresas.

Esta circunstancia justifica la necesidad de analizar los retos de la transformación y adaptación digital que se ha producido en el máster oficial Cominorea como consecuencia de la pandemia tanto en el profesorado, en el alumnado y la tutorización de prácticas curriculares en empresas.

4. Objetivos y metodología

El objetivo general de este artículo es analizar el impacto y adaptación de la docencia como consecuencia de la Covid-19. Para la consecución del objetivo general anteriormente indicado, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- [OE1] Analizar la transformación digital del máster como consecuencia de la Covid-19, prestando atención a la adaptación de las asignaturas a la modalidad *online* y a las herramientas tecnológicas necesarias para tal transformación desde la perspectiva del profesorado.
- [OE2] Conocer el grado de satisfacción y la experiencia, preferencias de modalidad de docencia y la adaptación del alumnado a la docencia *online* y dual en el contexto Covid-19.
- [OE3] Describir las experiencias y adaptaciones de los tutores de prácticas que acogieron alumnado en sus empresas en modalidad remota en el contexto Covid-19.

El contexto en el que se desarrolló esta investigación requiere destacar que la pandemia sorprendió el curso en mitad del segundo cuatrimestre del curso 2019-2020. Tal y como indica el informe de reacreditación de la AVAP, el profesorado de Cominorea ha sabido adaptarse a un modelo completamente *online* a partir de la utilización de aplicaciones como Google Meet de forma sincrónica y otras aplicaciones asincrónicas de grabación de clases facilitadas por el servicio de informática de la Universidad de Alicante. Por su parte, el curso 2020-2021 se vio afectado por una modalidad de docencia dual, que implicó que una parte del alumnado asistió de forma presencial al aula y la otra de manera remota.

Sin embargo, el curso 2021-2022 se presenta como idóneo para realizar esta investigación por las siguientes razones: con relación al profesorado, el cuestionario aborda las diferentes modalidades de docencia y comprende una horquilla de tres cursos en los que el profesorado ha podido adaptar los contenidos de sus asignaturas al formato *online*. Además, el profesorado pudo contestar desde una distancia considerable a los meses duros de pandemia, en donde la docencia no solo se vio afectada por la transformación digital, sino por el estrés del confinamiento como consecuencia de la pandemia. Sin embargo, como se indicaba arriba, el curso 2021-2022 comenzó con una serie de dificultades. En primer lugar, un grupo de cinco personas de origen latinoamericano se vieron obligados a comenzar sus clases *online* mientras esperaban la visa que les permitiera salir de sus países de origen e instalarse en Alicante para asistir al máster de forma presencial. Para este grupo, el profesorado habilitó la modalidad dual con la finalidad de que el alumnado no perdiera el hilo de las clases, formara sus grupos de prácticas y pudiera formar parte de la comunidad Cominrea.

En segundo lugar, y con relación al alumnado, las diferentes oleadas de contagios, a pesar de que el alumnado estaba mayoritariamente vacunado, alcanzaron a varias personas que no pudieron asistir a clase por haber dado positivo en Covid-19 y que se sentían con ánimo y ganas de asistir a clase *online*, ya fuere para escuchar la clase magistral, ya fuere para trabajar en las prácticas en grupo propuestas en clase. Finalmente, y con relación a las prácticas externas, la situación de contagios y la experiencia de cursos anteriores llevaron a muchas empresas a permitir la realización de prácticas en modalidad remota o semipresencial debido a que sus plantillas seguían en septiembre de 2021 trabajando de forma híbrida. Todas estas circunstancias justifican la elección del curso 2021-2022 como el año en que se puede analizar el impacto de la Covid-19 y la transformación digital desde el inicio de una nueva normalidad que no era ni presencial y *online*, sino que se situó en una escala de grises que demandaba la reflexión sobre los retos y oportunidades que se han experimentado en la alfabetización mediática como consecuencia de la pandemia.

4.1. Instrumento de medición: el cuestionario

El instrumento empleado consta de la observación documental y bibliográfica, por un lado, y la encuesta por otro. Se han recopilado, estudiado y analizado los documentos que inician el diseño del proyecto, tales como leyes, decretos y normativas que condicionan el desarrollo del máster Cominrea.

Con relación al cuestionario, se preparó un cuestionario dirigido al alumnado, al profesorado y a quienes tutorizan las prácticas curriculares en empresa del máster Cominrea que también se vieron afectadas por los efectos de la pandemia en general y el confinamiento en particular. El cuestionario se envió durante el mes

de mayo de 2022, mes en el que finalizaron las clases y tanto el alumnado como el profesorado podía tener una panorámica completa de cómo había transcurrido el primer curso postpandemia, curso que prometía desarrollarse en un escenario de nueva normalidad pero que se vio afectado por diferentes olas de contagios, especialmente durante el primer cuatrimestre.

Las preguntas estuvieron enfocadas a la medición de competencias personales, adaptaciones reales del aula, necesidades específicas y respuesta del alumnado. El cuestionario se envió de forma anónima y fue enviado a los 21 profesores que tienen docencia en el máster Comincrea, así como a la totalidad del alumnado matriculado (25 estudiantes).

Es necesario mencionar que los firmantes del presente trabajo participaron directamente en el proceso de recogida de datos, aportando su propia experiencia que quedó registrada, al igual que la del resto de profesores de la titulación en los resultados del trabajo. Por tanto, se destaca que, dentro de la aplicación del cuestionario, se ha desarrollado un proceso intencionado de observación participante con nivel de participación completa por parte de tres de los miembros que forman parte de la selección muestral de profesores. Para eliminar las posibles limitaciones de este nivel de participación dentro de la observación participante y minimizar el riesgo a perder cierto nivel de objetividad de la experiencia analizada, se optó por utilizar el método del cuestionario, con el fin de operativizar los procesos y evitar desvíos naturales posibles.

En el cuestionario se clarifican y mencionan conceptos que conviene concretar a continuación:

- a. Docencia dual. En esta modalidad ocurre que una parte del alumnado asiste de forma presencial al aula y la otra de manera remota. Para esta modalidad, la Universidad de Alicante estableció en 2021 una plataforma de aprendizaje denominada «Docencia Dual» que convertía el aula presencial en una virtual a través de las cámaras situadas en los ordenadores del aula física.
- b. Docencia semipresencial: en esta investigación implica que una parte de la asignatura es autónoma por parte del alumnado y la otra presencial desde el aula.
- c. Docencia *online* síncrona: consiste en que el profesorado imparte docencia de manera síncrona y el alumnado se encuentra en remoto, pero asistiendo a clase de forma *online* y simultánea.
- d. Docencia *online* asíncrona es cuando la docencia es *online* y síncrona pero el alumnado tiene la posibilidad de ver los contenidos en diferido ya que quedan grabados para su posterior consulta.

Tras el diseño del instrumento metodológico creado *ad hoc*, se obtuvieron tres cuestionarios distintos: el cuestionario al profesorado; el cuestionario al alumnado y

el cuestionario de quienes tutorizan prácticas en empresas. El cuestionario enviado al profesorado y tutores y tutoras en prácticas estaba formado por 8 preguntas multirrespuesta cerradas y 4 preguntas abiertas, de texto libre, que tenían como objetivo enriquecer los datos cuantitativos obtenidos. Por su parte, el formulario del alumnado contaba con 5 preguntas multirrespuesta cerradas y 2 preguntas abiertas orientadas a conocer, por un lado, el grado de satisfacción de las modalidades de docencia, y por otro, las preferencias de docencia.

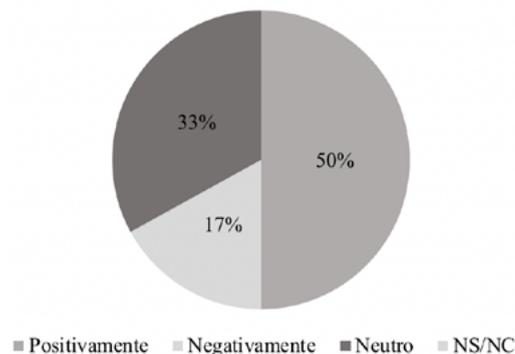
La muestra final, que se expone en los resultados desarrollados en el apartado siguiente, se compone de las personas que respondieron al cuestionario, en concreto, del 57% del profesorado que respondió (12 respuestas), del 80% del alumnado (20 respuestas) y del 60% de empresas (6 empresas de las 10 participantes en el programa).

5. Resultados

5.1. La experiencia del profesorado a la docencia no presencial

El primer objetivo específico (OE01) tiene como finalidad analizar la transformación digital del máster como consecuencia de la Covid-19, prestando atención a la adaptación de las asignaturas a la modalidad online y a las herramientas tecnológicas necesarias para tal transformación. En este sentido, se observa que la experiencia dual en Cominorea ha sido positiva (50%) y neutra (un 33%). Solo un 17% del profesorado valora esta modalidad de forma negativa (figura 1).

Figura 1. Evaluación de la docencia dual por parte de la comunidad docente.



Fuente: elaboración propia.

Si se atiende a las respuestas abiertas en las que se puede entender de una forma más cualitativa la experiencia del profesorado, se observa que el profesorado pivota entre 1) destacar la adaptación y las nuevas oportunidades propiciadas por el cambio y la adaptación a una modalidad que implica la docencia *online*, 2) las desventajas que supone la falta de contacto presencial y 3) la dificultad de atender a la vez al alumnado que está en casa y en clase (tabla 1).

Tabla 1. Estudio comparativo de las respuestas cualitativas

RESPUESTAS POSITIVAS	RESPUESTAS NEGATIVAS
Considero que la pandemia nos ha forzado a familiarizarnos con las herramientas digitales y ha permitido evidenciar que existen procesos académicos que pueden realizarse correctamente y con la misma calidad de forma online.	Creo que el hecho de no obligar a conectar las cámaras de los alumnos restaba intensidad y participación de las sesiones. Las dinámicas se complicaban bastante y la conexión no siempre era buena. Ni la conexión de Internet ni la conexión estudiante-profesor :)
De no saber a cómo enfrentar una situación absolutamente desconocida a lograr una adaptación, descubriendo nuevas posibilidades docentes.	La docencia dual es decepcionante, porque la atención del docente se reparte entre los que están en el aula y los que están en sus casas. No es posible dirigirse a esos dos públicos y dejar a ambos satisfechos, porque la atención a unos supone la desatención de los otros.
Flexibilidad, conciliación, comodidad, economía y sostenibilidad.	Es complicado tratar de enseñar sin poder ver las caras de los estudiantes.
La presencia de alumnos en el aula junto a la asistencia de otros de manera on-line en ningún caso dificultó la metodología docente, ni el alcance de los objetivos propuestos. Las tecnologías utilizadas propician y favorecen esta posibilidad que enriquece la docencia y el intercambio de experiencias con alumnos que no pudieron asistir presencialmente por el motivo que fuese.	Algunos alumnos se han adaptado bien, mientras que otros no. Se nota menor nivel por menor atención en las sesiones. Pierden la concentración y atención.
Las clases se pudieron desarrollar con absoluta normalidad, tanto la parte teórica como práctica. Este curso, 100% presencial, hubo estudiantes que solicitaron y demandaron poder asistir de forma mixta (clases presenciales y clases online síncronas).	Se dispersa la participación y atención.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, a la pregunta ¿Estarías interesado/a en impartir docencia semipresencial/dual en el máster? el 84% manifiesta que sí, mientras que el resto opina a partes iguales (8%) que no, o que le es indiferente.

En este sentido, y a través de las respuestas abiertas, el profesorado manifestó algunas de las ventajas que supone una modalidad semipresencial o dual. La siguiente descripción resume la mayor ventaja indicada por el profesorado, como es alcanzar a un mayor número de estudiantes que no necesitarían desplazamiento:

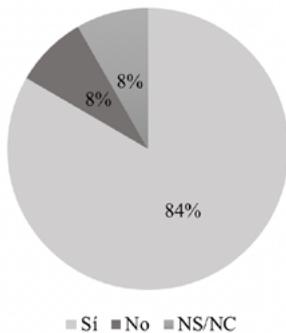
«Implementar este tipo de enseñanza supone abrir las fronteras de nuestro máster y nuestra Universidad a posibles alumnos de otros países que no puedan costearse el desplazamiento. No obstante, creo que una combinación de todas las metodologías expuestas sería la mejor opción, es decir: el profesor imparte clase presencial en el aula, al mismo tiempo on-line síncrona para los que conecten desde casa en ese momento, pero también posibilitar la on-line asíncrona grabando la clase y subiéndola a UACoud para los alumnos que no pueden estar online en la hora de impartición, pero sí pueden seguir la clase después, de manera asíncrona».

En cuanto a las desventajas, solo existe una respuesta que indica que este tipo de modalidad *online* difícilmente se adapta las características de la asignatura:

«Dual: no veo ventajas. Presencial: metodología conocida. *On line*: no veo ventajas para mi asignatura».

El cuerpo docente mostró una buena predisposición a adaptar la docencia a nuevas modalidades no necesariamente presenciales. Por tanto, se observa que existe un interés mayor por adaptar el plan de estudios a una docencia *online* con el 84% de las respuestas (figura 2).

Figura 2. Resultados sobre la adaptación del plan de estudio de las asignaturas a la docencia *online* por parte del profesorado.

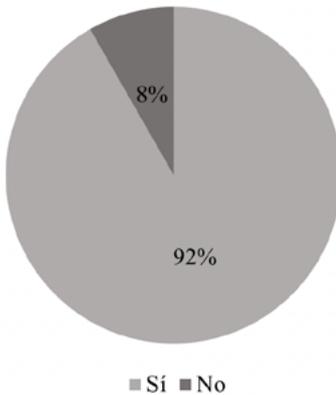


Fuente: elaboración propia.

En términos generales, el profesorado se siente capaz y con las aptitudes y competencias necesarias para desenvolverse en el entorno docente *online*. Es importante destacar que las asignaturas necesitaron una adaptación tanto en objetivos, competencias como metodología de evaluación, es decir, las asignaturas no fueron ideadas para impartirlas *online*. No obstante, aunque esta experiencia haya sido sobrevenida como consecuencia de la Covid-19, el profesorado se encuentra en disposición de impartir docencia virtual.

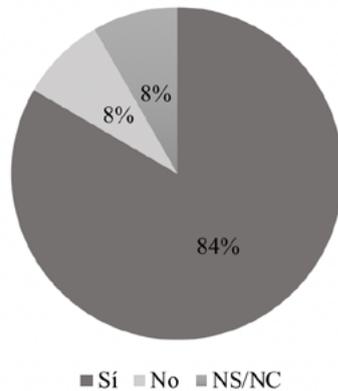
Finalmente, se observa ciertas competencias y optimismo entre el cuadro docente del máster Cominrea puesto que mayoritariamente considera que cuenta con las habilidades necesarias para transformar su asignatura a una docencia no presencial (92%), a la vez que expresan en un 84% que cuentan con las habilidades pedagógicas necesarias para transformar la asignatura a un entorno digital (figura 3 y 4).

Figura 3. Competencias del profesorado. ¿Consideras que se cuenta con las habilidades tecnológicas necesarias para transformar tu asignatura a una docencia no estrictamente presencial?



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Habilidades del profesorado. ¿Consideras que se cuenta con las habilidades pedagógicas necesarias para transformar tu asignatura?



Fuente: elaboración propia.

Cuando se pregunta de forma abierta si el profesorado cree que es necesaria una formación adicional para adaptarse a nuevas modalidades de docencia no presencial, el profesorado responde que sí considera necesaria la formación específica en docencia *online* para mejorar tanto los aspectos pedagógicos como para sacar más rendimiento a las tecnologías y herramientas que se emplean en la docencia *online*. Por tanto, se observa que el profesorado se encuentra motivado, pero se

interpreta también que un apoyo en la formación mejoraría la transformación digital del máster, así como las competencias digitales de la parte docente.

Algo similar ocurre cuando se pregunta por los recursos tecnológicos que serían necesarios para ofertar su asignatura de forma virtual. El profesorado coincide en que es necesaria una mayor inversión en tecnología (equipamientos, calidad de la conexión, etc.) por parte de la universidad, *software* y/o plataformas de docencia *online* propias y personal humano que asista al profesorado tanto en la preparación como en la impartición de clases *online*.

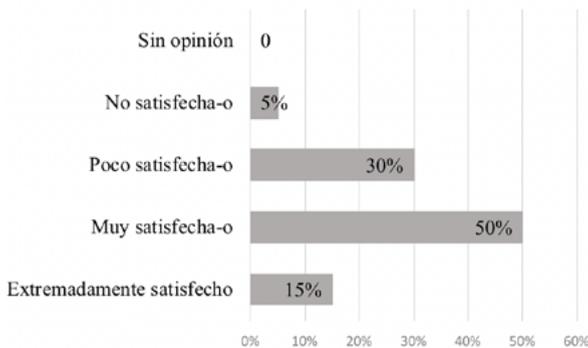
5.2. La experiencia del alumnado a la docencia no presencial

El segundo objetivo específico tiene como finalidad conocer el grado de satisfacción y la experiencia, las preferencias de modalidad de docencia y la adaptación del alumnado del curso 2021-2022 a la docencia *online* y dual en el contexto Covid-19.

Con relación al grado de satisfacción, el 50% se declara muy satisfecho. Si este resultado se une al 15% que indica su grado máximo de satisfacción, se observa una aceptación y adaptación mayoritaria a la docencia *online* (figura 5).

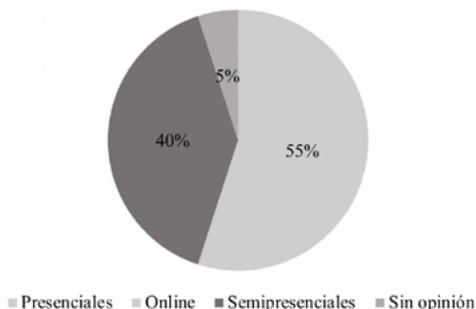
Figura 5. Satisfacción sobre las clases *online* por parte del alumnado.

Fuente: elaboración propia.



Desde el punto de vista del alumnado, la experiencia de hibridar modalidades de docencia ha sido positiva, como muestra la figura 6. El alumnado de Cominorea prefiere en un 55% las clases presenciales, pero encuentra práctico el poder desarrollar las clases de forma semipresencial, según indican en las respuestas abiertas. De hecho, un 40% se decanta por la modalidad semipresencial (figura 6).

Figura 6. Opiniones sobre metodologías por parte del alumnado. Pensando en las clases impartidas durante el máster, ¿consideras que son mejores las clases presenciales, mejor las *online* o las semipresenciales?



Fuente: elaboración propia.

Existe interés por parte del alumnado en tener opciones que aumenten la flexibilidad a la hora de tener clases, en caso de enfermedad, trabajo, entre otros, por lo que encuentra favorable la opción clases semipresenciales. En este sentido, el 50% de las respuestas indican que la docencia *online* tiene las mismas ventajas que desventajas, aunque el 30% opinan que tiene más desventaja y el 15% más ventajas (figura 7).

Figura 7. Opiniones sobre las metodologías por parte del alumnado. En líneas generales, ¿consideras que las clases realizadas por metodología *online* tienen...



Fuente: elaboración propia.

Si se atienden a las respuestas abiertas que explican las razones por las cuales el alumnado muestra un alto grado de satisfacción, se observa que inciden en tres aspectos fundamentales: la capacidad del profesorado de adaptarse a la docencia *online* proponiendo clases igual de efectivas e interesantes que las presenciales, la flexibilidad de asistir a clase desde cualquier lugar cuando no se puede acudir al aula de forma presencial y la prevención de la infección de Covid-19. En cuanto a las respuestas negativas, las opiniones coinciden en resaltar la facilidad de dispersión que suponen la docencia *online*, la dificultad de crear o fortalecer vínculos con docentes y compañeros y la falta de dinamismo con respecto a las clases presenciales (tabla 2).

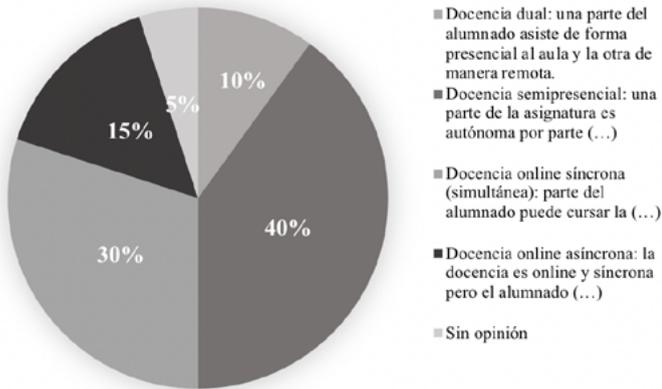
Tabla 2. Estudio comparativo de las respuestas cualitativas del alumnado.

RESPUESTAS POSITIVAS	RESPUESTAS NEGATIVAS
Hay veces que es mejor que la clase sea <i>online</i> , si estás fuera de la ciudad o no puedes asistir presencialmente por ejemplo.	Pienso que el hecho de conocer a tus compañeros y profesores presencialmente mejora los vínculos sociales y académicos. Además, se pueden realizar actividades que de forma remota con seguridad no son posibles.
El profesorado ha seguido una buena dinámica en las sesiones <i>online</i> , y han favorecido el aprendizaje pese a las circunstancias.	Porque <i>online</i> me aburro más. En clase me siento más presente. Además, hay el aspecto del contacto con los otros estudiantes que <i>online</i> es más difícil de conseguir.
Porque se flexibilizó la dinámica y no me perdí temas por estar enferma o no poder moverme físicamente.	Es muy fácil desconcentrarse.
Debido a la epidemia, las clases en línea han reducido la tasa de infección. Además, los estudiantes que viven lejos también se ahorran el tiempo que pasan en el camino.	Al estar en clase sientes más cercanía con el docente, el grupo, los compañeros y entiendes más el tema, no tienes distractores, como: se cayó el internet, alguien en casa te busca entre otros (en mi caso), entre otros, también al ser clases <i>online</i> se sienten muy planas porque solo está el docente explicando las diapositivas, se pierde dinamismo y es más difícil mantener a los asistentes 100% concentrados en la clase, aunque podrían buscarse estrategias que lo permitan.
Todas las clases que tuve <i>online</i> fueron un éxito, me gustó cómo los profes lo gestionaban y prestaban atención a cada alumno/a.	Las clases <i>online</i> recibidas han podido seguirse con satisfacción, pero repito que me gustan más las clases presenciales.
En general las clases de máster han sido muy dinámicas y hemos trabajado mucho en equipo. Las clases que se han realizado con modalidad <i>on-line</i> no han impedido que se siga esta metodología de trabajo.	La gente se dispersa mucho, yo me disperso bastante, el nivel de implicación de los alumnos es menor. Los contenidos pueden ser interesantes pero si a veces, de manera presencial, la participación es baja, en las clases <i>online</i> creo que es aún menor.

Fuente: elaboración propia.

Una vez se ha conocido el grado de satisfacción de la docencia *online*, el cuestionario indaga en las modalidades de docencia no presenciales con la finalidad de conocer las posibilidades de transformación digital y virtual del máster de cara al futuro. El alumnado (figura 8) pivota entre la docencia *online* síncrona (30%) —es decir, la que se produce de forma simultánea— y la docencia semipresencial (40%), en donde una parte de la asignatura la prepara el alumnado de forma autónoma y se asiste a clase para tratar competencias y contenidos contemplados en la guía de la asignatura.

Figura 8. Opinión sobre modalidades preferidas en el alumnado.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las preguntas abiertas que justifican estas respuestas múltiples cerradas se observa que el alumnado coincide en destacar la flexibilidad como una de las ventajas de la docencia *online* y semipresencial. Se identifican tres grupos de repuestas: por un lado, las personas a las que les gusta la docencia presencial, pero apuestan por la docencia *online* porque no quieren perder clase cuando están enfermas o de viaje. Por otro lado, el estudiantado que consideran que la docencia semipresencial permite una mayor autonomía y gestión del tiempo, y finalmente las personas que consideran que existen circunstancias en la vida que no permiten asistir presencialmente a clase y la docencia *online* favorece la formación sin necesidad de desplazamiento.

5.3. La experiencia de realizar prácticas en empresa de forma remota

El tercer objetivo tiene como finalidad describir las experiencias y adaptaciones de las personas que tutorizan alumnado de Comincrea desde sus empresas o instituciones. Las prácticas curriculares que el alumnado realiza en las empresas con las que el máster tiene un convenio cuenta con una valoración muy positiva por ambas partes, tal y como muestra el informe final de reacreditación de la AVAP (2021). Uno de los puntos que el alumnado destaca es la relación que existe entre los contenidos que se imparten en las asignaturas del máster y las competencias necesarias para desempeñar un trabajo en el mundo profesional. Del mismo modo, los cuestionarios de calidad realizados por los tutores de prácticas en empresas manifiestan un alto grado de satisfacción por el desempeño de las tareas realizadas por los y las becarias de Comincrea.

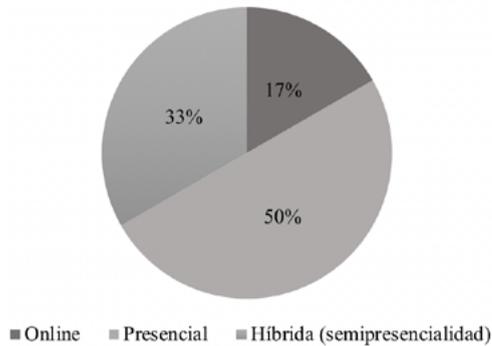
En este sentido, la asignatura forma parte de la oferta de asignaturas optativas del máster, tiene 6 créditos ECTS que se corresponden con 250 horas efectivas de prácticas en empresas. La pandemia sorprendió tanto a empresas al alumnado que estaba realizando las prácticas externas. Si bien es cierto que tanto empresas como el alumnado en prácticas hicieron todo lo posible para adaptarse a la normalidad, la realidad fue que ambas partes vivieron con estrés y ansiedad los momentos duros de pandemia. En cuanto al tipo de empresas que han ofertado prácticas para el alumnado Comincrea, los resultados pivotan entre la empresa de comunicación o aquella compañía que tiene departamento de comunicación y *marketing*. En este sentido, el 33% son agencias de publicidad, el 16,7% son estudios especializados en gestión de marcas y *branding*, y el 50% restante son empresas que no se dedican a la comunicación pero que tienen departamento dedicado a estas funciones.

La principal dificultad de la realización de prácticas en el máster radicó en aquellas personas que a marzo de 2020 no había realizado las prácticas, bien porque las tenían programadas para el verano, bien porque todavía no había elegido destino. Esta circunstancia afectó al alumnado en prácticas que tuvo más dificultades de encontrar una empresa donde realizar las prácticas.

Por otro lado, la pandemia también cambió la estructura y organización de algunas de las empresas que tenían convenio con el máster. Esta circunstancia afectó a la aceptación de alumnado en prácticas del máster tanto en el curso en el que se declaró la pandemia y como en el siguiente, 2020-2021. Sin embargo, el seguimiento por parte de la tutora del máster con las empresas facilitó que finalmente cada estudiante matriculado en esta asignatura encontrara un lugar donde realizar las prácticas. Finalmente, el curso 2021-2022 comenzó con la promesa de una «nueva normalidad» pero las continuas olas de contagios presentaron un escenario en el que algunas empresas permitieron prácticas de forma remota, así como semipresencial.

Según las respuestas recibidas (figura 9), y concretamente para el curso 2021-2022, el 50% de las empresas tutorizaron alumnado en prácticas en modo presencial, mientras el 50% restante se combina en prácticas completamente *online* (17%) y prácticas que hibridan lo presencia y lo remoto (33%). A la pregunta de cuáles de las siguientes ventajas ha percibido al usar la metodología de tutorización híbrida: flexibilidad, autonomía, facilidad para el estudiantado, facilidad para la empresa, mayor accesibilidad o ninguna de las anteriores, las respuestas coinciden en señalar como mayoritarias las cuatro primeras opciones, lo que implica una valoración positiva de este tipo de docencia.

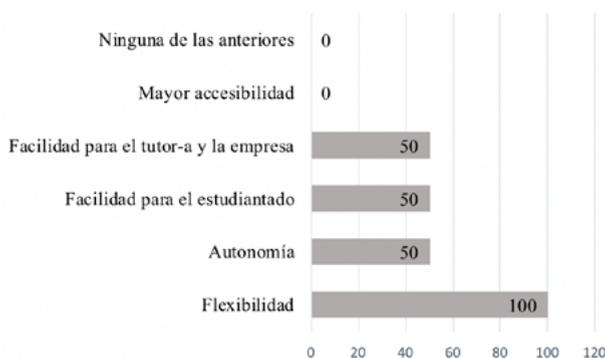
Figura 9. Métodos de tutorización por parte de las empresas.



Fuente: elaboración propia.

Al consultar las desventajas de este tipo de modalidad híbrida de tutorizar alumnado en prácticas, las dos empresas que tutorizan en esta modalidad coinciden en destacar que existe menor capacidad de coordinación y mayor dificultad para el seguimiento de las tareas (figura 10). Sin embargo, no consideran que la realización de prácticas de forma híbrida implique una mayor complejidad para entender las tareas que se encomienda al alumnado por parte de los tutores de prácticas.

Figura 10: Ventajas sobre las metodologías utilizados en la tutorización de prácticas.



Fuente: elaboración propia.

Además, a la pregunta de si tuviera que volver a tutorizar a las personas con becas en prácticas cuál sería su modalidad ideal, la mitad de las respuestas indican que sería de forma presencial y la otra mitad lo haría de forma híbrida, lo que demuestra un campo de actitud positiva por parte de las empresas en la percepción del trabajo en casa. Por ello y en este sentido, se pidió a las empresas que indicaran cómo organizarían la jornada laboral e indicaron lo siguiente: mitad *online*, mitad presencial, o trabajo *online* y formaciones presenciales. Por último, algunas respuestas hacen hincapié en que las herramientas tecnológicas como WhatsApp, reuniones de videollamadas a través de Zoom o el mismo teléfono facilitaron el trabajo *online* e hicieron que la consecución de las tareas fuera igual de efectiva que si de trabajo presencial se hubiera tratado.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos permiten afirmar, en primer lugar, que existe un cambio de mentalidad derivado de las vivencias y experiencias generadas por la pandemia. A pesar de que antes de la crisis sanitaria ya se venía apostando por una transformación digital de la educomunicación (Marzal-Felici y Aguaded, 2021), lo cierto es que el proceso de confinamiento, las restricciones sociales y de aforo y la obligatoria distancia social aceleraron —como no se hubiese esperado— las necesidades en materia de adaptación digital, transformación y deslocalización física de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que el avance lento de la educomunicación estaba focalizado en la cultura digital y no en la educomunicación como proceso globalizador (Paredes,

2013), la situación sobrevenida ha evidenciado que el cambio requiere de una envergadura más integradora con la tecnología que el mero uso de plataformas o recursos virtuales. En este sentido, los resultados expuestos confirman que la percepción por parte de los sujetos implicados en un proceso de transformación educativa forzada migra hacia la apuesta digital, a pesar de mostrar cierta timidez al respecto.

En cuanto al profesorado, los datos indican que existe una predisposición evidente hacia la formación *online*, si bien es cierto que las respuestas cualitativas muestran cierto temor a la distracción y la dispersión del alumnado, problema que ya se detectó antes de la pandemia (Tejedor, 2016). Algo que se relaciona directamente con el uso de metodologías convencionales en el entorno *online* o, dicho de otro modo, que pone sobre la mesa la necesidad de seguir trabajando en metodologías innovadoras adecuadas a las exigencias del ecosistema digital. Además, a pesar de la predisposición del profesorado a la transformación de la docencia de forma *online* o semipresencial, es necesario destacar el rechazo que se aprecia a la docencia dual, es decir, a aquella docencia que permite la presencia física en el aula a la vez que la conexión virtual. Según los datos recogidos, esta dualidad supone un agotamiento psíquico al profesorado y resta atención a alguno de los colectivos asistentes al aula (bien de forma remota, bien de forma presencial), a la vez que muestra buena disposición a la formación. No obstante, el profesorado muestra una actitud proactiva y un manejo de competencias relacionadas con la alfabetización mediática que permite a esta titulación un planteamiento futuro que podría ir por dos vías: por un lado, la transformación de la titulación a una modalidad semi presencial, por otro lado, la creación de una versión *online*.

Estas conclusiones están en consonancia con las del alumnado, que considera en un 55% que prefiere las clases presenciales, pero que considera que la docencia semipresencial es más flexible. Dicho con otras palabras, a pesar de que la muestra entrevistada ve con buenos ojos la semi presencialidad y la docencia *online*, presentan cierto rechazo a una educación totalmente a distancia, en aras de la socialización y el contacto con los compañeros. Sin embargo, también apuntan a la docencia *online* como modalidad docente que favorece la formación de quien no puede desplazarse presencialmente al aula.

En las prácticas en empresa se detecta una realidad que pone en valor la comunicación a distancia e, incluso, el fenómeno del teletrabajo. A la hora de abordar las ventajas sobre la tutorización de prácticas, los tutores han recalcado la flexibilidad como una de las ventajas comunes, coincidiendo esta con las políticas propias del teletrabajo. Además, se evidencia la importancia del trabajo por objetivos y la autogestión del tiempo, dos competencias que, a su vez, forman parte de los objetivos del máster estudiado y del resto de titulaciones oficiales. Es cierto que el temor del trabajo remoto reside en la dificultad para realizar el seguimiento de las tareas, pero las tecnologías ayudan a paliar estos efectos.

Las limitaciones del presente estudio se centran en la muestra reducida de profesorado, alumnado y especialmente de las personas que tutorizan las prácticas en empresas del estudiantado Comincrea. No obstante, como se ha comentado anteriormente, las personas consultadas han sido quienes han convivido en el máster Comincrea con las tres modalidades contempladas en el estudio (*online*, presencial e híbrida) desde que comenzó la pandemia por Covid-19. Por tanto, son quienes podían dar cuenta de las ventajas y desventajas, así como de su predisposición a un posible cambio de modalidad.

En conclusión, esta investigación ha recogido de forma cuantitativa y cualitativa las experiencias de tres roles implicados del impacto de modalidades de docencia no presencial en un contexto Covid-19 en una titulación de postgrado (docentes, alumnado y tutores-as de prácticas). Se trata de una información que debería ser contrastada con otros agentes sociales implicados en los procesos y, sobre todo, con las propias estructuras universitarias y de Educación Superior, para asegurar que las experiencias y visiones a futuro aquí recogidas, cumplen con los horizontes marcados por las instituciones para fomentar la innegable y necesaria transformación digital de las titulaciones universitarias.

Referencias

- AVAP (2021). *Informe final de la renovación de la acreditación*. <https://bit.ly/3TzxJiN>
- Duparc, Pierre Fouques (2013). *Evolution in the c-suite as organizations maximise growth opportunities: The Chief Digital Officer takes centre stage*. Boyden's Global Technology and Digital Practice. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://bit.ly/3URH7Pz>
- González-Sanmamed, Mercedes; Estévez, Iris; Souto-Seijo, Alba y Muñoz-Carril, Pablo-César (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. En: *Comunicar*, Vol. 28, nº62. Huelva: Grupo Comunicar, 9-18. DOI: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Jaraba, Gabriel (2016). Las Herramientas. En: Pérez Tornero, José Manuel y Tejedor, Santiago (Eds.), *Ideas para aprender a aprender. Manual de Innovación Educativa y Tecnología*. Barcelona: UOC.
- Llonch Molina, Nayra; Parisi-Moreno, Verónica; López Basanta, Clara y Gassol-Quilez, Galla (2021). Prueba piloto de la creación de un museo escolar virtual de objetos vinculados a las vivencias de la pandemia por COVID19. En: Puebla Martínez, Belén y Vinader Segura, Raquel (Coords.). *Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundial*. Madrid: Dykinson.
- Marzal-Felici, Javier y Aguaded, Ignacio (2021). *La Educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital. La alfabetización mediática sigue*

siendo una materia pendiente. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://bit.ly/3TzqkQq>

Mateus, Julio-Cesar; Andrada, Pablo; González-Cabrera, Catalina; Ugalde, Cecilia y Novomisky, Sebastián (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. En: *Comunicar*, Vol. 30, n°70. Huelva: Grupo Comunicar, 9-19. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

Paredes, Joaquín (2013). Políticas educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. En: *Revista Fuentes*, n°13. Sevilla: Universidad de Sevilla, 45-78.

Pérez-Luzardo Díaz, Jessica (2022). Universidad presencial confinada: Percepción de los estudiantes de Interpretación de la docencia presencial, semipresencial y no presencial. En: *Didacticae. Journal of Research in Specific Didactics*, n°11. Barcelona: Universidad de Barcelona, 59-77. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.59-77>

Pérez-Tornero, José-Manuel (2003). *Comprender la alfabetización digital. Informe final*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación UAB. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://bit.ly/3iEVm7w>

Pérez-Tornero, José-Manuel (2005). Towards a new concept of media education. En: *Comunicar*, Vol. 12, n°24. Huelva: Grupo Comunicar, 21-24. DOI: <https://doi.org/10.3916/C24-2005-04>

Pérez, Rosa; Villalonga Palliser, Claudia; Baños Legrán, Oresti; Guillén Perales, Alberto (2020). Estudio de la influencia del confinamiento debido a la COVID-19 en padres, alumnado y profesorado en ESO y FP. En: *Revista de Experiencias Docentes en Ingeniería de Computadores*, n°10. Granada: Universidad de Granada, 39-48.

Sáiz-Manzanares, María-Consuelo; Casanova, Joana; Lencastre, José-Alberto; Almeida, Leandro y Martín-Antón, Luis-Jorge (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. En: *Comunicar*, Vol. 30, n°70. Huelva: Grupo Comunicar, 35-45. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>

Tejedor, Santiago (2016). El alumno. En: Pérez Tornero, José-Manuel y Tejedor, Santiago (Eds.). *Ideas para aprender a aprender. Manual de Innovación Educativa y Tecnología*. Barcelona: UOC.

El portal web de la universidad pública ecuatoriana: Hacia el equilibrio entre accesibilidad, posicionamiento y usabilidad

The web portal of the Ecuadorian public university: Towards the balance between accessibility, positioning and usability

Pablo Vidal Fernández
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Referencia de este artículo

Vidal Fernández, Pablo (2023). El portal web de la universidad pública ecuatoriana: Hacia el equilibrio entre accesibilidad, posicionamiento y usabilidad. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 97-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6993>.

Palabras clave

Sitio web; Usabilidad; Accesibilidad web; Hipertextualidad; Interactividad.

Keywords

Website, Usability, Web Accessibility, Hypertextuality, Interactivity.

Resumen

El ecosistema formado por instituciones, contenidos y usuarios es lo que se denomina web 2.0, cuyo objetivo principal es fomentar la bidireccionalidad de la comunicación, al otorgar al usuario un papel protagonista, una mayor capacidad de interactuar con los contenidos y la posibilidad de personalizar la manera en la que estos se consumen. La hipertextualidad, interactividad y multimedialidad suponen un reto para los encargados de gestionar la comunicación institucional y, a su vez, la oportunidad de llegar a más personas con diferentes maneras de entender y acceder a la información. Esta investigación tiene como objetivo analizar la forma con la que se comunican las universidades públicas ecuatorianas y de qué forma se cumplen con los estándares establecidos en términos de usabilidad, posicionamiento, accesibilidad y experiencia de usuario de los portales educativos 2.0. Los resultados mostraron que, aunque aún hay trabajo por hacer, el proceso de adaptación a este nuevo paradigma comunicacional está en curso. Sin embargo, también se evidenciaron grandes diferencias entre los portales web educativos en cuanto a los parámetros objeto de estudio y valoración. La web 2.0 ofrece una oportunidad para mejorar la comunicación institucional y llegar a una audiencia más amplia, pero también presenta desafíos para quienes gestionan esta comunicación, pues para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece el ecosistema digital, es necesario que las instituciones se adapten y utilicen adecuadamente sus características y herramientas.

Abstract

The ecosystem made up of institutions, content and users is what is called web 2.0, whose main objective is to promote bidirectional communication, by giving the user a leading role, a greater ability to interact with the content and the possibility of customizing the the way they are consumed. Hypertextuality, interactivity and multimedia represent a challenge for those in charge of managing institutional communication and, in turn, the opportunity to reach more people with different ways of understanding and accessing information. This research aims to analyze the way in which Ecuadorian public universities communicate and how they comply with the established standards in terms of usability, positioning, accessibility and user experience of educational portals 2.0. The results show how the process of adaptation to this new communication paradigm is carried out, despite the fact that there is a lot of work to be done. Web 2.0 offers an opportunity to improve institutional communication and reach a wider audience, but it also presents challenges for those managing this communication. In order to fully take advantage of the opportunities offered by the digital ecosystem, it is necessary for institutions to adapt and properly utilize its features and tools.

Autores

Pablo Vidal Fernández [Pablo.vidal@uleam.edu.ec] es Doctor en Comunicación por la Universidad Jaume I de Castellón (España). También cursó una maestría en Nuevas Tendencias de la Comunicación por Universidad Jaume I de Castellón (España), un Máster en Marketing Digital en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, y por último, una Diplomatura en Ciencias Empresariales en Universidad Carlos III de Madrid.

1. Introducción

1.1. El sitio web institucional

La importancia del sitio web institucional como herramienta de comunicación y de presencia en la red es indudable (García-Peñalvo, 2017). Según González-Ladrón-de-Guevara (2018), el sitio web institucional puede ser una fuente importante de información para los interesados en la organización, como estudiantes, profesores, investigadores y empleadores potenciales.

No obstante, el diseño y mantenimiento de un sitio web institucional no siempre es sencillo y requiere de una planificación y una gestión adecuadas para asegurar su efectividad como herramienta de comunicación y relación con los stakeholders (Marín-González *et al.*, 2016). En este sentido, es importante tener en cuenta aspectos como la usabilidad, la accesibilidad y la experiencia de usuario (García-García *et al.*, 2019), así como las tendencias y buenas prácticas en diseño web (Álvarez-García *et al.*, 2020).

Fernández Beltrán (2007:274) recomienda 3 aspectos fundamentales que debería contener un sitio web, en lo que denominó «la triada básica»:

- Contenidos de actualidad, específicos o generalistas
- Servicios vinculados con la especificidad del medio, de internet, como correo electrónico, mensajería a móviles o motores de búsqueda.
- Herramientas que favorezcan la esencia de la comunicación en internet, la interacción con los usuarios mediante chats, foros, comunidades o páginas personales.

Imagen 1. Triada Básica del sitio web corporativo

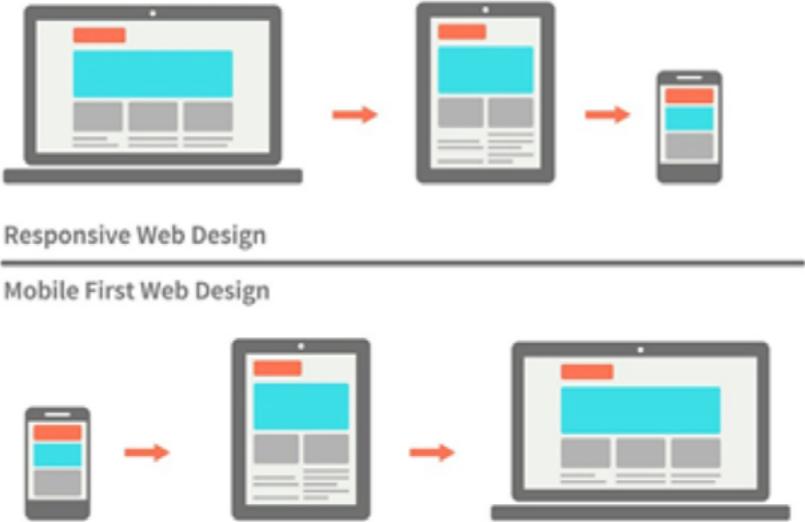


Fuente: Fernández Beltrán (2007)

En Ecuador, las instituciones de educación superior y el gobierno central han hecho un gran esfuerzo durante la última década, por avanzar e implementar recursos digitales en sus diferentes departamentos y entidades públicas. Además, se ha reforzado la infraestructura tecnológica para facilitar el acceso a internet de la ciudadanía, que se incrementa cada año, como se ha mostrado en capítulos anteriores. Esta implementación de portales web corporativos o redes sociales en la administración pública, contribuyen a mejorar la relación con los usuarios, y además se favorece la transparencia, la rapidez de acceso a la información o la fluidez de determinadas gestiones, es decir, el componente bidireccional tiene un impacto positivo en la relación organización-usuario.

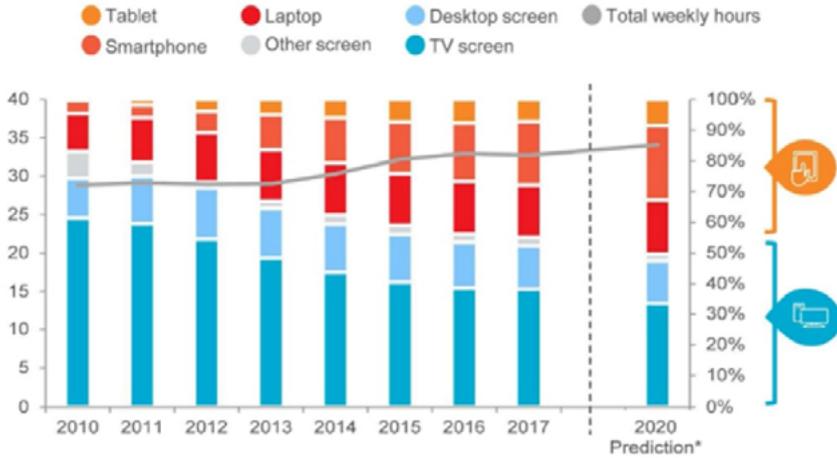
También es preciso considerar el auge del uso de dispositivos móviles y mensajería instantánea, por lo que las plataformas y canales digitales con los que cuente la organización deben adaptarse a pantallas pequeñas.

Imagen 2. Diferencia entre Mobile First y Responsive Design



Fuente: www.staenlared.net

Imagen 3. Diferencia entre Mobile First y Responsive Design

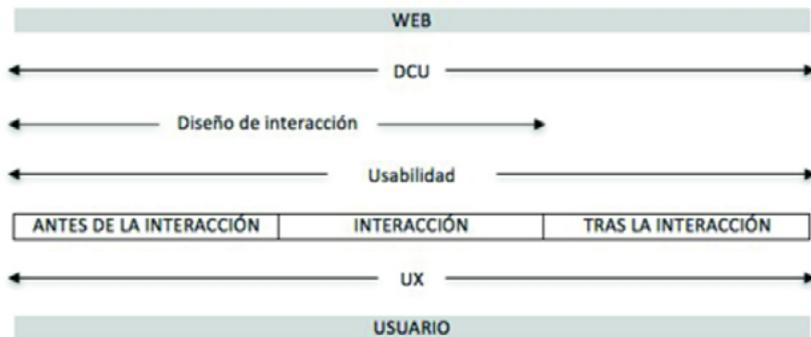


Fuente: Ericsson Consumer Lab 2017

1.2. Experiencia de usuario

La experiencia de usuario (UX), comprende el proceso de interacción que tiene lugar entre un usuario y el sistema, desde las emociones, preferencias o respuestas a determinados estímulos, y experiencias que tienen lugar antes, durante y después de la interacción.

Imagen 4. Disciplinas involucrada en el proceso de interacción web



Fuente: Jiménez Iglesias, Pérez-Montoro y Sánchez, (2017)

La experiencia de usuario (UX) es un aspecto clave de la construcción de un sitio web institucional, ya que afecta directamente la satisfacción del usuario y la efectividad del sitio en la comunicación de su mensaje (Nielsen, 2000).

Un diseño efectivo de UX debe tener en cuenta el contexto en el que se utilizará el sitio, incluyendo las expectativas y necesidades del usuario (Gould y Lewis, 1985). Además, es importante proporcionar una navegación clara y una estructura lógica para facilitar la búsqueda de información (Gilmore y Pine II, 2002).

1.3. Usabilidad

La web 2.0 conlleva a que muchas organizaciones hayan cambiado sus estrategias de comunicación y gestionan de forma diferente sus marcas. Además, como se ha visto anteriormente, la globalización ha supuesto derribar fronteras, expandiendo el alcance de los mensajes corporativos y ampliando el abanico de públicos y mercados, así como los canales y medios, a través de los cuales se pretende conectar con ellos.

La usabilidad también es un factor importante en la UX de un sitio web institucional. Esto se refiere a la facilidad de uso y la eficiencia del sitio (Krug, 2014). Una mala usabilidad puede frustrar a los usuarios y hacer que abandonen el sitio (Nielsen, 1993).

El portal universitario supone un recurso vital de la organización, con respecto a sus stakeholders, propiciando una comunicación bidireccional y personalizada, y ofreciendo grandes oportunidades para lograr que este medio suponga un diferencial, una ventaja competitiva frente al resto.

Pero para conseguir estos objetivos, se deben plantear una serie de cambios y estrategias comunicativas eficaces, que sean capaz de conectar, de una mejor manera, con los diferentes mapas de público de la universidad, apostando por una presencia digital fuerte, que sirva de nexo entre stakeholders y organización. Desde esta perspectiva, se puede determinar que las variables que propician esa eficacia en la comunicación que conecta a la organización con su audiencia, a través de un sitio web, son principalmente la usabilidad, la interactividad y el contenido. (Kaplanidou and Vogt, 2006)

La usabilidad se refiere a la facilidad de uso de un sistema y mide hasta qué punto los usuarios lo utilizan con eficacia, eficiencia y satisfacción (ISO, 2010).

Este concepto incluye la accesibilidad del sitio web, y está directamente vinculado a la experiencia de usuario, pues un mal diseño de una página web, puede conllevar una barrera entre usuario y organización, dificultando la comunicación entre ambos, por lo que constituye un elemento principal para la buena comunicación corporativa. (Hassan, 2006)

Por lo tanto, un sitio web cuyo diseño está enfocado y alineado bajo las directrices de la usabilidad, estará en condiciones de proporcionar información al usuario de una forma accesible y enriqueciendo su experiencia. Por el contrario, una mala distribución de elementos u objetos en la página web, puede suponer que el usuario abandone dicho sitio y acuda a otra fuente de información. (Sutcliffe, 2002).

Krug (2006) define a la usabilidad como «la forma de estar seguro de que algo funciona bien», es decir, se puede medir en función del nivel de complejidad que presenta un sitio web a la hora de navegar por él e interactuar con sus distintos elementos.

Nielsen (1994) propone un decálogo mediante el cual evaluar si el sitio web cumple con los criterios mínimos de la usabilidad:

- Visibilidad del estado del sistema.
- Hacer uso del lenguaje de los usuarios.
- Control y libertad del usuario.
- Consistencia y estándares.
- Prevención de errores.
- Minimizar el esfuerzo de hacer memoria al usuario.
- Flexibilidad y eficiencia de uso.
- Apariencia y diseño minimalista.
- Ayudar a los usuarios a reconocer, diagnosticar y recuperarse de los errores.
- Ayuda y documentación.

Integrar la usabilidad como elemento clave para establecer un sistema de comunicación efectiva con los stakeholders es una necesidad evidente. (García y Castillo, 2017).

1.4. Accesibilidad web

Si se pretende aprovechar al máximo los beneficios de las nuevas tecnologías y CMS, se debe procurar facilitar el acceso para todo tipo de usuarios. El concepto de accesibilidad es muy amplio, pues integra factores relativos al diseño, software, hardware, etc., pero mediante diversas herramientas en línea, se pueden medir los niveles de acceso a un sitio web.

La World Wide Web Consortium (W3C), considerado el principal organismo estandarizador en Internet, «hablar de accesibilidad web es hacer foco en un acceso universal a la web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios».

La accesibilidad es otro aspecto crucial de la UX de un sitio web institucional. Esto se refiere a la capacidad del sitio para ser utilizado por personas con discapacidades, como problemas de visión o audición (W3C, 2008). Asegurar la accesibilidad del sitio es importante no solo para cumplir con las leyes y regulaciones aplicables, sino también para garantizar que el sitio sea accesible para todos los usuarios (Barclay, Kigongo-Bukenya, y Salam, 2013).

Es por ello que la W3C elaboró una serie de recomendaciones conocidas como Pautas de Accesibilidad del Contenido Web (WCAG), categorizadas en cuatro criterios, que deben cumplir los sitios web si pretenden alcanzar un nivel óptimo de accesibilidad:

- **Perceptible:** la información y los componentes de la interfaz visual deben ser presentados a los usuarios de modo que ellos puedan percibirlos. Se logran proporcionando alternativas a los elementos textuales (textos ampliados, braille, voz, símbolos), a los no textuales (descripción para las imágenes como gráficos o infografías), y soluciones para audios y videos.
- **Operable:** los componentes de la interfaz y la navegación deben ser fácilmente utilizables por todos los usuarios, es decir que se puedan usar atajos del teclado, en vez del mouse, por ejemplo.
- **Comprensible:** los contenidos y la información deben ser inteligibles, lenguaje claro y contenidos predecibles.
- **Robusto:** el contenido debe ser interpretado de forma fiable por una amplia variedad de aplicaciones de usuario, incluyendo las ayudas técnicas.

El cumplimiento de estas normas dictadas por la W3C, procura un nivel de accesibilidad óptimo para usuarios que tengan algún tipo de discapacidad, contemplando, además, las dificultades que puedan encontrarse las personas de la tercera edad. (Rossi *et al*, 2016).

1.5. El sistema de gestión de contenidos (CMS)

Caro Rosales (2019:1) explica en qué consiste el CMS de la siguiente manera:

Un Sistema de Gestión de Contenidos (Content Management System o CMS), permite el manejo de todo tipo de documentos desde archivos de texto simples a archivos binarios pasando por documentos ofimáticos. Permitiendo que ningún contenido se encuentre en forma aislada en el sistema.

La gestión de contenidos, la gestión de la información y la gestión documental, mantienen una estrecha relación. La gestión de contenidos se puede definir como el conjunto de procesos, tecnologías, conceptos y prácticas relacionadas con el desarrollo, recopilación, gestión y distribución de información en formato digital. Un error común,

es entender la gestión de contenidos únicamente como el uso de una determinada tecnología como la de los sistemas de gestión de contenidos (en adelante CMS), y no como la adopción en el seno de una organización de una serie de procesos y técnicas orientadas a la gestión de la información a lo largo de su ciclo vital. Los CMS son sólo una de las herramientas que participan en la gestión de contenidos digitales.

Según Serrano (2019), los sistemas de gestión de contenidos (CMS) se caracterizan por la separación del contenido y la apariencia, lo que permite obtener beneficios en la explotación del contenido y proporciona herramientas para su gestión eficiente. Además, los CMS ofrecen recursos que cubren el ciclo de vida de las páginas web de manera cómoda y rápida, evitando la necesidad de contratar continuamente a un web máster y ahorrando tiempo y dinero a los clientes.

La gestión de contenidos es una disciplina estrechamente relacionada con la gestión de la información, la gestión documental y la gestión del conocimiento.

Gestión de la información: el objetivo principal de la gestión de la información es poder tratar y procesar un número muy elevado de datos. Para ello existen programas y aplicaciones digitales que permiten extraer datos, procesar y convertir datos en información, que pueda ser útil y relevante para los usuarios. Las transformaciones de la sociedad actual deberían motivar a cualquier aprendiz a migrar de una posición netamente consumidora a un nuevo rol que combine la acción de consumir información y generar conocimiento en un mismo plano. Enmarcado en una posición productora, el estudiante universitario requiere competencias para gestionar información y producir conocimiento en ambientes digitales (Marín, Lizana y Salinas, 2014).

Imagen 5. Componentes en los procesos de gestión de información y creación de contenido digital.



Fuente: Vásquez Rizo, et al. (2019)

Gestión documental: Las organizaciones deben hacer frente al gran número de documentos que se generan diariamente, por lo que el fin de este tipo de gestión radica en estudiar el ciclo de vida de los documentos y que procesos están directa o indirectamente vinculados con ellos.

Gestión del conocimiento: Al final mediante la búsqueda, la minería de datos, análisis, etc, se pretende convertir toda la información disponible en conocimiento, valiéndose de las TIC, y proporcionando a la organización y a los usuarios recursos que sean útiles para el desarrollo de sus actividades.

Imagen 6. Integración de los sistemas de gestión documental, información y conocimiento.



Fuente: Ponjuán (2006)

Desde la década de los 90, los sistemas de gestión de contenidos estaban diferenciados de otros sistemas populares como los CRM (Customer Relationship Management) o diferentes herramientas que manejaban activos empresariales. A partir del año 2000 y como consecuencia del rápido avance tecnológico, la incursión de las TIC, y el auge de las redes sociales, cuando se desarrollan sistemas de gestión de contenidos más sofisticados e incluso de software libre, que integren además módulos de gestión documental y de información. Aparte de esto, estaban diseñados de tal forma, que el usuario podía hacer un manejo y actualización menos complejo y distribuir información de forma directa, o a través de otros medios como los RSS.

Los CMS son ampliamente utilizados en el desarrollo de sitios web institucionales, ya que proporcionan una serie de beneficios clave.

En primer lugar, los CMS permiten a los usuarios actualizar y mantener el contenido del sitio de manera autónoma, sin la necesidad de conocimientos técnicos avanzados (Doolin, 2012). Esto permite ahorrar tiempo y recursos, ya que no es necesario depender de un equipo de desarrollo para realizar cambios en el sitio.

Además, los CMS suelen incluir funcionalidades de seguridad y backup que protegen la integridad del sitio y permiten recuperar el contenido en caso de problemas técnicos (Gates, 2015). Esto es especialmente importante en el caso de sitios web institucionales, que pueden contener información valiosa o confidencial.

1.6. La web 2.0

La web 2.0 implica enfatizar el interés en torno al usuario, en cuanto a contenidos, intercambio de datos, contenido colaborativo y nuevas formas de interactuar mediante aplicaciones web y redes sociales.

Las tecnologías web 2.0 abarcan una variedad de diferentes significados que incluyen un mayor énfasis en el usuario contenido generado, intercambio de datos y contenido, colaborativo esfuerzo, nuevas formas de interactuar con aplicaciones basadas en la web, y el uso de la Web como plataforma social para generar, reposicionamiento y consumo de contenido.

El término Web 2.0 se refiere al diseño y desarrollo de tecnologías que pueden facilitar la comunicación y el intercambio de información bajo total confidencialidad en la World Wide Web (WWW). El concepto original de la web ha evolucionado y ahora se basa en redes sociales, canales de video, wikis, blogs, comunidades como la folksonomía, servicios de alojamiento y aplicaciones.

Sin embargo, el reto para muchos profesores no es otro que el saber integrar todos estos recursos y tecnologías en las aulas de clase, pero esto no debe suponer un obstáculo en el componente pedagógico. Veiga (2020) propone crear modelos de «aulas abiertas», usando wikis, blogs y otro tipo de tecnologías, capaces de crear una fuente de conocimiento sólida y que a su vez involucren más a los estudiantes para agregar valor a la sociedad.

Imagen 7. Uso de la tecnología y el mundo virtual en educación



Fuente: adaptado de Scott (2003)

Dichos contenidos podrían organizarse en 3 grandes grupos, que siguiendo el modelo establecido por Fernández Beltrán (2007), se representaría de la siguiente manera:

Imagen 8. Funciones del sitio web corporativo basado en Fernández Beltrán (2007)



Fuente: elaboración propia.

- Información operativa: mediante el acceso al sitio web, con un usuario y contraseña, se pueden consultar datos relativos al trabajador, y/o realizar operaciones7transacciones relacionadas con su desempeño laboral de forma virtual.
- Información Ad Intra: son contenidos relativos a la cultura corporativa, que pretenden trasladar la forma de pensar y actuar de la organización, al diferente personal que labora en esta. Este tipo de información puede ser de carácter público o privado como en el caso de los contenidos operativos.
- Información Ad Extra: estos contenidos están orientados a contribuir con la imagen corporativa a los públicos externos, y que a su vez sirva de apoyo al sentimiento de pertenencia de los trabajadores de la organización.

La creación del mensaje y su difusión son elementos clave a la hora de gestionar una marca o lograr el engagement con el público objetivo. Pueden existir diferentes mensajes en función de cada objetivo y de la audiencia a la que vaya dirigido, es decir, no se puede lanzar un mensaje al público externo a la organización, en el que solo contiene información que atañe a los empleados de esta, por ejemplo.

A través de distintas reflexiones, se debe lograr llegar a la respuesta que espera el público objetivo.

Si se establece un objetivo estratégico basado en la consolidación de marca de una universidad, es importante apoyarse en:

- Notoriedad: logrando que la universidad comience a sonar no solo a nivel local sino también en el ámbito nacional.
- Conocimiento: que el público conozca el trabajo que se está haciendo en cuanto a los indicadores que están siendo evaluados y que deben ser más visibles de cara a la «galería».
- Engagement: lograr conexión del público con la marca haciendo uso entre otras cosas de la figura de un Community Manager que sea capaz de gestionar comentarios y sugerencias y empatizar con la comunidad, adaptándose a los nuevos tiempos que corren y a la tecnología digital.

Por todo ello, se debe establecer una estrategia global de comunicación, que permita como organización estudiar y anticipar las posibles necesidades que puedan surgir en sus stakeholders, y con ello ofrecer contenido relevante que no solo satisfaga, sino que también supere las expectativas del consumidor de la información.

Imagen 9. Generación de flujos informativos según el momento



Fuente: elaboración propia.

A través de la difusión de contenido relevante y de interés para nuestro público objetivo (actividades culturales, investigación, academia o vida universitaria), se pretende generar confianza y mostrar credibilidad, haciéndolos partícipes en muchos casos a los diferentes estratos a los que se dirige el mensaje. No hay que olvidar que cualquier mensaje debe contener aspectos propositivos y con visión de futuro, ya que con ello se logra generar más confianza y optimismo entre el público objetivo.

1.6.1. El CMS como centro de la estrategia comunicacional

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el sitio web corporativo será la base desde la cual recibir y compartir información relevante de fuentes externas mediante la sindicación y la curación de contenidos, con las tecnologías actuales, podrían presentar un aspecto similar al del resto de contenidos y mantener la uniformidad en el estilo, así como difundir contenidos relativos a las actividades que se realizan en la universidad, contribuyendo a posicionarse como marca y fortaleciendo la imagen de cara al exterior.

Los sitios web de las universidades desempeñan un papel fundamental en la era digital. Según María Jiménez y Juan Pérez (2020), «los sitios web de las universidades deben considerarse como una extensión de la institución y deben estar diseñados de manera clara y atractiva, para que los usuarios puedan encontrar la

información que necesitan de manera rápida y sencilla» (p. 20). Además, los sitios web de las universidades tienen varias funciones clave, tales como:

- Servir como una ventana a la institución: a través de su sitio web, las universidades pueden mostrar a sus estudiantes, profesores y al público en general quiénes son, qué hacen y qué valores defienden.
- Proporcionar información importante para los estudiantes: los sitios web de las universidades suelen ser una fuente de información valiosa para los estudiantes, ya que allí encontrarán información sobre matrícula, planes de estudio, requisitos de graduación, etc.
- Facilitar la comunicación entre la institución y sus comunidades: los sitios web de las universidades también pueden ser un canal de comunicación importante entre la institución y sus estudiantes, profesores y personal.
- Contribuir a la difusión del conocimiento: muchas universidades utilizan sus sitios web para difundir el conocimiento generado por sus profesores y estudiantes a través de publicaciones científicas y otros materiales.

Según John Smith (2021), «los sitios web de las universidades deben ser pensados como una herramienta para atraer a nuevos estudiantes y para fidelizar a los actuales. Para ello, es esencial que estén diseñados de manera atractiva y que proporcionen toda la información necesaria de manera clara y accesible» (p. 15).

De acuerdo con Jane Doe (2022), «en la actualidad, es muy importante que las universidades tengan una presencia online sólida y atractiva. Los sitios web de las instituciones deben ser fáciles de usar y debe ser fácil encontrar información sobre programas de estudio, requisitos de admisión y otras cuestiones importantes» (p. 25).

Esto supone una gran responsabilidad en el diseño de la interfaz en bases a estándares de usabilidad, accesibilidad y estética, y a satisfacer necesidades y expectativas de los usuarios que acudan a las diferentes páginas de las que se compone el sitio web, para acceder a la información que demandan. No hay que olvidar la importancia que tiene el contenido desde la perspectiva de las pantallas de dispositivos móviles (Mobile First). Además de la parte visual, es necesario establecer qué tipo de contenidos figuran en la barra de menús, o en cabeceras y pies de página.

Mediante la comparativa realizada entre los mejores portales de las universidades a nivel nacional e internacional en la plataforma Webometrics.info, que cuenta con numerosas fuentes en las que corroborar parámetros e información, y cuyo último corte se hizo en enero de 2020, se pueden visualizar ciertos elementos en los que coinciden. Los seis portales que sirvieron como referentes fueron los de las instituciones internacionales Harvard University, Stanford University y Massachusetts Institute of Technology; mientras que a nivel nacional se consideraron a la Universidad San Francisco de Quito, Escuela Politécnica Nacional y Escuela Superior Politécnica del Litoral.

Imagen 10. Ranking web de las universidades a nivel mundial

Inicio • Ranking by Areas • World

Current edition

Universities: January 2020
Edition 2020 1.3 updated

World



Ranking	Universidad	Det.	País	Presencia (Posición*)	Impacto (Posición*)	Abertura (Posición*)	Excelencia (Posición*)
1	Harvard University	↗	USA	1	2	1	1
2	Stanford University	↗	USA	3	3	2	2
3	Massachusetts Institute of Technology	↗	USA	2	1	4	8
4	University of California Berkeley	↗	USA	18	4	3	17
5	University of Washington	↗	USA	25	5	56	10
6	University of Michigan	↗	USA	12	8	11	7
7	University of Oxford	↗	UK	21	15	8	4
8	Columbia University New York	↗	USA	57	9	7	14
8	Cornell University	↗	USA	9	6	17	22
10	University of Pennsylvania	↗	USA	41	12	10	15
11	University of Cambridge	↗	UK	67	19	6	12
12	University of California Los Angeles UCLA	↗	USA	52	17	9	13
13	Yale University	↗	USA	74	10	13	20
14	University of Wisconsin Madison	↗	USA	29	14	30	34
15	U2 Johns Hopkins University	↗	USA	118	34	41	6
16	University of California San Diego	↗	USA	120	29	5	19

Fuente: www.webometrics.info

Imagen 11. Ranking web de las universidades en Ecuador

Inicio • Latinoamérica • Ecuador

Current edition

Universities: January 2020
Edition 2020 1.3 updated

Ecuador



Ranking	Ranking Mundial	Universidad	Det.	Presencia (Posición*)	Impacto (Posición*)	Abertura (Posición*)	Excelencia (Posición*)
1	1703	Universidad San Francisco de Quito	↗	550	3225	2001	1848
2	1847	Escuela Politécnica Nacional	↗	75	2657	2099	2535
3	1959	Escuela Superior Politécnica del Litoral	↗	78	2779	2436	2667
4	2174	Universidad Técnica Particular de Loja	↗	179	4139	2362	2471
5	2375	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	↗	321	4770	2208	2651
6	2430	Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE (Escuela Politécnica del Ejército)	↗	95	5510	2306	2535
7	2628	Universidad Politécnica Salesiana Ecuador	↗	63	4497	2578	3238
8	2653	Universidad de Cuenca	↗	275	5394	2588	2842
9	3220	Universidad Central del Ecuador	↗	279	7498	2950	3358
10	3316	Universidad de las Américas Ecuador	↗	364	6792	3005	3653
11	3728	Universidad Técnica de Ambato	↗	82	3421	7356	4031
12	3846	Universidad Técnica del Norte	↗	764	7864	3060	4774

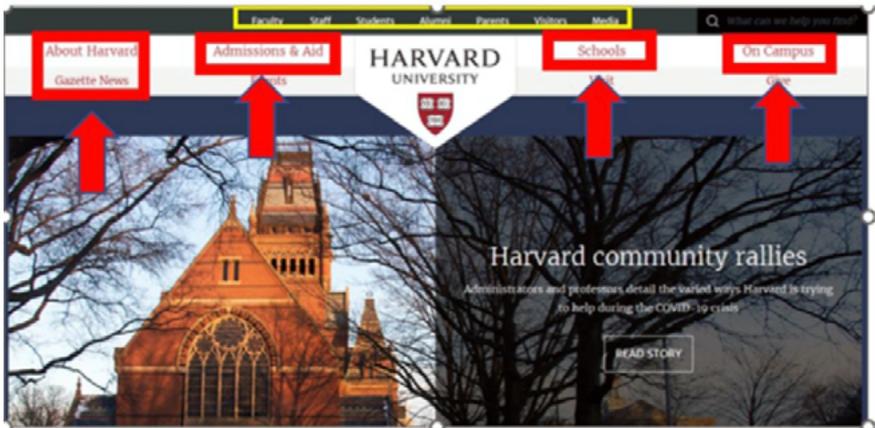
Fuente: www.webometrics.info

En estos seis portales, además de la prevalencia de imágenes sobre los recursos textuales, se pudieron observar cuatro elementos clave característicos:

A nivel mundial, se mantiene una interfaz limpia, con más elementos multimedia que textuales, y con un doble menú superior, en el que se diferencia en el extremo una oferta de secciones que guardan más relación con aspectos relativos a los stakeholders principales de la organización (docentes, graduados, padres, estudiantes, etc), y por otro lado, en el menú principal de las 3 universidades mejor calificadas a nivel mundial en lo relativo a parámetros concernientes al sitio web, coinciden en los siguientes elementos:

- Noticias
- Admisiones
- Facultades
- Vida Universitaria
- Investigación

Imagen 12. Página principal de la Universidad de Harvard



Fuente: www.harvard.edu

Imagen 13. Página principal de la Universidad de Stanford



Fuente: www.stanford.edu

Imagen 14. Página principal del Instituto de Tecnología de Masachusetts



En lo que respecta a las universidades mejor valoradas a nivel nacional, en Ecuador, mantienen un menú en el extremo superior del sitio, en el que se mezcla la información dirigida a los stakeholders y otro tipo de secciones relativas a comunicación interna (email, eventos, repositorios), y también se pueden observar coincidencias en el menú principal, en elementos como:

- Academia
- Investigación
- Vida universitaria
- Internacional

Imagen 15. Página principal de la Universidad San Francisco de Quito



Fuente: www.usfq.edu.ec

Imagen 16. Página principal de la Escuela Politécnica Nacional



Fuente: www.epn.edu.ec

Imagen 17. Página principal de la Escuela Superior Politécnica del Litoral



Fuente: www.espol.edu.ec

De esta forma se puede concluir que en el diseño de la interfaz del sitio web corporativo, es importante que los elementos multimedia (videos, imágenes, infografías), preñezcan sobre los contenidos meramente textuales. También se puede observar la coherencia entre la identidad corporativa, normalmente situada en el margen superior izquierdo, y su relación con los colores del sitio web.

Y en cuanto a las secciones que deben presentarse en el menú principal, tomando como referencia la muestra anteriormente descrita, se podrían determinar como elementos estratégicos para las universidades públicas en Ecuador:

- Academia
- Investigación
- Vida Universitaria
- Internacional

También resulta interesante crear un menú en la parte superior con secciones orientadas a los principales stakeholders de la organización, para poder personalizar mejor los contenidos que se vayan a ofrecer. Igualmente cabe mencionar que elementos de contacto, como redes sociales, que contribuyan a la conexión entre usuario y organización son imprescindibles, por lo que deberían situarse en lugar visible (cabecera o barras laterales).

Precisamente en el menú principal, al acceder a la sección «Academia», podría desplegarse por área de conocimiento la oferta académica de qué dispone la universidad, y cada facultad y departamento universitario tener la autonomía, bajo

directrices de Dircom, mediante el manual de estilo, de alimentar sus secciones con contenido propio, fomentando un estilo de trabajo colaborativo o esquema horizontal, en la generación de contenidos que involucre a toda la organización, y no solo dependa de la Dirección de Comunicación, denominado por Fernández Beltrán (2007), como «franquiciamiento de la comunicación».

2. Método

La metodología aplicada a esta investigación tiene un enfoque mixto.

Por una parte, se realizó un análisis heurístico de usabilidad, como método cualitativo de evaluación de los sitios web institucionales.

Y para evitar el sesgo de la subjetividad que conlleva el estudio heurístico, se complementó con el método cuantitativo de evaluación de usabilidad, basado en la recopilación y el análisis de datos numéricos y medibles, como tiempos de respuesta, tasas de error o número de clicks.

El análisis heurístico de usabilidad web está basado en el Modelo Sirius 2011, propuesto por la consultora Olga Carreras Montoto, y que permite, entre otras cosas, lo siguiente:

- Aplicable a cualquier tipo de sitio web
- Es aplicable durante todo el ciclo de vida del sitio
- Da como resultado un valor porcentual del nivel de usabilidad del sitio evaluado, un dato por tanto cuantitativo, lo cual permite:
- Cuantificar y comparar la mejora de usabilidad de un sitio en el tiempo
- Comparar la usabilidad de diferentes portales de un mismo sector o que por ejemplo compitan por un premio de usabilidad
- Establecer clasificaciones y rankings en base a la usabilidad
- Comparar el nivel de usabilidad obtenido por un sitio en el tiempo con los resultados de las ventas obtenidas por dicho sitio en ese periodo de tiempo. En la tesis se incluye un ejemplo de este tipo, comprobando que efectivamente la mejora de la usabilidad impacta en las ventas y en qué medida.
- Determinar la relación entre usabilidad y accesibilidad (si a mayor nivel de accesibilidad el portal consigue un mejor resultado en su valor de usabilidad)
- Se tiene en cuenta el tipo de sitio evaluado, de manera que la relevancia de los errores está relacionada con el tipo de sitio.

- Permite inferir los elementos a subsanar en el sitio atendiendo a su prioridad, pudiéndose ordenar por este criterio aquellas mejoras que son críticas.
- Permite desarrollar una herramienta de evaluación que dé soporte al sistema de evaluación planteado y facilite la validación empírica de la propuesta de evaluación.

Métricas de evaluación

La elaboración de este método de medición de la usabilidad basado en heurísticas partió del análisis de los atributos y reglas que mayormente han sido descritos en la literatura especializada y su comparación con los principios expresados en los estudios que desde la perspectiva de la HCI (Interacción Humano – Computadora), analizan la facilidad de uso.

Para la creación de un corpus basado en heurísticas que sirviera para evaluar los portales web de las bibliotecas universitarias, el análisis se centró en los principios de la Ergonomía y la Psicología Cognitiva.

Una vez realizada la revisión de la literatura especializada y principios heurísticos previos, se configuró la propuesta del modelo y se utilizó LibreOffice Calc como software de tratamiento de los datos obtenidos del análisis.

Para definir los atributos (o principios, o características, o componentes), entendidos como las reglas más abstractas a aplicar al diseño de un sistema interactivo, se analizaron los modelos propuestos por Nielsen y Molich (1990), Molich y Nielsen (1990), Nielsen (1994,1995), Pierotti (1995), Constantine (1995), Instone (1997), Jiménez Piano (2001), Hassan Montero y Martín Fernández (2003), ‘HHS’ Guidelines (U.S. Department of Health & Human Services, 2006), UsabAIPO (González y otros, 2006), UNE-EN ISO 9241:151 (AENOR, 2008) y Dix y otros (2010).

Para obtener una muestra representativa de la experiencia de usuario en sitios web de las 30 universidades evaluadas, es importante tener en cuenta algunos factores, como el tamaño de la población a estudiar (en este caso, los usuarios de los sitios web de las 30 universidades), el margen de error tolerado y el nivel de confianza deseado.

Para calcular el tamaño de la muestra necesaria, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = (Z^2 * p * (1-p)) / e^2, \text{ donde:}$$

n: tamaño de la muestra

Z: valor de la distribución normal para el nivel de confianza deseado (por ejemplo, 1,96 para un nivel de confianza del 95%)

p: proporción de la población que se espera que tenga la característica que se quiere medir (en este caso, la experiencia de usuario en los sitios web de las universidades)

e: margen de error tolerado

Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, y al desconocer la proporción de usuarios con una experiencia de usuario positiva en los sitios web de las universidades, se utilizó $p = 0.5$ (valor intermedio) para calcular el tamaño de la muestra necesaria:

$$n = (1,96^2 * 0.5 * (1-0.5)) / 0.05^2 = 384,16$$

En este caso, se necesitaría una muestra de al menos 385 usuarios para obtener resultados representativos de la experiencia de usuario en los sitios web de las 30 universidades con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

El test heurístico de usabilidad fue realizado por el autor de este trabajo, y 385 estudiantes de las carreras de Gestión de la Información, Publicidad, Marketing y Periodismo de las distintas universidades de la sierra y de la costa ecuatoriana, que posteriormente se tabularon y cotejaron para extraer los valores referenciales y promedios porcentuales.

Además, se emplearon herramientas digitales que midieron otros elementos necesarios para mejorar la experiencia de usuario (UX), durante la navegación por el portal web, y para mejorar su posicionamiento en los principales motores de búsqueda. Estos elementos fueron los siguientes:

- Funcionalidad (estructura y presentación mediante HTML y CSS)
- Eficiencia (Velocidad de carga, tamaño de página y rendimiento)
- Usabilidad
- Posicionamiento (SEO)
- Portabilidad (Adaptabilidad y rendimiento en pantallas móviles)
- Accesibilidad (En función de los parámetros de la WCAG 2.1 de 2018)

3. Resultados

En la imagen 18, se puede apreciar como en el listado de los diez mejores portales universitarios ecuatorianos, el 50% corresponde a universidades privadas y la otra mitad a instituciones de educación superior públicas.

Imagen 18. Ranking web universidades (Top 15 en 2020)

Current edition
Universities: January 2020
Edition 2020.1.3 updated



Ecuador

Ranking	Ranking Mundial	Universidad	Def.	Presencia (Posición*)	Impacto (Posición*)	Acreditara (Posición*)	Excelencia (Posición*)
1	1703	Universidad San Francisco de Quito	👍	550	3225	2001	1848
2	1847	Escuela Politécnica Nacional	👍	75	2657	2099	2535
3	1959	Escuela Superior Politécnica del Litoral	👍	78	2779	2436	2667
4	2174	Universidad Técnica Particular de Loja	👍	179	4139	2362	2471
5	2375	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	👍	321	4770	2208	2651
6	2430	Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE /Escuela Politécnica del Ejército	👍	95	5510	2306	2535
7	2628	Universidad Politécnica Salesiana Ecuador	👍	63	4497	2578	3238
8	2653	Universidad de Cuenca	👍	275	5394	2588	2842
9	3220	Universidad Central del Ecuador	👍	279	7498	2950	3358
10	3316	Universidad de las Américas Ecuador	👍	364	6792	3005	3653

Fuente: https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Ecuador

Por lo general un portal web, y más en el ámbito público, debe cumplir con ciertos parámetros de usabilidad, accesibilidad, navegabilidad y eficiencia, para lo cual, en este estudio se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones reguladoras como la World Wide Web Consortium (W3C), el decálogo de usabilidad creado por Nielsen (2004), y otro tipo de elementos contemplados en la norma ISO/IEC 9126, que evalúa la calidad de un sitio web en base a 6 secciones: funcionalidad, fiabilidad, usabilidad, eficiencia, mantenibilidad y portabilidad (obviaremos la fiabilidad y la mantenibilidad, debido a que deben su valoración mayoritariamente a aspectos informáticos, que no son objeto de estudio).

Se evaluaron estos aspectos durante el periodo comprendido entre febrero de 2019 y febrero de 2020.

A continuación, se detallan en la tabla 1, las herramientas que se han empleado para la validación de estos parámetros:

Tabla 1. Herramientas de evaluación web

Herramienta/ Parámetro	Accesibilidad	Funcionalidad	Eficiencia	Usabilidad	Portabilidad	Posicionamiento
Validator W3C		X				
Functional Accessibility Evaluator 2.0	X					
Gt Metrix			X			
Hrefs						X
Woorank						X
Metric Spot				X		
Website Grader					X	
Google Test Mobile					X	
Tawdis	X					
Sirius				X		
OAW Ecuador	X					

Fuente: elaboración propia.

El test de accesibilidad web, mide el grado de facilidad con el que un usuario puede acceder y navegar por un sitio web, especialmente las personas que poseen algún tipo de discapacidad. Se evalúa el cumplimiento de las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG 2.0), y Pautas de Accesibilidad para Agentes de Usuario (UAAG).

El análisis pormenorizado (Functional Accessibility Evaluator), se encuentra en el capítulo anterior, en la universidad correspondiente. A continuación se muestran los resultados consolidados mediante la herramienta recomendada por el W3C del Observatorio de Accesibilidad Web de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (OAW):

Tabla 2. Análisis de Accesibilidad Web (OAW)

Nombre	ACCESIBILIDAD OAW ECUADOR				Resultado
	Perceptible	Operable	Comprensible	Robusto	
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	75%	80%	83%	33%	68%
Escuela Politécnica Nacional	61%	80%	62%	0%	51%
ESPAM	71%	80%	50%	0%	50%
ESPE	64%	90%	71%	0%	56%
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	47%	70%	75%	0%	48%
ESPOL	66%	80%	62%	0%	52%
Universidad Estatal de Bolívar	66%	90%	62%	0%	55%
Universidad de las Artes	65%	80%	66%	0%	53%
UNACH	71%	90%	62%	0%	56%
UNEMI	75%	90%	75%	0%	60%
Universidad Agraria del Ecuador	72%	80%	75%	33%	65%
Universidad Central del Ecuador	68%	88%	71%	0%	57%
Universidad de Cuenca	54%	80%	71%	0%	51%
Universidad de Guayaquil	71%	90%	62%	0%	56%
Universidad Estatal Amazónica	67%	80%	87%	66%	75%
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	61%	80%	75%	33%	62%
Universidad Nacional de Loja	80%	100%	75%	50%	76%
Universidad Técnica de Cotopaxi	62%	90%	62%	0%	54%
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	68%	80%	83%	0%	58%
Universidad de la Península de Santa Elena	78%	88%	100%	0%	67%
Universidad Técnica de ámbato	62%	80%	62%	0%	51%
Universidad Técnica de Quevedo	65%	80%	62%	0%	52%
Universidad Técnica del Norte	76%	90%	55%	0%	55%
Universidad Técnica de Manabí	71%	90%	62%	0%	58%
Universidad Técnica de Machala	75%	90%	75%	0%	58%
IKIAM	72%	80%	75%	33%	58%
Universidad Estatal del Sur de Manabí	68%	80%	83%	0%	58%
Universidad Técnica de Babahoyo	78%	88%	100%	0%	58%
UNAE	67%	80%	87%	66%	58%
PROMEDIO	68%	84%	72%	11%	58%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran como las universidades evaluadas cumplen con los requerimientos mínimos que garantizan que el portal web, no excluye a ningún colectivo significativo del acceso a la información. Sin embargo, las cifras invitan a pensar sobre el enorme margen de mejora que existe, con un 58% como valoración promedio, y que deberán trabajar para lograr una mayor capacidad de inclusión a sus contenidos digitales. En conjunto, y basándose en los 3 exámenes (Tawdis, FAE y OAW), la universidad que presenta mejores resultados es la Universidad Nacional de Loja, y la que debe hacer mayores esfuerzos por optimizar la accesibilidad web, es la Universidad Técnica de Babahoyo.

Otro aspecto importante que se debe valorar es la funcionalidad, que muestra de qué manera un sitio web cumple con los requisitos funcionales que se necesitan para que el portal se ejecute sin problemas. Se evalúan parámetros como los errores y advertencias del lenguaje de marcado, y en este caso también se añadió un análisis a las hojas de estilo (CSS).

Es evidente que, a nivel técnico, las universidades públicas ecuatorianas presentan un esquema sólido en la creación de sus sitios web, y que además a nivel visual organizan de forma correcta la presentación y el aspecto de sus portales, como indica el análisis CSS. La Universidad Nacional de Chimborazo y la Universidad Nacional de Educación, deben trabajar en su estructura HTML y la arquitectura web respectivamente.

En cuanto a términos de usabilidad, se realizó una revisión manual con el modelo Sirius, para luego contrastarla con el análisis automático de MetricSpot. Principalmente se hace hincapié en aspectos como la seguridad del dominio, la gestión de las páginas de errores (404), existencia de enlaces rotos, la navegación en el sitio o la posibilidad de traducir los contenidos a otros idiomas, dada la naturaleza educativa y global de la universidad.

Los resultados muestran como existen importantes áreas de mejora, que corresponden básicamente al escaso peso que tiene la información en inglés para el común de universidades, cuando uno de los objetivos que persiguen es el genera redes de investigación y transferencia de conocimiento a nivel internacional; y por otro lado, la poca gestión que se hace en cuanto a la regularidad en la incorporación de contenidos, o la existencia de secciones que figuran en áreas destacadas, que carecen de relevancia para la mayor parte del mapa de públicos.

Tabla 3. Análisis HTML y CSS

Nombre	URL	HTML		CSS	
		Errores	Advertencias	Errores	Advertencias
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	https://www.ulearn.edu.ec/	4	0	72	2.539
Escuela Politécnica Nacional	https://www.epn.edu.ec/	199	106	125	1.480
ESPAM	http://www.espam.edu.ec/	3	2	47	1.963
ESPE	https://www.espe.edu.ec/	34	101	80	8.278
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	https://www.esPOCH.edu.ec/	50	64	15	589
ESPOL	http://www.espol.edu.ec/	28	17	3	797
Universidad Estatal de Bolívar	https://www.ueb.edu.ec/	41	59	48	1.958
IKIAM	https://www.ikiam.edu.ec/	13	3	68	3.138
Universidad de las Artes	http://www.uartes.edu.ec/	71	32	12	155
UNACH	https://www.unach.edu.ec/	308	345	28	2.126
UNAE	https://unae.edu.ec/	53	75	654	2.609
UNEMI	http://www.unemi.edu.ec/	4	62	17	3.162
Universidad Agraria del Ecuador	http://www.uagraria.edu.ec/	2	0	35	854
Universidad Central del Ecuador	https://www.uce.edu.ec/	49	43	18	2.570
Universidad de Cuenca	https://www.ucuenca.edu.ec/	29	53	68	2.663
Universidad de Guayaquil	http://www.ug.edu.ec/	55	58	29	518
Universidad Estatal Amazónica	https://www.uea.edu.ec/	27	67	59	3.400
Universidad Estatal del Sur de Manabí	https://unesum.edu.ec/	53	57	11	863
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	http://utelvt.edu.ec/sitioweb/	56	37	17	1.564
Universidad Nacional de Loja	https://unt.edu.ec/	114	4	8	878
Universidad Técnica de Babahoyo	https://utb.edu.ec/	5	2	20	1.564
Universidad Técnica de Cotopaxi	http://www.utC.edu.ec/	37	52	32	248
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	http://www.upec.edu.ec/	103	83	1	103
Universidad de la Península de Santa Elena	https://www.upse.edu.ec/	35	33	55	1.977
Universidad Técnica de ámbato	https://www.uta.edu.ec/v3.2/uta/	66	17	33	888
Universidad Técnica de Quevedo	http://www.uteq.edu.ec/	88	5	4	227
Universidad Técnica de Manabí	https://www.utm.edu.ec/	18	58	25	1.386
Universidad Técnica de Machala	https://www.utmachala.edu.ec/portalwp/	66	26	38	891
Universidad Técnica del Norte	https://www.utn.edu.ec/web/uniportal/	11	31	27	1.503

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados de usabilidad web en universidades públicas ecuatorianas

Nombre	USABILIDAD		
	Heurístico	Automático	
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	49%	72%	60%
Escuela Politécnica Nacional	80%	74%	77%
ESPAM	65%	71%	68%
ESPE	73%	55%	64%
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	75%	59%	67%
ESPOL	80%	67%	74%
Universidad Estatal de Bolívar	60%	65%	63%
IKIAM	54%	65%	60%
Universidad de las Artes	60%	56%	58%
UNACH	71%	68%	70%
UNAE	54%	60%	57%
UNEMI	55%	57%	56%
Universidad Agraria del Ecuador	64%	64%	64%
Universidad Central del Ecuador	57%	85%	71%
Universidad de Cuenca	67%	61%	64%
Universidad de Guayaquil	68%	70%	69%
Universidad Estatal Amazónica	67%	60%	64%
Universidad Estatal del Sur de Manabí	57%	52%	55%
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	78%	57%	68%
Universidad Nacional de Loja	58%	62%	60%
Universidad Técnica de Babahoyo	77%	77%	77%
Universidad Técnica de Cotopaxi	81%	77%	79%
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	36%	50%	43%
Universidad de la Península de Santa Elena	72%	70%	71%
Universidad Técnica de Ambato	66%	64%	65%
Universidad Técnica de Quevedo	54%	53%	54%
Universidad Técnica de Manabí	65%	77%	71%
Universidad Técnica de Machala	71%	55%	63%
Universidad Técnica del Norte	57%	57%	57%
PROMEDIO	65%	64%	64%

Fuente: elaboración propia.

Es importante volver a recalcar la importancia que tiene en la actualidad, la adaptación de los contenidos a pantallas móviles, ya que como se explicó al inicio de esta investigación, el teléfono es el dispositivo en el que más tiempo dedican los usuarios a consumir información, por lo que se estableció un análisis para comprobar el nivel de adaptabilidad que tienen los portales web universitarios. Sorprendieron datos como la rapidez de carga de la Universidad Técnica de Quevedo con 2,4 segundos, o por el contrario el tiempo excesivo que transcurre hasta que se muestra la página por completo de la Universidad Estatal Amazónica con 14,6 segundos.

En términos generales, la herramienta establece que los tiempos son bastante lentos, con diversos factores como las causas principales de esto, como el exceso de elementos gráficos, errores de estructura y de lectura de códigos, o simplemente enlaces mal definidos, fruto, probablemente, de no contar con personal especializado en este tipo de situaciones.

Precisamente, si de velocidad de carga se trata, se comprobó el rendimiento, la eficiencia y el tamaño de las páginas, para determinar el rendimiento del sitio web, y de qué forma cumplen con las buenas prácticas recomendadas por motores de búsqueda como Google. Las cifras son poco alentadoras, y llevan a pensar en un componente de mejora integral, sobre todo a nivel de optimización de archivos y limpieza en la totalidad del portal web.

Se observan bastantes falencias a nivel de carga de los contenidos, debido, entre otras razones, a un tamaño excesivo de la página en cuestión, como se observa en la Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas, con un peso de 72,9 Mb.

Por último, se analizó el trabajo en posicionamiento web que llevan a cabo las diferentes universidades, para ser visibles de forma orgánica en puestos de relevancia dentro de las páginas de resultados de los motores de búsqueda.

En este caso, también hay mucho que mejorar, y para ello se necesitan personas que entiendan cómo funcionan los algoritmos de posicionamiento, y que elementos optimizar a la hora de subir contenidos a la web, como por ejemplo, la densidad de palabras clave, la calidad de los enlaces entrantes, o la relevancia y originalidad de la información para sus stakeholders.

Tabla 5. Resultados de Portabilidad de las universidades públicas ecuatorianas

Nombre	MOBILE FIRST		
	Rendimiento	Velocidad	Valoración Google
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	100%	6,3 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Escuela Politécnica Nacional	33%	7,6 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
ESPAM	66%	8,2 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
ESPE	66%	6,2 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	66%	8,4 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
ESPOL	66%	5,4 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Estatal de Bolívar	33%	7,6 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
IKIAM	100%	9,9 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad de las Artes	10%	6,4 s	NO OPTIMIZADA Y LENTA
UNACH	66%	4,8 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
UNAE	100%	6,2 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
UNEMI	100%	7,1	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Agraria del Ecuador	33%	7,2 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Central del Ecuador	33%	5,3 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad de Cuenca	66%	7,3	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad de Guayaquil	66%	6,2 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Estatal Amazónica	10%	14, 6 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Estatal del Sur de Manabí	66%	6 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	66%	7,1 s	NO OPTIMIZADA Y LENTA
Universidad Nacional de Loja	66%	9,3 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Técnica de Babahoyo	66%	4 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Técnica de Cotopaxi	66%	7,2 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	66%	9,4 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad de la Península de Santa Elena	66%	12,6 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Técnica de ámbato	66%	7 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Técnica de Quevedo	66%	2,4 s	OPTIMIZADA Y NORMAL
Universidad Técnica de Manabí	66%	6,4 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Técnica de Machala	66%	7,4 s	OPTIMIZADA PERO LENTA
Universidad Técnica del Norte	66%	5,6 s	OPTIMIZADA PERO LENTA

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Rendimiento de los sitios web universitarios

Nombre	RENDIMIENTO			
	Velocidad	Eficiencia	Tamaño pag.	Resultado
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	26%	51%	19,2 Mb	39%
Escuela Politécnica Nacional	19%	55%	5,08 Mb	37%
ESPAM	42%	55%	18,9 Mb	49%
ESPE	34%	58%	12,70	46%
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	32%	50%	10,6 Mb	41%
ESPOL	8%	59%	6,44 Mb	34%
Universidad Estatal de Bolívar	4%	61%	10,7 Mb	33%
IKIAM	18%	50%	10,2 Mb	34%
Universidad de las Artes	26%	41%	6,32 Mb	34%
UNACH	83%	72%	2,66 Mb	78%
UNAE	72%	57%	6,30 Mb	65%
UNEMI	30%	49%	4,90 Mb	40%
Universidad Agraria del Ecuador	31%	48%	5,26 Mb	40%
Universidad Central del Ecuador	81%	70%	2,72 Mb	76%
Universidad de Cuenca	5%	55%	23,3 Mb	30%
Universidad de Guayaquil	55%	58%	11 Mb	57%
Universidad Estatal Amazónica	25%	47%	5,18 Mb	36%
Universidad Estatal del Sur de Manabí	60%	75%	11,3 Mb	68%
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	5%	40%	72,9 Mb	23%
Universidad Nacional de Loja	27%	42%	6,43 Mb	35%
Universidad Técnica de Babahoyo	47%	72%	5,23 Mb	60%
Universidad Técnica de Cotopaxi	31%	52%	14,8 Mb	42%
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	5%	53%	7,40 Mb	29%
Universidad de la Península de Santa Elena	39%	55%	20 Mb	47%
Universidad Técnica de Ambato	36%	55%	20,4 Mb	46%
Universidad Técnica de Quevedo	5%	61%	12,8 Mb	33%
Universidad Técnica de Manabí	18%	52%	42,9 Mb	35%
Universidad Técnica de Machala	5%	54%	13 Mb	30%
Universidad Técnica del Norte	13%	45%	7,01 Mb	29%
PROMEDIO	30%	55%	13 Mb	43%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Análisis del posicionamiento web de las universidades públicas ecuatorianas

Nombre	POSICIONAMIENTO		
	Autoridad	SEO Básico	Resultado
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	37%	66%	52%
Escuela Politécnica Nacional	52%	72%	62%
ESPAM	33%	44%	39%
ESPE	57%	78%	68%
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	57%	49%	53%
ESPOL	70%	59%	65%
Universidad Estatal de Bolívar	41%	48%	45%
IKIAM	33%	49%	41%
Universidad de las Artes	31%	46%	39%
UNACH	39%	66%	53%
UNAE	39%	56%	48%
UNEMI	47%	53%	50%
Universidad Agraria del Ecuador	31%	44%	38%
Universidad Central del Ecuador	57%	48%	53%
Universidad de Cuenca	61%	59%	60%
Universidad de Guayaquil	46%	64%	55%
Universidad Estatal Amazónica	28%	47%	38%
Universidad Estatal del Sur de Manabí	28%	53%	41%
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	18%	30%	24%
Universidad Nacional de Loja	42%	58%	50%
Universidad Técnica de Babahoyo	33%	60%	47%
Universidad Técnica de Cotopaxi	48%	50%	49%
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	31%	37%	34%
Universidad de la Península de Santa Elena	35%	47%	41%
Universidad Técnica de Ambato	61%	53%	57%
Universidad Técnica de Quevedo	39%	42%	41%
Universidad Técnica de Manabí	47%	55%	51%
Universidad Técnica de Machala	41%	46%	44%
Universidad Técnica del Norte	46%	58%	52%

Fuente: elaboración propia.

La realidad de los sitios web de las universidades es variada y depende de la institución en cuestión. Mientras que algunos sitios web cumplen adecuadamente con sus funciones, otros presentan problemas de usabilidad y accesibilidad y no proporcionan información relevante y actualizada. Es importante que las universidades presten atención a estos aspectos y desarrollen sitios web eficientes para mejorar la comunicación y la difusión de la institución y para proporcionar servicios de calidad a sus usuarios.

Los sitios web de las universidades son una herramienta valiosa para facilitar el acceso a información y servicios a estudiantes, profesores y personal. Sin embargo, a menudo se critica la falta de usabilidad y accesibilidad de estos sitios (Lopez, 2018).

Además, muchos sitios web universitarios son difíciles de navegar y tienen una mala experiencia de usuario (Jones, 2019). Esto puede hacer que sea difícil para los estudiantes encontrar la información que necesitan y puede aumentar la frustración y la desmotivación.

Para mejorar la situación, algunos autores sugieren que las universidades deben adoptar enfoques centrado en el usuario al diseñar y mantener sus sitios web (Kim, 2020). Esto incluye realizar pruebas de usabilidad con grupos de usuarios, utilizar una navegación clara y coherente y proporcionar una respuesta rápida y eficiente a las preguntas y necesidades de los usuarios.

Tabla 8. Valoración final de la gestión digital en las universidades

Nombre	Engage- ment	Accesibi- lidad	Usabilidad	Mobile	Eficiencia	SEO	MEDIA
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	1,58	68%	60%	100%	39%	52%	64%
Escuela Politécnica Nacional	2,99	51%	77%	33%	37%	62%	52%
ESPAM	16,44	50%	68%	66%	49%	39%	54%
ESPE	2,84	56%	64%	66%	46%	68%	60%
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	3,23	48%	67%	66%	41%	53%	55%
ESPOL	4,06	52%	74%	66%	34%	65%	58%
Universidad Estatal de Bolívar	8,15	55%	63%	33%	33%	45%	45%
IKIAM	4,04	53%	60%	100%	34%	41%	57%
Universidad de las Artes	1,1	56%	58%	10%	34%	39%	39%
UNACH	2,82	60%	70%	66%	78%	53%	65%
UNAE	1,08	65%	57%	100%	65%	48%	67%
UNEMI	3,73	57%	56%	100%	40%	50%	60%
Universidad Agraria del Ecuador	3,93	51%	64%	33%	40%	38%	45%
Universidad Central del Ecuador	0,28	56%	71%	33%	76%	53%	58%
Universidad de Cuenca	1,08	75%	64%	66%	30%	60%	59%
Universidad de Guayaquil	1,57	62%	69%	66%	57%	55%	62%
Universidad Estatal Amazónica	9,57	76%	64%	10%	36%	38%	45%
Universidad Estatal del Sur de Manabí	9,8	54%	55%	66%	68%	41%	56%
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas	3	58%	68%	66%	23%	24%	48%
Universidad Nacional de Loja	7,06	67%	60%	66%	35%	50%	55%
Universidad Técnica de Babahoyo	13,64	51%	77%	66%	60%	47%	60%
Universidad Técnica de Cotopaxi	3,17	52%	79%	66%	42%	49%	57%
Universidad Politécnica Estatal de Carchi	20,27	55%	43%	66%	29%	34%	45%
Universidad de la Península de Santa Elena	3,21	58%	71%	66%	47%	41%	57%
Universidad Técnica de Ambato	0,98	58%	65%	66%	46%	57%	58%
Universidad Técnica de Quevedo	9,29	58%	54%	66%	33%	41%	50%
Universidad Técnica de Manabí	5,7	58%	71%	66%	35%	51%	56%
Universidad Técnica de Machala	1,69	58%	63%	66%	30%	44%	52%
Universidad Técnica del Norte	5,9	58%	57%	66%	29%	52%	52%
PROMEDIO TOTAL	5,25	58%	64%	62%	43%	48%	55%

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

A partir de los resultados anteriores, se puede establecer una valoración final que recoja los principales indicadores de gestión y manejo de la comunicación digital en las diferentes universidades públicas ecuatorianas. La tabla 8 confirma la necesidad de disponer de un equipo especializado en comunicación digital y además optimizar aspectos fundamentales como el posicionamiento en los motores de búsqueda, la creación de contenidos personalizados en base a mapa de públicos o la adaptación a pantallas móviles, entre otros.

Por tanto, este resultado final de 55/100, es insuficiente y precisa mejoras y cambios urgentes en el modelo de gestión de la comunicación digital, ya que la sociedad digital y las nuevas generaciones demandan sistemas de gestión de contenidos (CMS), y plataformas virtuales de enseñanza, flexibles, personalizadas, y adaptables a situaciones como las que se viven en estos días con la pandemia del coronavirus.

En su totalidad, las universidades públicas ecuatorianas deben mejorar sustancialmente la gestión estratégica de su comunicación digital, especialmente en la concepción de un modelo integral, que pase por implementar políticas institucionales que sitúen dentro del organigrama funcional de la institución, al equipo de comunicación digital, cuya dirección capaz de transmitir los valores de marca y cultura organizativa, y fortalezca la comunicación interna, incluso asumiendo funciones de coach frente a los miembros de la institución; y que además establezca una estrategia corporativa basada en objetivos institucionales como el aumento de notoriedad, el crecimiento de la imagen de marca o la internacionalización de la universidad, con una gestión oportuna de los intangibles de la marca que suscite expectativa y una percepción de valor óptima, frente a sus stakeholders.

Y por la parte operativa, una vez organizada la Dirección de Comunicación, contar con especialistas, cuyas habilidades destaquen en el posicionamiento web, usabilidad, gestión de contenidos, accesibilidad, diseño o manejo de recursos en línea.

De esta manera se puede lograr un mayor grado de eficiencia en el manejo de recursos y herramientas digitales, que permitan mejorar la comunicación interna, con un uso adecuado y segmentado de la base de datos central y del correo electrónico; y también situando al portal web institucional, como centro del sistema de comunicación de la universidad, del que se difunda toda la información hacia los diferentes canales de los que disponga la organización, mediante el uso de sindicadores de contenido y lenguaje XML, para la rápida publicación de sus contenidos en diferentes formatos.

Por último, hay que añadir que la totalidad de los responsables de comunicación con los que se mantuvieron conversaciones reconoció el papel crítico que juega la comunicación digital dentro de los planes de desarrollo estratégico que tienen las universidades, y que cada vez más, los usuarios serán más exigentes en cuanto al consumo de información y prácticas de enseñanza que demanden.

Además, la generación de esta cultura digital facilitará el franquiciamiento de la información desde las diferentes unidades académicas y departamentales, hacia la dirección de comunicación, y de ésta hacia sus diferentes públicos internos y externos mediante la incorporación de un gestor de contenidos que atienda sus necesidades de información, de forma personalizada.

Referencias

- Álvarez-García, D.; Sancho-Vinuesa, T. y García-Peñalvo, F. (2020). *Diseño y tendencias en la era digital*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Barclay, K.; Kigongo-Bukenya, I. y Salam, A. (2013). Web accessibility in developing countries: Status, challenges and opportunities. En: *Journal of Information Science*, Vol. 39, n°3. Las Vegas: Information Institute, 235-247.
- Carrillo, M. V.; Castillo, A. y Parejo, M. (2017). La gestión de la información universitaria a través de las salas de prensa alojadas en sus sedes web: propuesta de modelo para su gestión. En: *Informação & Sociedade*, 27(1).
- Doe, J. (2022). *Importancia de los sitios web de las universidades en la era digital*. Barcelona: Editorial Universitaria.
- Doolin, B. (2012). *Content management systems: A beginner's guide*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fernández Beltrán, F. (2007). *La gestión de la nueva comunicación interna. Análisis de la aplicación de las tecnologías de la información en los procesos de comunicación interna de las universidades de la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- García-García, J. y Marín-González, F. (2019). La usabilidad de los sitios web institucionales de las universidades españolas. En: *El Profesional de la Información*, Vol. 28, n°1. Barcelona: EPI, e280106.
- García-Peñalvo, F. (2017). *Comunicación digital en la era de la información*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Gates, S. (2015). *The ultimate guide to content management systems*. O'Reilly Media.
- Gilmore, J. H. y Pine II, B. J. (2002). Welcome to the experience economy. En: *Harvard Business Review*, Vol.80, n°6. Cambridge: Harvard Business School Publishing, 97-105.
- González-Ladrón-de-Guevara, F. (2018). Diseño y usabilidad de sitios web institucionales: un estudio comparativo. En: *Comunicar*, Vol.26, n°54. Huelva: Grupo Comunicar, 53-61.

Gould, J. D. y Lewis, C. (1985). Designing for usability: Key principles and what designers think. En: *Communications of the ACM*, Vol. 28, n°3. Nueva York: ACM, 300-311.

ISO (2010). Ergonomía de la interacción hombre-sistema. Parte 210: Diseño centrado en el operador humano para los sistemas interactivos (ISO 9241-210:2010). Consultado el 13 de enero de 2023 en http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0046310#.WRM438m_NbU

Jiménez Iglesias, L.; Pérez-Montoro Gutiérrez, M. y Sánchez, L. (2017). Diseño de información digital: revisión y clasificación de indicadores heurísticos para contenidos web. En: *El Profesional de la Información*, Vol. 26, n° 6. Barcelona: EPI, 1029-1046.

Jiménez, M. y Pérez, J. (2020). *Diseño y usabilidad de los sitios web de las universidades*. Madrid: Editorial Universitaria.

Jones, J. (2019). La usabilidad de los sitios web universitarios: Una revisión. En: *Revista de Tecnología de la Información*, Vol.19, n°2. 99-105.

Kaplanidou, Kyriaki and Vogt, Christine (2006). A Structural Analysis of Destination Travel Intentions as a Function of Web Site Features. En: *Journal of Travel Research*, Vol.45, n°2. Londres: SAGE, . DOI: <https://doi.org/10.1177/0047287506291599>

Kim, S. (2020). Diseño centrado en el usuario para mejorar la experiencia de usuario en los sitios web universitarios. En: *Revista de Investigación en Diseño*, Vol. 23, n°1. Málaga: Universidad de Málaga, 35-45.

Krug, S. (2014). *Don't make me think, revisited: A common sense approach to web usability*. Frechen: Mitp Verlags.

Krug, Steve (2006). *No me hagas pensar. Una aproximación a la usabilidad en la web*. Madrid, Pearson Educación.

López, A. (2018). Accesibilidad web y sitios universitarios: Una revisión de la literatura. En: *Boletín de la Asociación de Diseñadores Web*, Vol.6 n°2. 23-32.

Marín, F. (2000). *Protocolo y comunicación. Los medios en los actos públicos*. Barcelona: Bayer Hnos.

Marín-González, F.; Sancho-Vinuesa, T. y García-Peñalvo, F. (2016). *Planificación de la comunicación en la era digital*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Nielsen, J. (1994). *Enhancing the explanatory power of usability heuristics*. CHI'94 Conference Proceedings.

Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. Ámsterdam: Morgan Kaufmann Publishers Inc.

Nielsen, J. (2000). *Designing Web usability: The practice of simplicity*. Berkeley: New Riders.

Caro Rosales, Jorge Janier (2019). Análisis comparativo de los sistemas de gestión de contenidos (CMS), de software libre, para la implementación de sitios web y aplicación al caso práctico para la Institución Educativa Exitu's. Tesis. Piura: Universidad Nacional de Piura.

Rossi, V.; Ortiz, C. y Chapetto, V. (2016). Accesibilidad a la información en sitios web argentinos. En: XVIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2016). Entre Ríos, Argentina.

Scott, (2003) Matrix Of Some Uses Of Blogs In Education. Consultado el 13 de enero de 2023 en <http://www.Edtechpost.Ca/Gems/Matrix2.Gif>

Serrano, M. S. (2019). La influencia de los CMS en la creación de las páginas web. En: *CLIC*, Vol. 3, n°2. Bucamanga: FITEC, 7.

Smith, J. (2021). *Diseño y usabilidad de los sitios web de las universidades*. Madrid: Editorial Universitaria.

Sutcliffe, A. (2002). Assessing the reliability of heuristic evaluation for Web site attractiveness and usability. En: *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Nueva York: IEEE, 1838-1847.

Veiga, J. M. F. (2020). El aula y el aprendizaje del futuro, como será. José Manuel Ferro Veiga: Autoedición.

W3C (2008). Web Content Accessibility.

Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática. Una aproximación teórica a sus principales roles y tareas

Teachers as transformative intellectuals at the service of media literacy. A theoretical approach to their main roles and tasks

Silvana Verónica Micheli
Universidad de Valencia

Referencia de este artículo

Micheli, Silvana Verónica (2023). Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática. Una aproximación teórica a sus principales roles y tareas. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 137-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6923>.

Palabras clave

Educomunicación; profesorado; alfabetización mediática; producción audiovisual; pedagogía crítica; diálogo.

Keywords

Educommunication; Teachers; Media Literacy; Audiovisual Production; Critical Pedagogy; Dialogue.

Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación han supuesto en las últimas décadas importantes transformaciones sociales y culturales, cambios en los usos y consumos mediáticos. Además de plantear la inexcusable necesidad de alfabetización mediática e informacional, han abierto nuevas oportunidades en el acceso a la información y como medios de expresión. Sin embargo, las TIC también han generado brechas en contextos sociales, culturales y económicos caracterizados por constantes luchas, incertidumbres y crecientes desigualdades. Para formar ciudadanos críticos y responsables en el uso, consumo y apropiación mediática, aprovechar las oportunidades que ofrecen los nuevos medios, y promover desde la educación modelos de sociedad más justos e igualitarios, el papel del profesorado resulta clave. Por ello analizamos y reflexionamos cuáles son sus principales roles y tareas en procesos de alfabetización mediática desde una perspectiva pedagógica crítica. Este enfoque permite avanzar en los nuevos procesos alfabetizadores y contribuir en la construcción de sociedades más democráticas y participativas. Se utiliza una metodología de trabajo cualitativa. Para bosquejar los roles y tareas del profesorado se realiza un análisis teórico desde la intersección de la comunicación y la educación -Educomunicación-, con el aporte fundamental de la pedagogía crítica. Este enfoque posibilita caracterizar la praxis de un educador crítico. Como resultado, se identifican los principales roles del profesorado: co-productor creador, guía de los procesos reflexivos, facilitador de diálogos e intelectual transformador. Para ejemplificar los elementos identificados en el plano teórico se analizan brevemente dos casos prácticos: una productora audiovisual escolar y un festival de cine educativo.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) have brought important social and cultural transformations in the recent decades and media literacy is an unavoidable necessity now. The new media have opened up new possibilities and opportunities in access to information and as channel of expression. However, ICTs have also generated gaps in social, cultural and economic contexts characterized by constant struggles, uncertainties and growing inequalities. The role of teachers is essential to educate critical citizens in the use, consumption and appropriation of media, to take advantage of the opportunities offered by the new media, and to promote just and egalitarian societies from the formal and non-formal education. For this reason, in this paper we analyze and reflect about their main roles and tasks in media literacy processes from the perspective of a critical and transformative pedagogy. This critical approach allows progress in the new literacy processes and contributes to create more democratic and participatory models of societies. This paper presents a qualitative methodology. To define the roles and tasks of

teachers a theoretical analysis was carried out from the intersection of communication and education, -Educommunication-, and the fundamental contribution of critical pedagogy. It allows the theoretical characterization of the praxis of a critical educator. Results allow identified main roles of the educators: as a creative co-producer, guide of reflective processes, dialogue facilitator, and transformative intellectual. To exemplify and illustrate the roles and tasks, we incorporate two practical cases: the experience of school audiovisual production carried out in a rural school and an educational film festival.

Autora

Silvana Verónica Micheli [silvanamicheli@yahoo.es] es Doctora en Comunicación y Máster en Contenidos y Formatos audiovisuales por la Universidad de Valencia. También se especializó en Educación Artística y Gestión de Museos —Adeit Valencia— y en Cultura y Desarrollo por la UJI de Castellón.

1. Introducción

La alfabetización mediática, de imperiosa necesidad en el actual contexto, precisa de acciones concretas y con permanencia en el tiempo que contribuyan a su desarrollo. En España, desde el ámbito teórico de la comunicación y la educación, -que en su entrecruce constituyen la *Educomunicación*-, se reconoce la relevancia y se pretende impulsar estos nuevos procesos alfabetizadores desde distintos ámbitos -como la educación formal y no formal, los mass media tradicionales y los medios digitales-. Sin embargo, las acciones concretas aparecen más bien producto de esfuerzos aislados, fragmentados; que de políticas sistematizadas y de una legislación acorde a las necesidades.

En la esfera de la educación formal, la alfabetización mediática constituye una asignatura pendiente. Por lo general se halla relegada en el currículum escolar al área de materias optativas, o como contenido transversal poco definido cuyo desarrollo depende mayoritariamente de la voluntad del profesorado (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2022). A ello se suma la deficiente formación específica que recibe el profesorado durante el cursado de su titulación (Marzal; Aguaded, 2021). Todo ello constituye un síntoma de desestimación hacia estos procesos de formación que resultan clave para los sujetos y para el conjunto de la sociedad.

La formación de ciudadanía crítica en el uso y consumo mediático constituye parte de una apuesta por la constitución de sociedades democráticas y participativas. En este sentido la pedagogía crítica nos ofrece un esclarecedor análisis que sirve de base e impulsa la constitución de las escuelas como esferas públicas democráticas, al tiempo que denuncia cuando estos espacios actúan como esferas de control, donde impera el autoritarismo (Giroux, 2015). Revisar estos conceptos es importante como punto de partida cuando se pretenden trazar esquemas que guíen instancias educativas, porque tienden a reproducir modelos pedagógicos muy diferentes -o tradicionales o transformadores-.

Estos procesos deben ser pensados a su vez teniendo en cuenta las características del contexto: un escenario mundial dominado por la incertidumbre y la desconfianza. En el plano económico, se acentúan las crisis y desigualdades. En el plano político, conflictos bélicos, como el que acontece en Ucrania, entre otros menos mediáticos esparcidos por distintos puntos de la geografía; así como el resurgimiento de neofacismos que plantean nuevos desafíos a la democracia. En el plano cultural, las permanentes luchas, y los nuevos retos que presentan la diversidad, los mestizajes, las integraciones e hibridaciones. En estos escenarios sociales, políticos y culturales convulsos se da esa convergencia de medios tradicionales y digitales, el auge de tecnologías que mutan a ritmo vertiginoso, y un crónico desfase entre el modelo de comunicación social y el modelo educativo. Todo ello exige actuaciones rápidas para acercar posiciones entre ese ideal de comunicación y educación que se plantea desde el ámbito teórico y lo que acontece en la práctica.

2. Objetivos y propuesta teórico-metodológica

El principal objetivo de este artículo consiste en bosquejar los roles y tareas claves del profesorado en procesos de alfabetización mediática, desde una perspectiva pedagógica crítica.

De manera específica se propone: explicar los roles y tareas del profesorado de alfabetización mediática a partir de una revisión y análisis teórico; e ilustrar y ejemplificar a través de casos prácticos los principales roles y tareas enunciados.

Como meta de este trabajo se pretende contribuir a la praxis de los profesores que trabajan en alfabetización mediática; y al debate y la reflexión en torno a la práctica educativa en las sociedades actuales y el papel del educador transformador.

Para esbozar los principales roles y tareas del profesorado, se realiza una revisión y análisis teórico a partir de los aportes fundamentales de la Educomunicación y de la Pedagogía Crítica transformadora. También se incorpora la reflexión en torno a las características de las sociedades actuales que contextualizan estas prácticas y facilitan una mejor comprensión de los procesos.

Trazar los roles y tareas del profesorado se enmarca en dos preocupaciones fundamentales: 1) en la necesidad de instancias de alfabetización audiovisual y mediática que contribuyan a mejorar las prácticas de lectura, uso y apropiación de medios (tradicionales y digitales); y 2) en relación a la necesidad de cambios en el sistema educativo, el cual se halla en crónico desfase respecto a la realidad social.

La *Educomunicación* nos permite pensar la comunicación y la educación desde la intersección de procesos, campos y disciplinas. Y desde ese entrecruce, ofrecer algunas respuestas a los complejos interrogantes y demandas que caracterizan las actuales sociedades.

La *pedagogía crítica transformadora* -cuya fundación se atribuye a Paulo Freire y que surgió en línea con los planteamientos críticos de la Escuela de Frankfurt-, nos permite profundizar en un enfoque dialógico que pugna por unir teoría y praxis, reflexión y acción. Escenarios cambiantes, incertidumbre creciente, constantes pugnas de intereses, y la necesidad de construir sociedades verdaderamente democráticas e igualitarias, guían la incorporación a este análisis de las ideas y propuestas teóricas que plantea la pedagogía crítica.

Delinear los roles y tareas del profesorado a la luz de la pedagogía crítica implica superar un modelo de educación basado en la transmisión lineal de conocimientos -y por tanto del rol del profesor como mero transmisor-, y avanzar hacia un modelo crítico de una pedagogía liberadora, del diálogo, de la pregunta, y de la praxis creativa. El trabajo se sustenta en aportes de los autores Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, y Peter McLaren.

Por otra parte, dadas las características del contexto y su creciente complejidad, se incorporan diferentes aproximaciones teóricas que analizan las sociedades digi-

tales, del saber y el conocimiento. Aunque, la información siempre ocupó un papel central en las sociedades a lo largo de la historia, lo que cambió es la capacidad de procesamiento de la información, que se desarrolló de manera exponencial, así como la generación y aplicación de conocimiento (Castells, 2004). Con la irrupción de nuevas tecnologías, se sucedieron cambios en la transmisión de saberes y conocimientos, pero también en la percepción de la realidad, en los modos de comunicación, intercambio y socialización de los sujetos. La alfabetización mediática se constituyó a partir de esa creciente influencia atribuida a los medios, y planteando la necesidad de defender los intereses de los ciudadanos.

Aunque la educación mediática surgió en sus inicios con fines proteccionistas (Buckingham, 2005), -se constituyó desde la base de la desconfianza hacia los medios y con el objetivo de defender a los sujetos de sus efectos nocivos-, con el tiempo la perspectiva fue cambiando. Con la irrupción de internet, se abrieron interesantes oportunidades para convertir a los sujetos en productores/creadores de contenidos que se difunden en la red. Esto abrió la posibilidad al surgimiento de multiplicidad de voces con los intereses más diversos. Aunque tanta información suponga riesgos, -como el caso de las *fake news*-, también abre infinitas oportunidades que pueden ser aprovechadas por sujetos críticos, creativos y responsables.

Una pedagogía crítica y creativa como base de nuevos procesos alfabetizadores permite unir la teoría y la praxis para una educación transformadora. Así como se utilizan los medios para defender intereses hegemónicos, la ciudadanía también puede apropiarse de los nuevos medios para defender sus intereses y luchar por sus derechos. Desde la educación formal y no formal, los profesores que trabajan en la alfabetización mediática asumen el rol de promover el consumo crítico pero también la producción creativa y responsable.

A fin de alcanzar los objetivos propuestos, este trabajo utiliza una metodología cualitativa sustentada en el análisis teórico. Tras una exploración inicial se selecciona el marco teórico que integra aportes fundamentales del campo de la Educomunicación y la Pedagogía Crítica. El análisis e interpretación de la teoría permiten la identificación de aspectos claves para caracterizar la praxis del profesorado de alfabetización mediática desde una perspectiva pedagógica crítica.

A fin de ilustrar y ejemplificar los roles y tareas señalados, se describen y analizan brevemente dos casos prácticos -una experiencia de producción audiovisual en el contexto escolar de un colegio rural y un festival de cine escolar-. En ambos casos los datos fueron obtenidos a través de entrevistas no directivas con integrantes de los proyectos, y recopilación de material e información publicada acerca de los mismos -web propias, artículos periodísticos y artículos en revistas científicas-. Estas experiencias que constituyen buenas prácticas conectan la teoría y la praxis, abriendo camino a nuevas reflexiones y acciones.

3. Los roles y tareas claves del profesorado

Destacamos que existe la urgente necesidad de formar ciudadanía crítica y responsable en el uso y consumo mediático y que la educación –formal y no formal- constituye uno de los ámbitos claves de trabajo en este sentido. Ahora nos centraremos en definir de modo más concreto los roles y tareas del profesorado en el marco de procesos de alfabetización mediática, -y más específicamente en instancias de construcción audiovisual creativa-, a fin de precisar algunas ideas claves que den respuesta al principal objetivo planteado en este artículo.

Se propone trabajar la alfabetización mediática en instancias educativas mediante la construcción audiovisual creativa, proceso que se centra en la co-construcción de material audiovisual de modo crítico y creativo (Micheli, 2017) De este modo, al análisis crítico de los medios –tradicionales y digitales- se integra una instancia de producción audiovisual creativa. El proceso mismo de construcción audiovisual permite descubrir e indagar acerca de la lógica con la que operan los medios, cómo se recorta y enfoca la realidad -siempre desde determinada perspectiva-, cómo se selecciona, prioriza, descarta; es decir, de cómo se construye el sentido.

En este proceso educomunicacional el educador constituye una figura clave. Los principales roles identificados a partir del análisis teórico son: *co-productor/creador*; *facilitador* de espacios de diálogo; *guía* de la reflexión crítica y producción creativa; e *intelectual transformador*. Aunque esta diferenciación pueda carecer en la práctica de límites claros y se superponga, permite reconocer los principales roles y funciones de los educadores en el marco de procesos educomunicacionales desde una perspectiva pedagógica crítica.

En primer lugar, hablamos del profesor como *co-productor* porque forma parte del proceso de construcción creativa de los contenidos audiovisuales y porque este concepto proyecta un modelo de comunicación horizontal donde prima el diálogo como elemento fundamental. Se trata así de una construcción compartida tanto del material audiovisual como de los saberes y conocimientos desarrollados durante el proceso. El consenso debe guiar la elección de contenidos y formatos, ya que la construcción audiovisual se debe realizar a partir de las contribuciones de todos los integrantes del grupo. En este sentido, el educador tiene la tarea de promover la participación de cada uno de sus alumnos. Puesta en común, debates y discusiones forman parte fundamental de las sesiones, clases o talleres. Hablar de co-productor implica que los alumnos, estudiantes, participantes asuman un rol activo creativo, un rol de productores culturales, capaces de alzar la voz y expresarse, de recuperar la palabra (Kaplún, 1998), de revalorizar su mirada y construir sentido.

En segundo lugar, identificamos el rol del profesor como *facilitador* de diálogos en diferentes niveles. Estos diálogos se dan entre los participantes de la instancia (profesor y alumnos), pero también con el entorno, la comunidad educativa, las familias, la comunidad del barrio, otros grupos escolares y no escolares. Como

facilitador, en este caso tiene la tarea de abrir y profundizar instancias de diálogos, generar debate y discusiones así como reflexiones en grupo.

Integrar a la comunidad educativa, a las familias o la comunidad del barrio implica salir de la escuela y dialogar con el entorno, con la realidad más allá de las paredes de los establecimientos educativos. Conectar y abrir espacios de intercambio que resultan enriquecedores para el aprendizaje. La construcción creativa de material audiovisual permite y además favorece estos encuentros y diálogos, tanto en la fase de producción como en la fase de difusión. Planificar un espacio de socialización del material creado donde se invita a las familias, los vecinos, otros grupos escolares; y donde además se considera la posibilidad de debatir, dialogar en torno al mismo, constituye un interesante ejemplo de este tipo de prácticas. Las posibilidades que se abren a la hora de facilitar los diálogos son numerosas, cada cual debe adaptarse a las características de cada grupo, pero será una tarea sumamente enriquecedora dado el aprendizaje que supone el encuentro y diálogo con los otros. Mientras la educación de corte tradicional escinde la escuela de su entorno, las alternativas progresistas pugnan por abrir la escuela a las comunidades y vincularse con la realidad que se abre paso tras las puertas de los establecimientos. En su afán de transformar la realidad, la pedagogía crítica exige una educación conectada con las especificidades, necesidades y problemáticas del contexto. Sólo así será factible generar en el alumnado pensamiento crítico-reflexivo y aprendizajes significativos.

En tercer lugar identificamos el rol del profesorado como *guía* de los procesos de reflexión crítica y producción creativa. Utilizamos el término guía porque consideramos que como tal, el profesor asume la tarea de proponer, orientar la reflexión y acompañar a desandar el camino a sus educandos, pero de ningún modo imponer. Por ello hablamos asimismo de un co-productor y de un facilitador.

La reflexión crítica que debe guiar al profesor, implica análisis de contenidos, usos y consumos mediáticos, e incorpora el análisis de la propia producción realizada. Esta actividad reflexiva sirve para comprender el proceso de construcción de la realidad que hacen los medios y de cómo interfieren intereses diversos; para aprender a discernir contenidos (identificar fake news), así como también para cuestionar y poner en tela de juicio ideas, conceptos y saberes.

Como guía, el educador debe buscar conectar la reflexión que se hace en la clase o taller con la realidad de sus estudiantes, y a la vez profundizar de modo tal que se puedan generar conexiones con temáticas y problemáticas más amplias –como pueden ser por ejemplo la diversidad cultural, la ecología, el desarrollo sostenible o la educación para la paz-. Participar activamente en estos debates y reflexiones, vinculando la realidad local con cuestiones globales, forma parte del proyecto de una educación transformadora. Contar con los conocimientos necesarios y la actitud de ampliar sus saberes de modo constante, así como desarrollar la imaginación

y la creatividad son algunos recursos claves con que deben contar los docentes para guiar estos procesos reflexivos.

Además de guiar la reflexión, el educador debe guiar la praxis creativa de los alumnos. Fomentar la creatividad desde la educación es vital para preparar a los sujetos para afrontar el presente y el futuro. Sociedades cambiantes y con múltiples desafíos e interrogantes exigen ciudadanos críticos pero también creativos, capaces de dar respuestas alternativas a los problemas que surjan, y de pensar, imaginar y crear nuevas y mejores condiciones de vida. Mientras desde el modelo de educación tradicional se fomenta la repetición, desde la educación crítica se apuesta por el cambio, por la praxis creativa de sujetos que participan activamente en la construcción de la realidad. En este sentido el educador debe ser flexible para favorecer el pensamiento y la praxis creativa. Para ello debe saber escuchar y brindar confianza al alumnado, favorecer la curiosidad, la experimentación, el diálogo y los enfoques múltiples, evitar las respuestas cerradas, las repeticiones y las evaluaciones estandarizadas. El proceso de construcción audiovisual creativa pone énfasis en la praxis creativa de los participantes, en favorecer su expresión y utilizar de modo creativo los recursos a su alcance. Una pedagogía transformadora, implica tanto la crítica como la creatividad como elementos imprescindibles.

En este punto del análisis, el rol de guía se conecta con el rol del profesor como intelectual transformador, el cual sintetiza y abarca los aspectos fundamentales desarrollados previamente, y merece una especial mención. Cuando el educador no solamente es un transmisor de información contenida en un currículum o programa estandarizado, -como ocurre en el modelo de educación tradicional denominada por Paulo Freire como educación bancaria-¹(Freire, 1990); sino que guía a los educandos en un proceso de transformación, se convierte en un *intelectual transformador*. Este es otro rol clave e implica una serie de tareas. Los procesos de alfabetización mediática que buscan formar ciudadanía crítica precisan de intelectuales transformadores que guíen a los educandos en estos procesos.

Como intelectual transformador el educador piensa las estrategias más adecuadas para sus alumnos, considerando los saberes y conocimientos previos de los integrantes del grupo e incorporando la realidad del contexto de donde provienen². Esto permite un *aprendizaje significativo*. Además implica respeto y reconocimiento a los estudiantes, a los que se considera -al igual que el profesorado-, *sujetos*

1 «La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de «conocimiento», mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad» (Freire, 1990 : 116).

2 Célestin Freinet, que ejerció de maestro y pedagogo desde 1920, escribió ya por aquellos años acerca de la relevancia de considerar el contexto del niño en su proceso de aprendizaje. Un siglo después, y en el seno de sociedades en constante cambio, continúa constituyendo un desafío para los sistemas educativos. «La escuela del mañana se concentrará en el niño como miembro de la comunidad. Las técnicas (manuales o intelectuales) que se deben dominar, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación surgirán de las necesidades esenciales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece» (Freinet, 1996: 28).

de la práctica educativa –y no objetos como acontece en el modelo de educación bancaria- (Freire, 1994).

Por ello su trabajo implica una mayor dedicación, una labor más intelectual y creativa que permite la adaptación a las necesidades y características de cada grupo, tanto en el inicio del camino, desde el contacto previo y la planificación, hasta las estrategias de cómo progresar en el recorrido de acuerdo a los desafíos y exigencias que presenta cada grupo. También al evaluar, donde se tendrán en cuenta los avances durante el proceso y teniendo siempre de referencia el punto de partida. Estas tareas implican su compromiso como intelectual al servicio de los nuevos procesos alfabetizadores que buscan formar ciudadanos críticos y reflexivos en el uso y consumo de medios, y favorecer su rol más activo y participativo, a través de la producción creativa. Conocer acerca de los participantes, sus características y contexto permitirá al profesor planificar desde el inicio las actividades reflexivas y creativas. Pero es importante resaltar que las instancias de construcción audiovisual permiten y facilitan la integración del contexto de los participantes: por un lado a través de la propia mirada de los productores-creadores, de sus ideas y temáticas de interés implicadas en el proceso y plasmadas en el material audiovisual; y por otro lado, mediante la incorporación de imágenes, entrevistas, etc. que se graban en el propio terreno e introducen las voces, perspectivas, historias, opiniones y paisajes del lugar y sus gentes. La posibilidad de trabajar incorporando estas perspectivas constituye una ventaja a ser aprovechada. La posterior puesta en común y evaluación de la misma pieza audiovisual producida, también permite incorporar una interesante instancia reflexiva.

Como intelectuales transformativos, los profesores también deben ser capaces de reconocer cómo su subjetividad interviene en los procesos educativos (Giroux, 1999). Si se trata de enseñar a los alumnos a pensar críticamente, primero deben hacerlo los profesores (Kincheloe, 2001), y esto implica de acuerdo a la pedagogía crítica superar cualquier visión ingenua de la realidad que la vea como terreno neutral o uniforme, y profundizar en la visión que la considera un escenario de permanentes conflictos y luchas donde se enfrentan intereses diversos. La pedagogía crítica destaca el carácter político de la práctica educativa, cuestionando la supuesta neutralidad del conocimiento y proponiendo la figura del educador como intelectual transformador y la de las escuelas como esferas públicas democráticas.

Otro desafío de los profesores como intelectuales transformadores, consiste en buscar constantemente mejorar su práctica, más aún considerando las dudas y retos que plantean los nuevos procesos alfabetizadores. En este sentido, la participación activa del profesorado en diversos espacios e instancias de diálogo e intercambio con otros colegas de profesión, constituye una interesante oportunidad que les permite tanto compartir las propias experiencias adquiridas, como aprender de los pasos desandados por otros educadores. Esta es otra de las instancias de diálogo que deben propiciar y en las que deben intervenir.

Si en el modelo de la educación de corte tradicional el éxito de la labor del profesorado consiste en la eficaz transmisión de saberes estandarizados y diseñados previamente; desde una perspectiva de pensamiento crítico, el éxito de los procesos educativos consiste en la capacidad de construir conocimientos a partir del diálogo; adaptando los contenidos y metodologías a las características del alumnado, a fin de motivar el pensamiento crítico y creativo, y generar al mismo tiempo un diálogo con la cultura y los saberes populares. La construcción creativa de material audiovisual favorece la incorporación y el diálogo con conocimientos, ideas y experiencias diversas, al tiempo que la socialización de las producciones amplía las posibilidades de generar nuevas instancias educomunicativas. Y en todo ello, el rol del educador, capaz de unir reflexión y acción, teoría y práctica, resulta fundamental.

Finalmente, para resumir, los principales roles y tareas del profesorado que asume instancias de alfabetización mediática desde una perspectiva crítica y comprometida con la transformación social, implican: constituirse en *guías* del pensamiento crítico y reflexivo y de la praxis creativa de los educandos, asumir como co-productores de procesos educomunicacionales donde tanto los materiales audiovisuales como los saberes y conocimientos se construyen a partir del diálogo y de modo compartido; considerar e integrar las características del contexto y actuar como facilitador de diálogos en diferentes niveles, dentro y fuera de las escuelas o talleres, con la comunidad y con otras instituciones; y finalmente desdeñar el papel de mero transmisor de saberes y posicionarse como intelectual transformador, asumiendo de este modo un rol comprometido con la transformación social.

4. Ejemplificación a través de casos prácticos

Las inquietudes de diferentes educadores en distintos momentos de la historia han sido determinantes para introducir innovaciones en la práctica educativa. Alexander Sutherland Neill con la Escuela de Summerhill en Inglaterra, Célestine Freinet y su escuela del trabajo en Francia, o Francisco Ferrer Guardia y su Escuela Moderna en Cataluña, España, son sólo unos pocos ejemplos de educadores críticos al sistema de educación tradicional, que materializaron sus ideas en proyectos educativos alternativos.

A pesar del esfuerzo de estos exponentes de la Escuela Nueva y sus diferentes propuestas, aún queda mucha tarea pendiente. La educación formal aún no ha soltado los amarres a prácticas y valores propios de la educación tradicional, y acumula por tanto desafíos que la evolución del contexto acentúa.

Entre estos desafíos, como mencionamos a lo largo del texto, está la necesidad de incorporar la alfabetización mediática de manera inequívoca al currículum escolar. También mencionamos que su desarrollo en las aulas se realiza ante todo por el compromiso e interés puntual que este tema despierta en algunos profesores. Aunque la alfabetización mediática no tenga un lugar preciso en los programas es-

colares o quede relegada al área de asignaturas optativas, ese interés que despierta en algunos docentes, se transforma en buenas prácticas que sirven de ejemplo e iluminan el camino. Cada proyecto significa nuevos aprendizajes y su análisis permite determinar los principales obstáculos, dificultades y retos; así como los aciertos alcanzados.

En relación a la alfabetización mediática y la construcción audiovisual creativa, mencionaremos dos iniciativas, la de un colegio rural y la de un festival de cine escolar, para ilustrar algunos puntos mencionados en el apartado anterior.

En primer lugar, citamos la iniciativa de Mar Rodríguez e Israel Sardino, dos profesores del Colegio Rural Agrupado La Sabina, de Zaragoza; que llevaron adelante un proyecto innovador mediante la realización de un cortometraje, con el objetivo de favorecer en su alumnado el desarrollo de competencias básicas, fomentar valores positivos y promover la educación inclusiva. Trabajar en el contexto rural, incorporar la reflexión en torno a la educación inclusiva y particularmente el bullying, -tema de interés en ese contexto escolar-, abrir un espacio de socialización del material producido, y buscar el intercambio de experiencias con otros profesores colegas, son algunos de los puntos más destacables del trabajo que estos educadores iniciaron en el año 2015. El bullying era un problema que acontecía en el colegio en ese momento y producir un corto con dicha temática, les permitía abordar y reflexionar sobre esta cuestión cercana y preocupante. Por otra parte, la socialización de la producción realizada por los alumnos a través de una gala de presentación del cortometraje, en la que participaron estudiantes, padres, profesores, y además vecinos de los municipios a los que pertenece el colegio, constituye una instancia que facilita la apertura de diálogos, espacios de encuentro e intercambio entre la institución educativa y la comunidad. A ello cabe agregar que para la realización del corto se creó una productora ficticia con el objetivo de dar a conocer el proyecto; y a través de las redes sociales se comentaba acerca de los avances que se iban realizando.³ Finalmente, la presentación del corto en festivales a los que acudieron los niños productores, y la apertura de una cuenta de Twitter de los profesores para compartir e intercambiar información con otros colegas que trabajan proyectos similares, completan esta interesante experiencia. Resulta destacable la iniciativa de los profesores en la realización de este proyecto y su rol como guía del proceso reflexivo y como facilitador de diversas instancias de diálogo. Pensar, imaginar y proyectar implica acentuar ese rol activo y creativo del profesorado, el cual se opone a la función técnica de transmitir eficazmente saberes prediseñados que proyecta el modelo de educación tradicional. Finalmente, cabe resaltar la elección de un tema problemático en el establecimiento educativo -el bullying- para ser abordado y someter a reflexión mediante una instancia de

³ <https://amiguicoproducciones.wordpress.com/>

construcción audiovisual, como un intento por abordar y transformar una realidad adversa propia de ese entorno escolar en ese momento.

En segundo lugar, citamos de ejemplo a la Muestra Internacional de Cine Educativo (MICE) creada en Valencia, España, que constituye una instancia de encuentro e intercambio entre alumnado y profesorado que presenta producciones audiovisuales realizadas en el entorno escolar. En la edición del año 2022, -en la que festejó el décimo aniversario-, la MICE recibió 220 producciones realizadas por niñas y niños de la Comunidad Valenciana y del ámbito estatal. Además de las proyecciones, la MICE desarrolla talleres, charlas y otras actividades educativas. En sus diez años de andadura ha crecido hasta convertirse en un referente como festival de cine en el ámbito educativo.

Aprender acerca del lenguaje audiovisual y favorecer la escritura de imágenes motivó inicialmente a Josep Arbiol, el docente creador del festival. Desde esta iniciativa destacan la importancia de trabajar la educomunicación en las aulas y adaptar la enseñanza a las características de los tiempos que corren, donde las tecnologías audiovisuales forman parte de la vida cotidiana de las personas.

Subrayamos el interés de este tipo de proyectos porque supone una instancia de diálogo e intercambio, que apuesta por el avance colectivo partiendo de la puesta en común. Diferentes profesores y alumnos que producen material audiovisual en aulas de distintos colegios encuentran un espacio para socializar las producciones realizadas. Al mismo tiempo, los educadores forman una red de sostén e impulso que les permite comentar sus estrategias, avances y desafíos, contribuyendo a otros con sus experiencias y aprendiendo a la vez de sus pares.

Los profesores de los niños participantes en la MICE⁴ consideran que el festival aporta a la creatividad, expresividad, diálogo, interculturalidad y reflexión de su alumnado (Arteseros y Arbiol, 2016). Los niños tienen la oportunidad de difundir su producción audiovisual, y esto resulta gratificante para estos pequeños realizadores. A su vez, ver producciones realizadas por otros niños en otros contextos, -incluso internacionales dado que participan realizaciones de otros países-, les permite conocer otras realidades, temas de interés, ideas y perspectivas. La inquietud y el trabajo del docente Josep Arbiol facilitan y promueven la difusión e internacionalización del festival, favoreciendo en cada edición la participación de producciones y realizadores de otros países y continentes, lo cual enriquece aún más la instancia de diálogo e intercambio entre niños y profesores.

Estos dos ejemplos citados, -producción audiovisual en un colegio rural y festival de cine escolar-, que parten del compromiso e interés de los docentes implicados, resultan ejemplos de buenas prácticas, en tanto abren camino en un terreno en constante experimentación. Participar activamente en el intercambio de saberes

4 <https://micevalencia.com/>

y experiencias y abrir diálogo con las comunidades, con otras escuelas, con otros docentes y alumnos; reunir esas experiencias dispersas y a quienes las promueven -como lo hacen los festivales-, permiten avanzar con algo más de luz. Si en muchos casos, la alfabetización mediática en la educación formal aún se queda en una serie de recomendaciones, el diálogo entre experiencias concretas y sus promotores, impulsa el avance al tiempo que promueve el interés y compromiso del profesorado por estos nuevos procesos alfabetizadores.

5. Algunas ideas conclusivas

La necesidad de alfabetización mediática es cada vez más imperiosa en los actuales contextos –urgencia reconocida y difundida por la Unesco desde hace décadas-. Entre las prioridades que deben ser atendidas destacan: incorporar al currículo de la educación formal asignaturas que trabajen la alfabetización mediática en los distintos niveles; y formar al profesorado que estará a cargo de dichos procesos alfabetizadores.

En este artículo planteamos definir los principales roles y tareas del profesorado en procesos de alfabetización mediática desde una perspectiva pedagógica crítica. Para ello se indaga en la teoría en busca de pistas capaces de guiar la reflexión y orientar la praxis de los profesores, quienes constituyen una figura clave del proceso comunicativo y asumen el reto de procesos alfabetizadores sometidos a constantes cambios.

En primer lugar definimos en qué modelo pedagógico inscribir la praxis de los profesores. La opción de la perspectiva pedagógica crítica enfoca la práctica educativa como proceso transformador. Este enfoque es escogido teniendo en cuenta las características de las sociedades actuales, en constantes luchas de intereses, conflictos y desigualdades; y de los sistemas educativos que aún arraigan numerosos elementos de una pedagogía tradicional que facilita la reproducción de condiciones sociales existentes y a la vez se halla en crónico desfase respecto al modelo de comunicación social.

En el marco de este modelo y a modo de cumplir el principal objetivo propuesto, hemos bosquejado los principales roles del profesorado, los cuáles son: guía del proceso reflexivo-creativo, co-productor del material audiovisual, facilitador de diálogos, e intelectual transformador. Estos diferentes roles implican una serie de cualidades fundamentales de la profesión: el compromiso, la constante formación, el desarrollo de una perspectiva crítica, la reflexividad, la imaginación, y la creatividad. Este enfoque avanza sobre la visión instrumental que ve al profesorado como personal técnico que tiene la mera función de transmitir saberes prediseñados.

En los procesos de construcción audiovisual creativa, alternativa aquí propuesta para trabajar la alfabetización mediática, el profesorado actúa como co-productor

del material audiovisual, como guía del proceso reflexivo-creativo, trabaja en la apertura y profundización de diálogos en diferentes niveles actuando como facilitador; y se desempeña como intelectual al integrar la teoría y la praxis para una educación transformadora. Orientar el pensamiento crítico y revalorizar el papel activo de los sujetos como creadores/productores contribuye a alcanzar los objetivos que plantea la alfabetización mediática, al tiempo que contribuye a la conformación de sociedades verdaderamente democráticas y participativas.

La apertura de instancias de diálogo, una de las tareas elementales del educador, enriquece el aprendizaje y favorece el intercambio con otros sujetos. Las mismas características de los medios, que favorecen un intercambio a escala global, deben ser aprovechadas por los profesores para promover esas instancias de diálogo y proyectar espacios de encuentro y aprendizaje.

Este bosquejo brinda algunas pistas desde un enfoque pedagógico crítico que pretenden contribuir a la reflexión y praxis del profesorado que trabaja en procesos de alfabetización mediática. Es preciso continuar trabajando desde la intersección de la comunicación y la educación e incorporar diferentes experiencias del profesorado, motivando puntos de encuentro e intercambio entre quienes desarrollan su labor ligada a estos procesos alfabetizadores. Además, para entender la lógica de los constantes cambios y transformaciones sociales y culturales, es menester recurrir a diversas aproximaciones teóricas que analizan las sociedades actuales, así como recurrir a la historia para comprender mejor el presente y evitar los errores del pasado.

Más allá de las diferentes recomendaciones que se han ido formulando, la puesta en práctica de estos nuevos procesos alfabetizadores tiene un vasto camino por recorrer. «Si caminas solo llegarás más rápido, si caminas acompañado, llegarás más lejos», reza un antiguo proverbio que aquí es interesante citar en tanto este estudio considera clave el intercambio y diálogo entre diversas experiencias y sus promotores, a fin de dar pasos certeros que permitan avanzar conjuntamente en este camino. Cada vez más docentes interesados e implicados en su labor dan cuenta de la importancia de trabajar en este campo. Y mientras continúa la espera de una respuesta institucional del sistema educativo que mejore la preparación de los docentes en la materia e instaure la alfabetización mediática de modo preciso en los programas escolares, el terreno se nutre y enriquece de las experiencias de los educadores comprometidos.

Referencias

- Apple, Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Arteseros Valenzuela, J. y Arbiol Carmen, J. (2016). La aportación cultural de los festivales de cine: Mostra Internacional de Cinema Educatiu (MICE) como caso de estudio. En: *Miguel Hernández Communication Journal*, nº7. Elche: UMH, 443-462. DOI: <https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i7.160>
- Buckingham, David. (2005) *Educación en medios*. Barcelona. Paidós.
- Castells, Manuel (2004). Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. En: Castells, M., *The network society: a cross cultural perspective*. Northampton: Edward Elgar.
- Freinet, Célestin (1977). *El diario escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, Célestin (1996). *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común: los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Ferrer Guardia, Francisco (1976). *La escuela moderna*. Madrid: Júcar.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1994). Educación y participación comunitaria. En: Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D; y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giroux, Henry (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profesión ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En: Imbernón, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAÓ.
- Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Giroux, Henry (2015). Schools as Fearmongering Factories: The Case of Ahmed Mohamed. *Truthout* Op-Ed. Consultado el 22 octubre de 2022 en <http://www.truth-out.org/opinion/item/32848-schools-as-fearmongering-factories-the-case-of-ahmed-m> .
- Herrero-Curiel, E. y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. En: *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, Vol. 30, nº73. Huelva: Grupo COmunicar. DOI: <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08> Consultado en septiembre de 2022.

Kaplún, Mario (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Kincheloe, Joe (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Martín Barbero, Jesús (2012). Ciudad educativa. De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98, 103-124. Consultado el 23 de enero de 2023 en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

McLaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ideas.

Marzal-Felici, J. y Aguaded, I. (2021). La Educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital. Consultado el 23 de enero de 2023 en <https://www.edu-comunicacion.es/declaracion/>

Méndez Rubio, Antonio (2015). *Comunicación, cultura y crisis social*. Temuco: Universidad de la Frontera.

Micheli, Silvana Verónica (2017). *Construcción audiovisual creativa, alfabetización mediática y pedagogía crítica*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.

Neill, A.S. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Segovia, Mar y Sardino Trasobares, Israel (2017). ¡Cámara y acción!. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 476. Editorial Wolters Kluwer.

Rogers, Carl R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Buenos Aires: Paidós.

Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Unesco. Consultado el 23 de enero de 2023 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

El impacto del confinamiento por la COVID-19 en el curso académico. Caso de estudio: el alumnado de etnia gitana

The impact of confinement by COVID-19 on the academic year. Case study: Gypsy pupils

Isabel Rodrigo-Martín
Universidad de Valladolid

Luis Rodrigo-Martín
Universidad de Valladolid

Álvaro Pérez-García
UNIR

Daniel Muñoz-Sastre
Universidad de Valladolid

Referencia de este artículo

Rodrigo-Martín, Isabel; Rodrigo-Martín, Luis; Pérez-García, Álvaro y Muñoz-Sastre, Daniel (2023). El impacto del confinamiento por la COVID-19 en el curso académico. Caso de estudio: el alumnado de etnia gitana. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n°25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 155-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6992>.

Palabras clave

Educación; minorías étnicas; herramientas tecnológicas; inclusión; transformación cultural.

Keywords

Education; ethnic minorities; technological tools; inclusion; cultural transformation.

Resumen

La virtualización urgente de la actividad académica en los centros educativos obligada por el confinamiento que se decretó en España entre los meses de marzo y mayo de 2020 supuso un reto hasta entonces desconocido para toda la comunidad educativa. Las tecnologías de información y de la comunicación se convirtieron en herramientas imprescindibles para garantizar la continuidad del curso. Esta situación puso de manifiesto las carencias que en materia de equipamiento tecnológico presentan los colectivos más vulnerables de la población e incrementó, si cabe aún más, la «brecha digital» poniendo en riesgo el seguimiento y el rendimiento escolar de los alumnos de estos sectores. Entre los colectivos más afectados se encuentra el de los estudiantes de etnia gitana tal y como se puso de manifiesto en centros como el CEIP Nueva Segovia, (Segovia, España). El presente trabajo es el resultado de una investigación cualitativa y cuantitativa realizada en dicho centro escolar y que ha permitido identificar y analizar los dispositivos tecnológicos disponibles por el alumnado de etnia gitana, la percepción que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre el uso de las tecnologías y, por último, la formación de dichos miembros en relación con las nuevas tecnologías. Los resultados revelan las necesidades no solo de equipamiento, sino también formación en nuevas tecnologías que presentan tanto familias como estudiantes. Estos resultados permiten advertir la importancia que tiene realizar un nuevo planteamiento curricular para el alumnado con necesidades de compensación educativa que elimine esta situación de desigualdad.

Abstract

The urgent virtualisation of academic activity in educational centres forced by the confinement decreed in Spain between the months of March and May 2020 posed a challenge previously unknown to the entire educational community. Information and communication technologies became essential tools to guarantee the continuity of the course. This situation highlighted the lack of technological equipment for the most vulnerable groups of the population and further increased the «digital divide», putting at risk the monitoring and school performance of pupils in these sectors. Among the most affected groups is that of gipsy students, as demonstrated in schools such as CEIP Nueva Segovia, (Segovia, Spain). This paper is the result of a qualitative and quantitative research carried out in this school, which has made it possible to identify and analyse the technological devices available to gipsy students, the perception of the different members of the educational community on the use of technologies and, finally, the training of these members in relation to new technologies. The results reveal the needs not only for equipment, but also for training in new technologies that both families and students have. These results show the importance of a new curricular approach for pupils with educational compensation needs to eliminate this situation of inequality.

Autores

Isabel Rodrigo-Martín [Isabel.rodrigo@uva.es] es PTUN de la Universidad de Valladolid. Licenciada en Publicidad y RR.PP. y Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad con la tesis *Arte y Comunicación. Propaganda política y transmisión de modelos sociales en la obra de Eduardo Vicente*. Obtuvo el premio extraordinario de Doctorado de la Universidad de Valladolid en 2012. Autora de más de 40 artículos en revistas científicas indexadas.

Luis Rodrigo-Martín [luis.rodrigo@uva.es] es PTUN. Licenciado en Derecho (2002) y en Publicidad y Relaciones Públicas (2003) UCM. Doctor en Comunicación Audiovisual y Publicidad (UVa) en el año 2010 obteniendo el premio extraordinario de Doctorado. Autor de más de 50 artículos científicos en revistas indexadas. Coordinador del Grupo de investigación Tendencias en Comunicación y consumo Icono14.

Álvaro Pérez-García [alvaro.perezgarcia@unir.net] es Doctor en Educación por la Universidad de Granada. Cuenta 1 sexenio de investigación de la CNAI. Actualmente, Director académico del grado en Pedagogía (UNIR). Miembro del grupo de investigación TEIS. Editor de las revistas *Márgenes*, *etic@net* y *Aula de Encuentro*. Autor de diversas publicaciones en forma de artículos en revistas especializadas y libros y capítulos de libros.

Daniel Muñoz-Sastre [daniel.munoz.sastre@uva.es] es CDOC. Doctor en Comunicación Audiovisual y Publicidad (UVa) con la tesis *Publicidad y moral. El papel de los mensajes publicitarios en la construcción y consolidación del régimen de Franco*. Licenciado en Publicidad y RR.PP. (UCM). Los resultados de sus últimas investigaciones han sido presentados en una treintena de congresos internacionales y publicados más de 40 revistas científicas y libros.

1. Introducción

Los centros educativos, durante la pandemia de la COVID-19, se vieron obligados a ajustarse a un contexto diferente y a nuevas situaciones de aprendizaje, basadas en los dispositivos digitales y en la utilización de nuevas metodologías, tanto para el proceso de enseñanza aprendizaje, como para el seguimiento y la evaluación (Pérez García, 2021). Este acelerón, propiciado por la COVID-19, a la digitalización de la enseñanza conllevó, y continuará haciéndolo, cambios irreversibles en las aulas y fuera de ellas. El modelo educativo existente ya no sirve para dar respuestas a las necesidades educativas en este contexto social, por lo que se vislumbra un cambio sustancial, que afecta a todos los actores: alumnado, profesorado y comunidad educativa; así como a los contextos educativos: centros educativos, aulas, laboratorios, etc.; y a los recursos educativos, metodologías y herramientas tecnológicas.

La tecnología se ha convertido en un factor imprescindible e insustituible en tiempos de la COVID-19, y su gran potencial avanza cada día más, y a pasos agigantados. La nueva situación vivida en el confinamiento obligó a docentes, alumnado e incluso a las familias a plantearse y revisar la importancia que en la Educación tiene el uso de las tecnologías. Pero no sólo en la Educación, sino también en nuestra vida cotidiana, esbozando caminos que facilitan el desarrollo y van perfeccionando nuestras actividades diarias permitiendo realizar otras que jamás habíamos pensado.

La incorporación tecnológica en el aula permite realizar un aprendizaje continuo gracias a que, en muchos casos, este aprendizaje se mantiene presente en la red, siendo posible acceder a la información en cualquier momento. Este hecho se ha podido comprobar recientemente debido a esta pandemia mundial, durante la cual, la continuidad de la docencia fue posible gracias al uso de las tecnologías. Toda la sociedad, y no solo el mundo académico, han podido comprobar la importancia que tiene introducirse en esta nueva generación digital. Por ello, un uso adecuado de las tecnologías en el ámbito educativo permite poder complementar el aprendizaje del alumnado, contribuyendo a formar generaciones altamente capacitadas para poder desenvolverse de manera eficaz y responsable en la sociedad actual.

2. Tecnología y educación

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas educativos, ha demostrado que estimulan y favorecen los aprendizajes, permiten utilizar métodos pedagógicos más efectivos y arrojan mejores resultados. Los estudios realizados ya advertían de esta realidad, pero ha sido necesaria la aparición de una pandemia para desmontar mitos y hacernos conscientes de esta nueva realidad. Resulta curioso que en un mundo en el que las aulas se llenan de nativos digitales sea tan difícil desarrollar actividades o experiencias donde las herramientas TIC y las TAC se utilicen de una manera crítica y plena.

Es a partir de década de los años setenta cuando el desarrollo de la informática consolida la utilización de los ordenadores con fines educativos, concretamente en las llamadas aplicaciones como la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) (Cabero Almenara, 1999; Escudero Muñoz, 1983, 1989, 1991, 1992, 1992; Escudero Muñoz & González González, 1994; Salomon & Clark, 1977). A comienzos y mediados de los ochenta, la integración de estas tecnologías en las escuelas comienza a ser un tema muy estudiado. En esta época empiezan a generalizarse numerosas críticas a la evolución de la Tecnología Educativa y a su eficacia en la educación (Chadwick, 1979; Megarry, 1983; Spitzer, 1987). Desde finales de los noventa, la integración de las TIC en la educación se ha convertido en centro de atención en los ambientes educativos, desapareciendo progresivamente la indefinición conceptual de Tecnología Educativa. De este momento histórico cabe destacar los estudios de Buckingham (2002), De Pablos Pons (2001), Kellner (2000) y Voithofer y Foley (2002), entre otros. En el siglo XXI, Internet se ha convertido en un tema de investigación muy recurrente, tanto desde su consideración como entorno y como medio, en donde se pueden desarrollar diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje (Beltrán, 2001; Castells & Díaz de la Isla, 2001; Gallego, 2001; Gargallo *et al.*, 2004; Pérez *et al.*, 1998; Santillana Formación, 2005). Otros autores como Gabelas, Marta-Lazo y González-Aldea hacen una revisión del discurso y modelo TIC, desde la inclusión del Factor Relacional, TRIC: Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (Gabelas *et al.*, 2015). Este proceso y estructura relacional opera en la convergencia de tres ámbitos: salud, educación y comunicación. Las competencias digitales adquieren otra dimensión y otro enfoque. Por otro lado, Pérez García (2021) y Gay y Ferreras (1997) exponen la importancia de educar, ya desde edades tempranas, tanto en el aula como en los hogares, en la incorporación de la tecnología y los cambios que está generando en la sociedad. Por último, cabe destacar las observaciones de Calero Sánchez (2019), que afirma que la integración de las nuevas tecnologías a la educación ha supuesto cambios en el currículo, en los centros educativos y sus instalaciones, en los roles del alumnado y el profesorado, etc. Ahora bien, la realidad actual de las aulas demuestra que en su mayoría, las tecnologías educativas han implicado una innovación tecnológica (en cuanto a la utilización de proyectores, plataformas virtuales, recursos y materiales didácticos, etc.), pero no ha ido acompañada de una innovación pedagógica.

Existen numerosos estudios realizados en este sentido de los que destacamos: el estudio llevado a cabo por Samsung en 2016 entre profesores españoles sobre el uso de la tecnología en el aula, que muestra interesantes conclusiones sobre los beneficios que el uso de la tecnología en la educación puede tener en los centros educativos. De los datos obtenidos se destaca que el 84% de los encuestados percibe un aumento en la creatividad y capacidad de razonamiento de su alumnado, una mejora de su competencia en habilidades transversales y un incremento en la

autonomía de los alumnos a la hora de aprender. El 74% de los profesores participantes considera que la creciente familiarización con las TIC ayuda al alumnado a aprender a hacer un uso responsable de las TIC. Un 92% también considera que el uso de tecnologías en el aula mejora las habilidades técnicas del alumnado, preparándolos para desenvolverse con más soltura en un mundo cada vez más tecnológico. Entre los profesores españoles, es común la opinión de que los estudiantes son más colaborativos entre ellos (82%), muestran un mayor esfuerzo por aprender (79%) y entienden los contenidos impartidos con más facilidad (74%), gracias al uso de las tecnologías. Y el 75% percibe también una mejora en el clima general del aula. Así que tres de cada cuatro profesores (77%) considera que la «mochila digital» para el aprendizaje, sustituir los libros por lecciones en formato digital a las que puedan acceder a través de un ordenador o *tablets*, sistema ya adoptado por muchas instituciones educativas, es sumamente interesante.

Por otro lado, el IV Estudio sobre el uso de las TIC en la educación (Realinflucencers, 2018), incluye datos comparativos entre cinco países: España, Chile, Colombia, Perú y México. Todos los países encuestados coinciden en que el principal déficit en los alumnos producido por el uso de las TIC es la dificultad para seleccionar fuentes de información fiables. Para España y México, la formación del profesorado es uno de los grandes retos en el proceso de introducción de las TIC en las aulas. La principal ventaja del uso de las TIC en las aulas es el poder acceder a un mayor número de contenidos y recursos. Opción más común para todos los países. El principal reto de la educación en general es mejorar la formación de los docentes, y lograr una mayor motivación de los alumnos y enseñarles a aprender por sí mismos.

Con relación a la educación durante el confinamiento, Save the Children (2020) ya ha alertado del impacto que esta situación está teniendo en millones de hogares y en la educación que están recibiendo los escolares. En una encuesta realizada a 2.000 familias en España, casi el 50% asegura tener dificultades para acceder a los materiales que les proporcionan los centros educativos.

La Plataforma de la Infancia (Plataforma de Infancia España, 2021) ha lanzado un informe con 100 propuestas de protección para la infancia en España que incluyen garantizar el acceso a herramientas tecnológicas y conexión a internet para las familias durante el confinamiento. Denuncia que cerca de 100.000 hogares no disponen de internet y 500.000 niños/as no tienen ordenador lo que dificulta su actividad educativa.

El Informe Miradas (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2016), pone de manifiesto la necesidad de repensar los sistemas educativos ante la pandemia y poder dar las respuestas a las necesidades que se están poniendo de manifiesto.

De todos estos estudios podemos extraer los numerosos beneficios que nos ofrece el uso de las Tecnologías en el aula:

- Potencia el interés por parte del alumnado.
- Aumenta la motivación, puesto que ofrece una herramienta acorde con sus gustos, costumbres o aficiones.
- Crea un espacio digital común que fomenta la cooperación. La tecnología genera interacción entre los alumnos y favorece el trabajo en equipo.
- Promueve el rol activo del alumno facilitando la comunicación.
- Incrementa los niveles de atención por parte del estudiante.
- Incorpora nuevas metodologías de aprendizaje en el aula.
- Favorece la alfabetización digital y audiovisual.
- Facilita la comprensión.
- Pensamiento crítico. Internet y las redes sociales significan compartir puntos de vista y opiniones, debatir es muy importante cuando los cerebros se están desarrollando. Además, la enorme posibilidad que te da la tecnología de romper el paradigma espacio-tiempo, permite interconectar infinitas fuentes de conocimiento a nivel mundial, conectar con personas de otros países y culturas e intercambiar información.
- Autonomía. Desarrollan el autoaprendizaje para formar personas autosuficientes capaces de resolver cualquier problema real.
- Flexibilidad. Los estudiantes pueden seguir ritmos distintos en su aprendizaje teniendo contenidos adicionales o materiales de apoyo dependiendo de las necesidades.
- Etcétera.

Está claro que no todo son beneficios, también existen inconvenientes como, por ejemplo:

- Aumento de la distracción, desarrollo de adicciones a las nuevas tecnologías.
- Registro de Información no concreta o fiable.
- Dependencia de los compañeros o profesores.
- Aislamiento social.
- Problemas físicos o visuales.
- Etcétera.

Aunque, como hemos podido apreciar, la tecnología tiene un impacto muy positivo si se usa de manera correcta en los centros escolares, la implementación de su uso trae consigo algunos retos a los que tienen que hacer frente. Estamos ante una transformación total del modelo de aprendizaje, que ha pasado de un aprendizaje basado en la repetición y la memoria, a un aprendizaje centrado en el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias para buscar, analizar e interpretar correctamente la información y eso se traduce en algunas nuevas necesidades que surgen en el sistema educativo y a las que debe darse respuestas:

- La necesidad de facilitar una formación de calidad al profesorado para que pueda utilizar los recursos tecnológicos existentes e incorporarlos en sus clases.
- La necesidad que tienen los centros educativos de contar con una conexión a internet lo suficientemente buena para poder ser usada por diferentes equipos y dispositivos al mismo tiempo.
- Para incorporar las nuevas tecnologías en sus aulas se requiere de una inversión económica importante.
- En los centros educativos nos encontremos con profesorado resistente al cambio, especialmente los sectores más conservadores y menos familiarizados con las nuevas tecnologías. Esto mismo sucede con las familias, donde el uso de las tecnologías es muy diferente entre unas y otras.
- El uso de la tecnología en las aulas implica la necesidad de aprender a trabajar en equipo y con metodologías cooperativas.
- Introducir la tecnología en las aulas supone un cambio fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, que afecta tanto a los contenidos, como a los procesos de evaluación que tienen adaptarse a la nueva realidad.

Por todo esto, son muchas las ventajas de la introducción de la tecnología en las escuelas, pero deben ir acompañadas de los cambios necesarios para que tanto el profesorado como el alumnado pueda sacarle el máximo provecho.

3. TIC y pandemia, factor de desigualdad social

Como se ha comentado anteriormente, «ha tenido que sobrevenir una pandemia a nivel mundial, y un confinamiento domiciliario estricto, para que profesorado y administraciones educativas se replanteen los modelos educativos y se adapten a las demandas de la sociedad tecnológica del siglo XXI» (Pérez García, 2021). Este cambio de modelo conllevó, entre otras cuestiones, que se tuviera que virar desde la docencia presencial a una docencia 100% online, añadiendo una necesidad de utilización y disponibilidad de recursos TIC que, hasta el momento, no habían

sido obligatorios. En ese sentido, las dificultades para llevar a cabo este modelo han sido muy grandes, debido a «la escasa competencia digital de la mayoría de los docentes, la escasez de recursos y la situación de excepcionalidad sanitaria» (Saldaña Montero, 2020: 341), entre otras. En las propias facultades de Educación es fundamental, pues, integrar las TIC en los procesos de formación inicial de los futuros docentes tanto para su utilización didáctica como para la gestión de la información (Ferrero-de-Lucas *et al.*, 2021).

Por lo tanto, esta crisis sanitaria ha conseguido que «tanto docentes y estudiantes han hecho su mejor esfuerzo para estar tecnológicamente activos para interactuar en el proceso enseñanza – aprendizaje y obtener un aprendizaje significativo, y poder culminar el año de la mejor manera» (Pinos-Coronel *et al.*, 2020).

Son muchos los beneficios que presenta la incorporación de las TIC en la educación, pero también estamos observando un hecho importante a tener en cuenta, que las tecnologías están contribuyendo a una importante desigualdad social, debido a que ellas mismas están empezando a provocar una mayor separación y distancia cultural entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a las mismas y quiénes no. Fenómeno que desde una ética democrática y progresista resulta a todas luces cuestionable y preocupante.

Este hecho ha quedado demostrado en el curso 2019/2020, donde, por circunstancias sanitarias, los centros se vieron obligados a seguir la docencia online y el acceso a la formación fue muy desigual en los centros, en el alumnado y en las familias que se vieron inmersos en un sistema para el que no todos estaban preparados de la misma manera.

Una gran parte de los colectivos más vulnerables se vieron excluidos del sistema educativo y con pocas posibilidades de recibir una educación de calidad para conseguir los objetivos de sus cursos académicos.

El último informe de la red Eurydice realiza un análisis en profundidad, detallado y comparado sobre la equidad en los sistemas educativos de Europa (Eurydice (European Education and Culture Executive Agency) *et al.*, 2020), se publica oportunamente en mitad de la crisis derivada de la COVID-19, que afecta directamente a la equidad pues el cambio a la educación a distancia y la pérdida de tiempo de enseñanza presencial, traen consigo mayores desafíos para los estudiantes desfavorecidos y es probable que se agraven las desigualdades existentes.

Por esta la razón, se hace imprescindible la necesidad de articular un conjunto de medidas o acciones educativas, desde los poderes públicos, de modo que se facilite el acceso y formación en las nuevas tecnologías a la mayor parte de la población y que la escuela inclusiva deje de ser una utopía ideal para convertirse en una realidad necesaria.

Vivimos tiempos convulsos. El mundo está pasando por una pandemia que ha supuesto una prueba de estrés para todos los sistemas, incluido el educativo. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero siguen existiendo numerosas desigualdades especialmente en los colectivos más desfavorecidos, tanto en la posesión de herramientas tecnológicas como en la formación sobre las mismas, así también como la intolerancia y los conflictos. Han aparecido nuevos centros de poder y algunas políticas de igualdad, pero las desigualdades se han agravado y siguen perjudicado a los colectivos más vulnerables.

4. Objetivos, hipótesis y metodología

4.1. Objetivos

Los objetivos básicos que pretendemos alcanzar mediante el presente trabajo de investigación son:

- Constatar la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías a la educación desde los niveles de la Educación Infantil y Primaria, hasta la Universidad.
- Comprobar el nivel de formación del profesorado, el alumnado y las familias, en relación a las tecnologías, para poder llevar a cabo una educación eficaz y de calidad.
- Descubrir que las nuevas tecnologías educativas se convierten en un factor importante de desigualdad social, en los colectivos más vulnerables: minorías, discapacitados, inmigrantes...
- Definir los beneficios, inconvenientes y necesidades que proporciona la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación.
- Analizar los recursos tecnológicos que disponía el alumnado de etnia gitana en el centro en el que se llevó a cabo este estudio.
- Identificar las necesidades reales que tiene el sistema educativo, en el momento actual, para poder incorporar las nuevas tecnologías educativas con garantías de éxito.

4.2. Hipótesis

- Hipótesis 1 (H1): La educación formal se ha visto modificada, de forma radical como consecuencia de la crisis sanitaria y económica, producida por la COVID-19. Los procesos de enseñanza aprendizaje y el sistema educativo se han visto obligado a adaptarse a estos cambios.
- Hipótesis 2 (H2): las nuevas tecnologías han contribuido a una importante desigualdad social en relación al alumnado gitano debido a que generan una

mayor separación y distancia cultural entre el alumnado que tiene acceso a ellas y a los que no.

4.3. Metodología

El objeto de estudio de nuestra investigación se llevará a cabo siguiendo un modelo estructurado en tres fases:

Tabla 1. Metodología

Fase	Estudio	Tarea	Finalidad
1ª Fase	Teórico y descriptivo	Revisión conceptual y contextualización.	Estudio y reflexión del papel de las nuevas tecnologías en la Educación infantil y Primaria
2ª Fase	Experimental cuantitativo y cualitativo	Trabajo Experimental	Elección de la muestra. Análisis y resultados de la muestra analizada
3ª Fase	Conclusivo	Grado de cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación	Comprobar el papel que han desempeñado las tecnologías educativas en el periodo señalado.

Fuente: Elaboración propia

Con este modelo, secuenciado en tres fases, realizaremos, en primer lugar, una selección de la muestra y fijaremos el periodo a investigar. En la segunda fase, realizaremos el estudio experimental que nos permitirá analizar la muestra seleccionada desde un punto de vista tanto cuantitativo como cualitativo. En la tercera y última fase, la conclusiva, utilizaremos la estadística y la inferencia, para relacionar coherentemente los datos obtenidos y aportar los conocimientos relativos a la transmisión de los contenidos curriculares, así como a la representación de los modelos sociales y otros aspectos culturales, que constituyen los valores más significativos a destacar desde el enfoque educativo adoptado en esta investigación.

La muestra resulta significativa en relación con el contexto en el que se desarrolla la acción educativa ya que el centro seleccionado está ubicado en un barrio del extrarradio de la ciudad, con una población de nivel socioeconómico y cultural bajo y un porcentaje muy elevado de familias de etnia gitana.

Dicha muestra está compuesta por el alumnado de etnia gitana del colegio público «Nueva Segovia» 40004774. El centro tiene un censo de 196 alumnos de los

cuales, 84 pertenecen a dicha etnia, lo que constituye casi la mitad del alumnado total (42,85%).

El alumnado gitano constituye nuestro objeto de estudio, se distribuyeron por curso escolar y se seleccionó el periodo a analizar (marzo/junio de 2020). El número de profesores implicados en el estudio ascendió a 15, de los cuales, 9 son tutores y los 6 restantes, especialistas. Participaron un total de 73 familias de etnia gitana.

Tabla 2. Número de alumnos gitanos

Cursos	1º E.I.	2º E.I.	3º E.I.	1º E.P.	2º E.P.	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.
Alumnos	8	7	10	10	9	10	11	9	10
Período	marzo/junio 2020								

Fuente: Elaboración propia

La investigación utilizará una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, utilizando el método de investigación de las entrevistas en profundidad y cuestionarios a profesores, familias y alumnado para conocer los datos reales de recursos tecnológicos disponibles, así como la percepción sobre el uso de las tecnologías en la educación y el nivel de formación respecto a las nuevas tecnologías utilizadas en el sistema educativo.

Para la recogida de los datos referidos a los dispositivos tecnológicos establecemos las siguientes categorías: curso, número de alumnos, ordenadores, *tablets*, teléfono móvil familia, teléfono móvil propio.

En relación a la percepción que tienen las familias, los docentes y el alumnado sobre el uso de las tecnologías, contemplamos tres indicadores: a favor, en contra y no sabe o no contesta. También se establecieron tres indicadores para comprobar el nivel de formación en relación a las tecnologías educativas: suficiente formación, necesita formación y no sabe o no contesta.

Para esta investigación, se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo a través de una serie de entrevistas en profundidad realizadas a los profesores, y familias. Es una de las técnicas más utilizadas en el estudio del comportamiento, definida como «la interacción dinámica de comunicación entre dos personas, entrevistado y entrevistador, siendo este último el que controla dicha dinámica» (Trespalcacios Gutiérrez *et al.*, 2005: 77). En esta técnica intervienen el entrevistador, personaje amistoso, abierto y no muy directo que establece un ambiente de confianza y libertad; el guion, donde se planifican los temas o preguntas a tratar, siendo estas abiertas para enriquecer la información obtenida referente a las opiniones,

actitudes, motivaciones, creencias y sentimientos ocultos del entrevistado; el entrevistado, el personaje objeto de estudio (Malhotra, 1997).

Las entrevistas a los profesores y a las familias se hicieron por la plataforma Teams, Webex y Meet y algunas por teléfono, por no disponer las familias de ordenadores y no saber utilizar el móvil para este fin. La recogida de datos del alumnado se realizó a través de un cuestionario que sus tutores les pasaron vía online y en las entrevistas con los mismos. Los datos, en esta situación de pandemia, no han podido ser recogidos de otra manera que permitiera un mayor control.

5. Resultados

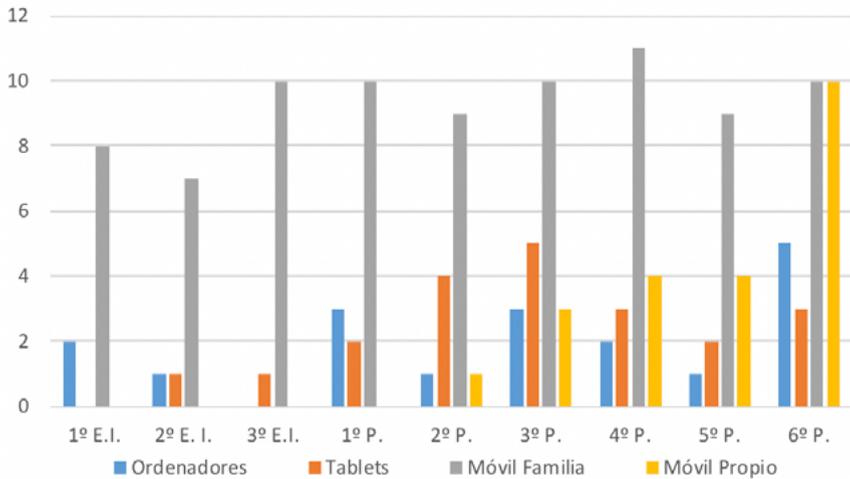
En relación a cuantificar la posesión de los dispositivos personales obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla 3. Dispositivos tecnológicos disponibles por el alumnado de etnia gitana

Curso	Alumnos	Ordenadores	Tablets	Móvil Familia	Móvil Propio
1º E.I.	8	2	-	8	-
2º E. I.	7	1	1	7	-
3º E.I.	10	-	1	10	-
1º P.	10	3	2	10	-
2º P.	9	1	4	9	1
3º P.	10	3	5	10	3
4º P.	11	2	3	11	4
5º P.	9	1	2	9	4
6º P.	10	5	3	10	10
TOTAL	84	18	21	84	22

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Dispositivos Tecnológicos



Fuente: Elaboración propia

En relación con la disponibilidad de aparatos tecnológicos por parte del alumnado, podemos observar que solamente un 21,42% dispone en su casa de ordenador. Teniendo en cuenta que es un ordenador familiar, que pueden usarle los padres y los demás hermanos que conviven en el núcleo familiar, por lo que su uso es limitado, lo que dificulta poder llevar una escolaridad online de forma eficaz.

Los datos referidos a la posesión de *tablets* no varía mucho con respecto a la anterior, un 25% de estas familias afirman poseer este aparato y haberlo usado con sus hijos en el curso 2019/2020, cuando se suspendió la enseñanza presencial.

Sin embargo, en relación con la posesión de teléfono móvil, podemos comprobar que el 100% de las familias disponen de él y los alumnos solamente un 26%, a partir de 2º de E. Primaria que hay un alumno que tiene teléfono móvil y 10 alumnos en 6º curso. La mayor parte de los alumnos utilizan el móvil para tener sus juegos y sus fotografías, no teniendo conexión a internet.

Estos datos nos demuestran que el alumnado de etnia gitana no disponía de los recursos tecnológicos adecuados para seguir la educación online. Más de la mitad del alumnado se comunicó con sus profesores por el móvil familiar y exclusivamente para recibir las tareas a realizar y poder devolverlas. También cabe destacar que algunas familias no disponían de impresora para reproducir las tareas y otras no respondieron al teléfono móvil, por lo que desde el centro se imprimieron los trabajos a realizar y en colaboración con el Secretariado Gitano de la ciudad hi-

cieron llegar las actividades a los alumnos correspondientes. Estos datos vuelven a demostrar la desigualdad de este colectivo para poder llevar a cabo una educación de calidad.

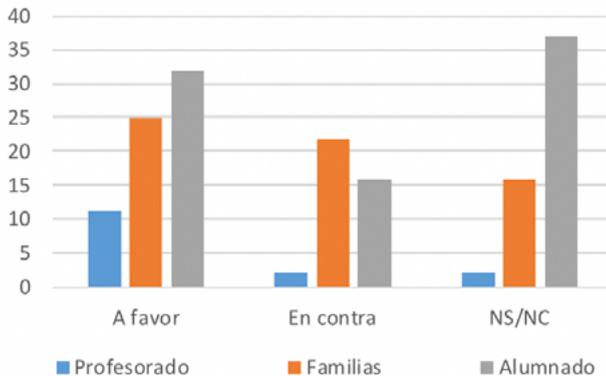
Por otro lado, los datos obtenidos en relación con la percepción del profesorado, las familias y el alumnado, sobre el uso de las tecnologías en la educación son:

Tabla 4. Percepción sobre el uso de las tecnologías

	A favor	En contra	NS/NC	Total
Profesorado	11	2	2	15
Familias	25	22	16	63
Alumnado	32	16	37	84
Total	68	40	66	174

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Grado de percepción de la Comunidad Educativa sobre la educación *online*



Fuente: Elaboración propia

Los datos del profesorado manifiestan que la mayoría de estos está a favor de este tipo de Educación con las herramientas tecnológicas existentes en este momento, solamente un 13% manifiestan no estar a favor. Sin embargo, las familias no se ponen de acuerdo, hay casi un 40% que dice estar a favor de este tipo de educa-

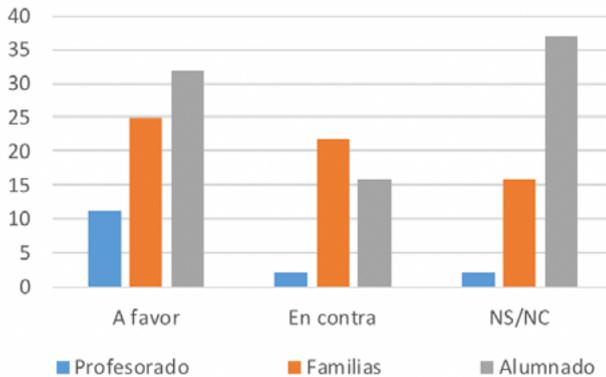
ción, frente a un 35% que se posicionan en contra. Un 40% del alumnado no saben que decir al respecto, un 38% se manifiestan a favor y casi un 20,5% en contra. En la tercera categoría de datos analizada, referente a la formación en la utilización de las nuevas tecnologías educativas, nos proporcionan los siguientes resultados:

Tabla 5. Formación en nuevas tecnologías

	Formación suficiente	Necesidad de formación	NS/NC	Total
Profesorado	4	11	0	15
Familias	14	37	12	63
Alumnado	31	19	34	84
Total	18	48	12	174

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Nivel de formación de los diferentes colectivos



Fuente: Elaboración propia

La mayoría del profesorado afirma no tener una formación suficiente para enfrentarse a una educación online (73%), frente a un (26%) que consideran que disponen de formación suficiente.

Las familias, también consideran no disponer de formación adecuada para ayudar a sus hijos en este tipo de educación y el alumnado responden no saber (40%) y necesitan formación (22%) frente a un 36% que considera tener una formación tecnológica adecuada.

6. Conclusiones

Los datos obtenidos en este estudio han permitido cumplir los objetivos que marcados en la investigación, así como verificar las hipótesis planteadas.

La crisis del coronavirus nos llevó a modificar la enseñanza y nos obligó a tener que adaptarnos a los cambios, dejándonos un contexto de incertidumbre, no sólo en la economía y en la sociedad, sino también en la educación.

Nuestro estudio ha puesto de manifiesto las principales necesidades y dificultades que se han diagnosticado en el periodo de confinamiento con la obligación de seguir una educación no presencial. Estas necesidades constituyen los grandes desafíos a los que tiene que enfrentarse la educación y a los que deben dar respuesta para ajustar la educación de todos los escolares a las necesidades reales en este contexto social en el que nos encontramos.

Las necesidades, de las que hablamos, quedan definidas en los siguientes términos:

La disponibilidad de recursos tecnológicos para estar conectados con el centro educativo. Algunos hogares no disponen de equipos suficientes ni adecuados, en muchas ocasiones son obsoletos y no soportan las aplicaciones más utilizadas, para poder desarrollar actividades escolares.

La conexión a internet. No todas las familias poseen un acceso a internet estable que permita la conexión. Para las familias que cuentan con varios hijos en etapa escolar, supone una dificultad añadida, al tener que compartir los dispositivos tecnológicos.

La falta de accesibilidad cognitiva de entornos digitales. La accesibilidad cognitiva se refiere a que los entornos sean fáciles de usar y entender. Tiene que ver tanto con el contenido (la facilidad de comprender textos e imágenes a vídeos), como con la navegación (la facilidad de navegar por páginas web, instalar y usar aplicaciones o configurar una *tablet*). Muchas de nuestras familias tienen escasas competencias digitales lo que dificulta que puedan facilitar el apoyo a sus hijos.

El apoyo específico para el desarrollo de las tareas orientadas al aprendizaje y las sesiones de apoyo de educación compensatoria, no puede realizarse, produciéndose una mayor desigualdad con respecto al resto del alumnado.

La inestabilidad emocional que está sufriendo la convivencia familiar durante esta crisis: situaciones de desempleo, de enfermedad y muertes de seres queridos, que suponen un cambio en las relaciones familiares. Este tipo de situaciones, muchas

de ellas difíciles de comprender o asimilar para niños, se convierten en un factor importante que dificulta el aprendizaje.

La escasa formación que recibe el profesorado para el apoyo de procesos de aprendizaje a distancia, la falta de equipos y tecnología adecuada y la necesidad de incidir en metodologías creativas y participativas, en trabajos de grupo y en aprender a través de proyectos.

La dificultad de poner en marcha una escuela inclusiva, que dé cabida a todo el alumnado y ponga de manifiesto el principio de igualdad de oportunidades, que no consiste en dar a todos lo mismo sin a cada uno lo que necesite.

Esta situación, en la que nos encontramos por la pandemia del coronavirus ha puesto de manifiesto la gran dificultad que supone el acceso a las tecnologías y entornos web en el ámbito educativo para el alumnado en general y para nuestro colectivo de minorías étnicas en particular, que está sufriendo en mayor medida la brecha, social y tecnológica y carecen de los suficientes apoyos de accesibilidad cognitiva y apoyos personales para ser compensada.

Por ello, consideramos que la situación actual debe ser un punto de partida para mejorar el planteamiento curricular del alumnado con necesidades de compensación educativas, de cara a poder dar respuesta a todas las dificultades que el COVID-19 ha puesto en evidencia.

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que utilicen las tecnologías educativas y fomenten el aprendizaje de competencias, es decir, que puedan aplicar el saber aprendido a lo que necesitan las sociedades y las economías en la actualidad.

Referencias

Beltrán, Jesús A. (2001). *La nueva pedagogía a través de Internet*. Consultado el 12 de enero de 2021 en <https://tinyurl.com/4eb7zsa7>

Buckingham, David. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata. Fundación Paideia.

Cabero Almenara, Julio. (1999). Fuentes documentales para la investigación audiovisual, informática y nuevas tecnologías de la información y documentación. En: *Cuadernos de Documentación Multimedia*, Vol. 8. Madrid: Ediciones Complutense, 146-155.

Calero Sánchez, Cynthia. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. En: *International Journal of New Education*, Vol. 2, nº 2. DOI: <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449>

Castells, Manuel y Díaz de la Isla, María Isabel. (2001). *Diffusion and Uses of Internet in Catalonia and in Spain*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Consultado el 27 de septiembre de 2019 en <https://tinyurl.com/274v36ze>

Chadwick, Clifton B. (1979). Why Educational Technology Is Failing (and What Should Be Done to Create Success). En: *Educational Technology*, Vol. 19, n° 1. Nueva York: Educational Technology Publications, Inc., 7-19.

De Pablos Pons, Juan. (2001). Los estudios culturales y la comunicación: Algunas herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica. En: Area Moreira, Manuel. *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: Revisión y perspectivas actuales. En: *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, Vol. 1. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En: Martín Moreno, Quintina. *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (1991). Evaluación de los Proyectos Atenea y Mercurio. En *Actas. Encuentros Nacionales: Las Nuevas Tecnologías en la Educación*, Santander: ICE-Universidad de Cantabria.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En: De Pablos Pons, Juan y Gotari Drets, Carlos. *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. En: *Actas II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Escudero Muñoz, Juan Manuel y González González, María Teresa. (1994). *Escuelas y profesores: Hacia una reconversión de los centros y la función docente*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Eurydice (European Education and Culture Executive Agency), Horváth, Anna; Krémó, Anita; Sigalas, Emmanuel y Parveva, Teodora. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Consultado el 23 de febrero de 2021 en: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/286306>

Ferrero-de-Lucas, Elena; Cantón-Mayo, Isabel; Menéndez-Fernández, Marta; Escapa-González, Adrián y Bernardo-Sánchez, Antonio. (2021). ICT and knowledge management in Teaching and Engineering Students. En: *Comunicar*, Vol. 29, n° 66. Huelva: Grupo Comunicar, 57-67. DOI: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-05>

Gabelas, José Antonio; Marta-Lazo, Carme y González Aldea, Patricia. (2015). The relational factor in media convergence: An emerging proposal. En: *Anàlisi*, n° 53. 20. DOI: <https://doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>

Gallego, Domingo J. (2001). Internet: Estrategias para una innovación educativa. En: *Actas I Congreso Nacional de Educared*. Madrid: Educared.net. Madrid: EducaRed. Consultado el 18 de enero de 2021 en: http://www.educared.net/html/congreso_i/documentación.htm.

Gargallo, Bernardo; Suárez, Jesús; Morant, Ferran; Marín, José Miguel y Martínez, Manuel. (2004). *Un primer diagnóstico del uso de internet en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación*. IVECE. Valencia: Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa. Consultado el 24 de marzo de 2021 en: <https://tinyurl.com/ykaubccj>

Gay, Aquiles y Ferreras, Miguel Ángel (1997). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: Conicet Prociencia. Consultado el 19 de marzo de 2021 en: <https://tinyurl.com/yzaufm64>

Kellner, Douglas (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. En *Teaching Education*, Vol. 11, n° 3. 245-265. Oxford: Teaching Education. DOI: <https://doi.org/10.1080/713698975>

Malhotra, Naresh K. (1997). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado*. 2ª. Hoboken: Prentice Hall Hispanoamericana.

Megarry, Jacquetta. (1983). Educational technology: Promise and performance. En: *Programmed Learning and Educational Technology*, Vol. 20, n° 2. Bath: Staff and Educational Development Association (SEDA), 133-137.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Ed.). (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016. Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.

Pérez García, Álvaro. (2021). Las metodologías activas y su utilización en la enseñanza universitaria online. En: López-Meneses, Eloy; Barrientos-Báez, Almudena; Caldevilla-Domínguez, David y Peña-Acuña, Beatriz (eds.). *Innovación universitaria reformulaciones en la nueva educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Pérez, María Esther; García Menéndez, Juan Ignacio y Jacobson, Michael C. (1998). TIMÓN: Sistema de navegación a través del sistema de Web con interés educativo para la explotación didáctica de estas fuentes de recursos. En: *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*, Vol. 1. Málaga: Instituto de Ciencias de la Educación, 122-127.

Pinos-Coronel, Paola Cecilia; García-Herrera, Darwin Gabriel; Erazo-Álvarez, Juan Carlos y Ivonne Narváez-Zurita, Cecilia (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. En: *Revista*

Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, Vol. 5, n° 1. Venezuela: Fundación Koinonía, 121. DOI: <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>

Plataforma de Infancia España. (2021). 100 medidas para proteger a la infancia en la crisis del COVID-19. *Plataforma de Infancia*. Consultado el 23 de marzo de 2022 en: <https://tinyurl.com/54y2aywf>

Realinfluencers (2018). IV Estudio sobre el uso de las TIC en la educación. *Realinfluencers (Blog)*. Consultado el 12 de febrero de 2022 en <https://tinyurl.com/3xvb83e5>

Saldaña Montero, Jénifer (2020). Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: Experiencias y buenas prácticas. En: *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, Vol. 20, n° 2. Granada: Editorial Universidad de Granada. 336-348. DOI: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16214>

Salomon, Gavriel y Clark, Richard E. (1977). Reexamining the methodology of research on media and technology in education. En: *Review of educational research*, Vol. 47, n° 1. Pennsylvania: American Educational Research Association, 99-120.

Santillana Formación (2005). Estudio de demanda y expectativas del mercado de eLearning en España 2004. En: *N-Economía*. Consultado el 11 de marzo de 2022 en <https://tinyurl.com/2p8nk3jc>

Save Children. (2020). Coronavirus: El 60% de las familias en pobreza ha visto empeorada su situación laboral. *Save the Children*. Consultado el 17 de abril de 2021 en <https://tinyurl.com/3cjx9e9>

Spitzer, Dean R. (1987). Why educational technology has failed. En: *Educational technology*, Vol. 27, n° 9. Nueva York: Educational Technology Publications, Inc., 18-21.

Trespalcios Gutiérrez, Juan Antonio; Bello Acebrán, Laurentino y Vázquez Casielles, Rodolfo (2005). *Investigación de mercados Métodos de recogida y análisis de la información para la toma de decisiones en marketing*. Madrid: Thomson.

Voithofer, Rick y Foley, Alan. (2002). Post-IT: Putting postmodern perspectives to use in instructional technology—A response to Solomon’s “Toward a Post-Modern Agenda in Instructional Technology”. En: *Educational Technology Research and Development*, Vol. 50, n° 1. 5-14. Boston: AECT. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504957>

Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia

*Social presence, synchrony, and
personalization: challenges of online
education in the post-pandemic university*

Mariángeles Castro-Sánchez
Universidad Austral

María Cecilia Beccaria
Universidad Austral

Referencia de este artículo

Castro-Sánchez, Mariángeles y Beccaria, María Cecilia (2023). Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 177-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6912>.

Palabras clave

Universidad; pospandemia; sincronía; educación en línea; personalización; presencia social.

Keywords

University; Post-Pandemic; Synchrony; Online Education; Personalization; Social Presence.

Resumen

Durante la pandemia del COVID-19 se produjo un tránsito obligado hacia la virtualidad de las propuestas formativas presenciales de las universidades. Pero ¿qué pasó en aquellas carreras de educación superior que ya tenían modalidad a distancia? ¿Qué lecciones aprendidas deja la pandemia en las asignaturas que ya se desarrollaban en línea, mediadas por tecnologías digitales? En busca de respuestas a estos interrogantes, se llevó a término un estudio de caso paradigmático: una carrera a distancia de perfil asistencial, acreditada por una universidad privada argentina¹. La investigación abarcó dos fases: exploración y descripción, para arribar a una categorización que dialoga con conceptos del marco teórico. De los datos obtenidos se desprende la instalación de la sincronía por videoconferencia como práctica corriente en espacios tradicionalmente asincrónicos. En las conclusiones se destaca la relación de las categorías *presencia social* y *personalización* con la situación de sincronía asociada a la presencialidad. Todo parece indicar que la vuelta a la normalidad no compone un regreso al anterior estado de cosas, sino una apertura a un proceso transformador que consolida la sincronía como práctica común en la modalidad a distancia, y que provoca —en términos de De Alba (2021)— una dislocación estructural cuyas derivaciones es preciso mapear para ampliar la comprensión del fenómeno.

Abstract

During the COVID-19 pandemic, there was a forced transition to the virtuality of face-to-face training proposals from universities. But what happened in those higher education careers that already had a distance modality? What lessons learned does the pandemic leave in the subjects that have already been developed online, mediated by digital technologies? In search of answers to these questions, a paradigmatic case study was completed: a distance career with a helping profile, accredited by a private Argentine university². The research covered two phases: exploration and description, arriving at a categorization that dialogues with concepts of the theoretical framework. The data obtained reveals the installation of videoconference as a common practice in traditionally asynchronous spaces. The conclusions highlight the relationship of the categories: *social presence* and *personalization*, with the situation of synchrony associated with presence. Everything seems to indicate that the return to normality does not constitute a return to the previous situation, but rather an opening to a transformative process that conso-

1 En el presente trabajo, los datos se presentan anonimizados con el objeto de proteger la privacidad de los participantes, por lo que se ha considerado conveniente mantener igual reserva sobre la identidad de la institución universitaria que alberga el caso bajo estudio.

2 In this work, the data is presented anonymized to protect the privacy of the participants, that is why it has been considered convenient to maintain the same confidentiality regarding the identity of the university affected to the study as well.

lidates synchrony as a common practice in distance learning modality, and that causes—in terms of De Alba (2021)— a structural dislocation whose derivations must be mapped to broaden the understanding of the phenomenon.

Autoras

Mariángeles Castro Sánchez [mcastrosanchez@austral.edu.ar] es Investigadora doctoral en Comunicación Social. Profesora en grado y posgrado, directora de estudios y de carrera en ICF Austral. Especialista en Educación y Tecnologías por FLACSO, magister en Educación por la Universidad Austral. Publicó *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Miembro del proyecto 'Las dinámicas familiares en torno a los juegos sociales en red: el caso *Fortnite*'. Columnista en medios.

María Cecilia Beccaria [cbeccaria@austral.edu.ar] es Gerente de Carreras de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral. Profesora en grado y posgrado en la Escuela de Educación de la misma universidad. Magíster en Dirección de Instituciones Educativas y Licenciada en Comunicación con Especialización en Informática Educativa.

1. Introducción

La plataformización de la experiencia individual y colectiva es un campo de estudio potente en la actualidad, que está siendo indagado por investigadores de diversas disciplinas desde enfoques teóricos y metodológicos heterogéneos. Scolari (2022), en su reseña de *Stuck on the Platform*, cita a Lovink (2022), quien pone la lupa sobre el pasaje de la web a las plataformas, remarcando que no ha sido suficientemente teorizado. Poell *et al.* (2022) definen la plataformización como la «penetración de las infraestructuras, los procesos económicos y los marcos gubernamentales de las plataformas en diversos sectores económicos y ámbitos de la vida», aclarando que, desde el campo de los estudios culturales, conciben el proceso como «la reorganización de las prácticas e imaginarios culturales en torno a las plataformas» (Poell, 2022: 7). En todos los casos, se trata de un fenómeno reciente que está siendo desgranado en momentos en que se juega su avance.

La vida cotidiana evidencia la expansión del uso de plataformas. Este trabajo se centra en las plataformas de videoconferencia, instaladas socialmente durante la pandemia, que fijaron una serie de prácticas no reversibles tras la vuelta a la normalidad en los más variados escenarios. El sistema educativo es uno de ellos y, dentro de él, el nivel superior, que se ha visto impactado por los cambios emanados de la contingencia sanitaria mundial, lo que ha devenido en nuevos hábitos, modalidades y formatos en los que se debaten los aprendizajes (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020; Sangrá *et al.*, 2020; Correa Cortez, Luna Rizo y Tarasow, 2021; Maggio, 2022).

En palabras de Pardo Kuklinski y Cobo (2020), durante la pandemia se ejecutó una «enseñanza remota de emergencia», que se encuentra lejos de la superación del binomio presencial-virtual que impulsaría a las universidades hacia modelos híbridos articulados. Así, las alternativas de enriquecimiento que la hibridez brinda, como el diseño de experiencias académicas en una narrativa multimedia expandida (transmedia), se visualizan fragmentadas, en etapas tempranas o circunscriptas a cátedras aisladas.

A lo largo de los años de pandemia las personas cambiaron, modificaron sus rutinas e incorporaron nuevas herramientas para comunicarse y seguir estando presentes con otros, aún distantes físicamente. Igarza asocia presencialidad con sincronía y remarca que «es muy probable que el paradigma digital transforme los modos de estar presente» (Igarza, 2021: 174). Nigro (2020) subraya que en las videollamadas los participantes están presentes, no en un mismo espacio, pero sí en un mismo tiempo.

Zoom es la plataforma de videoconferencia de mayor crecimiento: solo en los primeros meses de 2020 pasó de diez a trescientos millones de usuarios (Carrión, 2020). Las búsquedas en Google del término *Zoom* ilustran este fenómeno (figura 1).

Figura 1. Interés por el término de búsqueda «Zoom»



Nota. Filtrado por Argentina, últimos cinco años, todas las categorías, búsqueda web. El percentil 100 indica el mayor punto de interés por un término de búsqueda. Fuente: Google Trends (agosto de 2022).

Es un hecho que, con el advenimiento de la pandemia y el aislamiento social prolongado, las universidades mudaron sus aulas a estas plataformas, entre las cuales *Zoom* marcó tendencia, junto a *Google Meet*, *Microsoft Teams* y *Jitsi Meet*, entre otras. Es claro que la pedagogía no evolucionó a la par y, en muchos casos, terminó por reproducir la centralidad explicativa del docente en un *webinar*, verificándose una transferencia de esquemas vigentes y anquilosados hacia espacios virtuales sincrónicos (Maggio, 2022).

Hasta aquí la síntesis del tránsito obligado hacia la virtualidad que debieron afrontar las propuestas formativas presenciales en las universidades a partir de la pandemia del COVID-19. Pero ¿qué pasó en aquellas carreras de educación superior que ya tenían modalidad a distancia? ¿Qué lecciones aprendidas deja la pandemia en las asignaturas que ya se desarrollaban en línea, mediadas por tecnologías digitales? Estas preguntas nos orientan hacia el objetivo general del trabajo: explorar las continuidades y rupturas pedagógico-didácticas producidas en el período de pospandemia en una carrera universitaria a distancia, de modalidad asincrónica, a partir de la instalación de la sincronía por videoconferencia como práctica corriente.

La videoconferencia parece ser un fenómeno que vino para quedarse en los cursos a distancia que se desarrollaban de modo prevalentemente asincrónico en la pre-pandemia. O en una asincronía sincrónica; esto es: propuestas basadas en interacciones multidireccionales (con pares, docentes y contenidos) que demandan algún tiempo de encuentro y coconstrucción en sincronía (Schwartzman *et al.*, 2014).

Garrison, Anderson y Archer (2000) introdujeron hace dos décadas el modelo *Community of Inquiry* (CoI) o comunidad de investigación, que destaca que el propósito de una experiencia educativa en línea es su estructuración para el logro de aprendizajes, mediante la confluencia de tres presencias: la cognitiva, la social y la docente.

2. Conceptualización

2.1. Presencia social y personalización

En 2006 la OCDE publica *Personalising Education*, en respuesta a una demanda creciente en el ámbito de las políticas educativas. En esta publicación, se sostiene que personalizar la educación supone la implicación activa de los alumnos en la fijación de sus propias metas, la ideación de planes y objetivos académicos, y la elección entre diferentes formas de aprender (Leadbeater, 2006). Se distingue, además, entre una personalización superficial y otra profunda. La primera depararía cierta flexibilidad en el marco de una oferta tradicional, dada por adaptaciones mínimas dentro de formatos estandarizados, mientras que la segunda se traduciría en participación y cocreación de valor: un proceso innovador y colaborativo.

En línea con lo anterior, para que una personalización profunda en educación superior pueda concretarse es necesario generar y sostener vínculos sólidos entre estudiantes y docentes, en esquemas en los que los roles de orientación y asesoramiento sean protagónicos (Bentley y Miller, 2006). Todo acto educativo es un acto de comunicación, de interpersonalidad, y es en el marco de esta relación entre personas que la educación cobra sentido, puesto que adquiere carácter convivencial y comunitario. A esto se refiere el componente «presencia social» del modelo CoI.

Garrison y Anderson (2011) definen la presencia social como la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales para potenciar la comunicación directa; esto supone hacer manifiesta su propia representación personal. Otra definición señala que la presencia social es «el grado en que una persona es percibida por los demás miembros, el nivel en que se aprecia y se proyecta a sí misma dentro de la comunidad virtual y las relaciones sociales que se establecen a través de estas percepciones» (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017: 1172).

En todos los casos, una mayor cantidad de actos comunicacionales entre los miembros de la comunidad de indagación disminuye las posibilidades de aislamiento (McInerney y Roberts, 2004) y esto se hizo especialmente visible durante la pandemia.

La presencia social es requisito de una personalización profunda, y esta cuestión constituye un desafío para los dispositivos actuales, sacudidos por las contingencias de los últimos años. Según Pardo Kuklinski y Cobo (2020), parte de la solución sería la eliminación de las barreras entre educación presencial y virtual, diseñando experiencias formativas en «una sola línea de tiempo narrativa multimedia expandida» (2020: 12), donde los actores confluyan en lo mejor de ambos entornos y se naturalice definitivamente la cultura digital en las universidades. Para ello, proponen pasar a un escenario «híbrido aspiracional» que integre los espacios físico y virtual en contextos en permanente articulación.

Aplicar el concepto de entorno de 360° a la realidad digital puede contribuir a darle un sentido a la totalidad, ligando la presencialidad y la virtualidad entre sí para que ambas fluyan con naturalidad (Sangrá *et al.*, 2020). En el modelo descrito, la presencia social traducida en una mentorización intensiva depararía formas alternativas de personalización (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020), que irían de la mano de un nuevo perfil docente. De ahí que repensar la universidad como un gran ambiente de socialización y personalización en espacios híbridos, abiertos e interconectados, parece ser una vía por transitar.

2.2. La sincronía como intensificador de la presencia social

Tarasow (2014) distingue EeL (educación en línea) de EaD (educación a distancia) y precisa que, en la primera, las tecnologías digitales componen el territorio en el que las acciones educativas se desarrollan. Es por eso que la educación en línea puede ayudar también a superar la distancia social (Sangrá *et al.*, 2020). En el marco de este trabajo, se ahonda en la relación entre presencia social y sincronía.

La presencia refiere al verbo estar y su construcción se produce a través de las interacciones, pero no de modo automático (Igarza, 2021): es el grado en que una persona es percibida como real en un entorno mediatizado (Gunawardena *et al.*, 1997; Igarza, 2021). La clave parece estar en las interacciones. De hecho, los modelos de educación en línea exitosos apuestan por interacciones que no se reducen a la comunicación sincrónica, sino que se pueden llevar a cabo en distintos formatos y soportes, y cuentan con atributos propios que difieren de los adjudicables a la presencialidad física. La comunicación sincrónica es positiva en momentos determinados y con finalidades específicas (Sangrá *et al.*, 2020).

En una sala de videoconferencia sincrónica se replica la situación «cara a cara» y la atención es estimulada de múltiples maneras. Los participantes realizan un paneo para captar e interpretar lo que ocurre en cada cubículo, hacen un seguimiento del orador circunstancial y verifican la autorrepresentación en espejo. Desde lo interaccional, la percepción del otro y la autopercepción juegan un papel relevante en el desarrollo de un sentido de cercanía, proximidad y tangibilidad (Igarza, 2021).

Es claro que en la sincronía el contenido audiovisual puede aumentar la presencia social de los participantes, pues tiene incidencia en la percepción de presencia. En esto, la audiovisualización de las reuniones remotas sincrónicas también tiene un efecto diferencial respecto de la comunicación por chat de texto. Y la sincronía, sumada a la multimediatización de la interacción en la inmediatez, como lo propone la plataforma *Zoom* (audio, video, chat, menú de reacciones), puede incrementar notablemente la percepción de presencia social (Igarza, 2021).

2.3. Hacia una nueva presencialidad educativa

La pandemia ha traccionado nuevas conceptualizaciones. En Argentina, a fines de 2021, CONEAU³ publica un documento sobre estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y acreditación universitaria de cara al ciclo lectivo 2022. En el texto se distingue presencialidad remota y localizada, y se remarca que las estrategias que combinan ambas presencialidades brindan la oportunidad de revisar, ampliar y profundizar políticas de inclusión desde una nueva perspectiva en la que coexisten variadas formas de atravesar la experiencia académica.

Se distinguen allí distintas presencialidades que pueden fundirse en una misma propuesta, abriendo el juego a una personalización progresiva en la que los estudiantes van encontrando sus propias dinámicas personales. La clave de la presencialidad estaría dada aquí por la sincronía. Así, la diversidad de interacciones sincrónicas posibles entre docentes y estudiantes habilitan el empleo de estrategias combinadas en carreras presenciales. En el documento se aclara que las consideraciones incluidas no se presentan como concluyentes, sino que son un punto de partida para comenzar a reflexionar sobre el futuro de la educación superior.

Se describen tres escenarios básicos de hibridación:

- De alternancia (secuencial): períodos en el espacio-aula en sede y otros en el espacio-aula de videoconferencia. En cada instancia existe una única presencialidad posible para todos los actores sociales.
- Híbrida (optativa): las clases se realizan en el espacio-aula en la sede institucional, pudiendo uno o más actores sociales participar de modo remoto a través de un espacio-aula de videoconferencia. Se opta por una presencialidad u otra.
- Mixta (parcialmente optativa): períodos obligatorios en el espacio-aula en sede y períodos en que los participantes pueden optar entre sede o videoconferencia.

En los casos de presencia mediatizada o remota se debe garantizar la interacción bidireccional permanente (cámara encendida, cantidad máxima de asistentes audiovisualizables de forma inmediata y directa sin desdoblamientos o partes invisibles del espacio-aula), la identificación de los participantes y las condiciones de suficiencia de la audiovisualización, así como las previsiones metodológicas, pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas necesarias para la realización de las actividades (CONEAU, 2021).

3 La CONEAU es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. Su misión es «asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria» (<https://www.coneau.gov.ar/coneau/que-es-la-coneau/>, septiembre de 2022).

Tal como lo advierte Maggio (2022), la virtualidad llegó para quedarse en una universidad que se instala en esta era. En un mundo que es físico y virtual al mismo tiempo (Baricco, 2019), ¿por qué la universidad no lo sería?, se pregunta. De Alba (2021) despliega la tesis de la construcción de la presencialidad virtual a partir de las prácticas docentes, destacando como condición de posibilidad la constitución del vínculo pedagógico. El vínculo pedagógico es requisito ineludible; de ahí que no toda virtualidad favorezca la construcción de la presencialidad porque esta depende básicamente del posicionamiento docente.

Se califica de falacia la oposición presencialidad-virtualidad, hoy instalada como *mainstream*, y se avanza en una definición de *presencialidad virtual* como encuentro de estudiantes y docentes a partir de una tarea educativa (De Alba, 2021). Este constructo se desagrega en:

- Presencialidad virtual sincrónica: en el mismo tiempo y en distintos puntos remotos. Interacción «cara a cara» en el espacio virtual en línea en una misma temporalidad.⁴
- Presencialidad virtual asincrónica: se da en distintos momentos sin la coincidencia del encuentro «cara a cara». La plataforma que propicia este tipo de presencialidad virtual tiende a ser muy exigente en la dimensión didáctica.
- Presencialidad virtual diacrónica: sucesión de encuentros virtuales sincrónicos o asincrónicos que implican un todo organizado (una propuesta académica que tenga un inicio y un final, propósitos, objetivos, actividades y productos).
- Presencialidad virtual en los sistemas híbridos o *blended*: actividades presenciales físico-corporales y actividades en línea, en diferentes tipos de combinaciones.

Lo anterior refiere a una praxis pedagógica en la cual se encuentran de distintas formas estudiantes y docentes a través de las plataformas digitales con el fin de llevar a cabo una actividad educativa. Es la construcción de la presencialidad pedagógica a través del establecimiento del vínculo pedagógico en diversas plataformas, desde la perspectiva de la convergencia de medios (De Alba, 2021).

Un aspecto en el que De Alba (2021) pone especial énfasis es en la presencialidad pedagógica, la cual en el aula física no está garantizada *per se*. CONEAU (2021) remarca que el clima académico-universitario se construye en el cruce de la experiencia propia del espacio-aula con la experiencia más abierta de contacto con el ambiente institucional de la sede o campus. Este clima tiene incidencia en el rendimiento de los estudiantes y en la experiencia de ser universitario. Aquí

4 Aquí coincide con la definición de Nigro (2021) de «conversación digital o en el mismo tiempo» (2021: 28) que la autora sitúa en las plataformas de videoconferencia.

se plantea en términos dicotómicos o de tensión presencial-virtual. En la misma línea, Igarza advierte que, en el cambio entre una forma y otra, entre presencia física y representación remota, «existe una continuidad imperfecta» (2021: 108). En la tabla 1 se sintetizan los conceptos relativos a las diversas formas de presencialidad.

Tabla 1. Desarrollo conceptual según fuentes referidas

Fuente	Conceptos
De Alba (2021)	Presencialidad virtual: sincrónica asincrónica diacrónica en sistemas <i>blended</i>
CONEAU (2021)	Presencialidad remota o localizada. Estrategia de alternancia, híbrida o mixta.
Nigro (2021)	Conversaciones: «cara a cara» o en el mismo espacio digital o en el mismo tiempo
Igarza (2021)	Distintas formas de presencia en la virtualidad. Sincronía deslocalizada, convergencia. Construcción de presencia social. Presencialidad física en la proximidad vs. representación remota.

Fuente: Elaboración propia.

3. Método

En el marco de esta investigación y para abordar el objeto de estudio, se avanzó en la construcción de un caso: una carrera de grado a distancia acreditada por una universidad privada de Argentina. La propuesta formativa de esta carrera, de cuatro años de duración (2950 horas), se desarrolla en plataforma *Moodle*, de modo asincrónico, si bien se complementa con 120 horas de clase en sede y 100 horas de prácticas profesionales presenciales.

De acuerdo con la tipificación de Stake (1994), se trata de un estudio de caso instrumental, pues opera de mediador en la comprensión de un fenómeno que lo excede. Este fenómeno es la modificación de las prácticas docentes en educación en línea a partir de la pandemia, a través de la incorporación de momentos de sincronía por videoconferencia. Según Marradi *et al.* (2007), un caso instrumental desborda sus límites para instalarse como caso ejemplar o típico. Por otra parte, desde la función epistemológica, se trata de un caso de estudio descriptivo (Yin,

2018), pues apunta a detallar las propiedades de un fenómeno situado. Y desde la taxonomía de Flyvbjerg puede reconocerse como caso paradigmático porque se propone «to develop a metaphor or establish a school for the domain that the case concerns» (Flyvbjerg, 2011: 307).

Más allá de las tipificaciones, esta metodología posibilita echar luz sobre las preguntas y el objetivo de investigación, a partir del desarrollo de conceptos clave que pueden ser transferidos y aplicados a una población más amplia de casos similares (Codina, 2021). Tal como lo afirma Yin (2018), se trata de comprender un caso real y asumir que posee condiciones contextuales relevantes.

Como se adelantó, la carrera a distancia bajo estudio cuenta con algunas instancias de presencialidad física, las que durante la pandemia por el COVID-19 se trasladaron a la virtualidad de la plataforma *Zoom*. Esta práctica instalada por esos años vino a transformar las propuestas curriculares en la pospandemia, persistiendo los encuentros sincrónicos por videoconferencia en diversos espacios curriculares, aun cuando estos son formalmente y por plan de estudios «a distancia».

El trabajo se llevó a término en dos fases consecutivas (figura 2). La fase 1, de carácter exploratorio, se concretó mediante un proceso de análisis documental y observación. El corpus de análisis estuvo conformado por encuestas obligatorias de final de curso, administradas a los estudiantes de los cuatro años de carrera durante el primer semestre de 2022. Aquí muestra y universo coinciden, por lo que se trata de una técnica censal. El instrumento consta de 10 posiciones, de las cuales 4 son abiertas y fueron sujetas a microanálisis (tabla 2) con la asistencia del software ATLAS.ti 22.4.

Tabla 2. Posiciones abiertas microanalizadas

Posición N°	Consigna
2	Fundamentá ⁵ brevemente tu balance de la cursada.
4	Señalá 3 aspectos positivos de la asignatura.
5	Señalá 3 aspectos a mejorar de la asignatura.
10	¿Querés agregar algo más?

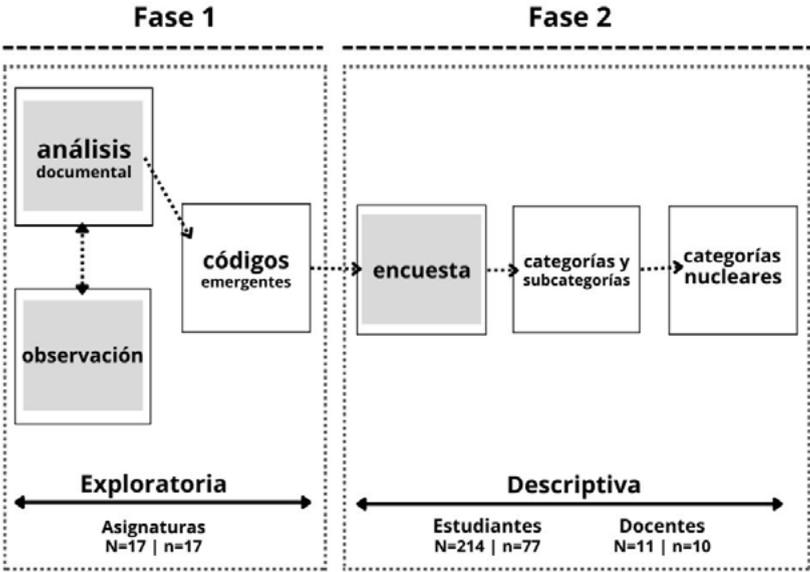
Fuente: Elaboración propia.

5 Se aclara que la forma verbal con tilde es propia del dialecto español rioplatense y corresponde a la segunda persona del singular (vos) del imperativo afirmativo. Se opta por transcribir las consignas tal cual fueron redactadas para la recolección de los datos, remarcando que el registro es utilizado en el ámbito académico local.

En paralelo y como complemento, se realizaron observaciones de las aulas virtuales de todas las asignaturas (N=17) en dos cortes temporales: pre y pospandemia (2019 y 2022), con el objeto de determinar la ejecución de encuentros sincrónicos durante su cursada.

Una vez finalizada la fase 1, a partir de los códigos emergentes del microanálisis de las posiciones abiertas de los cuestionarios, se elaboraron dos instrumentos *ad hoc* en QuestionPro: uno dirigido a los estudiantes activos de la carrera (N=214) y el otro, al cuerpo docente con el rol de encargado/a de cohorte⁶ (N=11). El objetivo de fase 2 fue obtener datos que permitan profundizar la labor descriptiva, mediante la identificación de los atributos de la sincronía en las propuestas curriculares asincrónicas en la etapa de pospandemia.

Figura 2. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

6 Se trata de un rol docente central en el modelo de la carrera. Su función es acompañar a una cohorte en su desarrollo a lo largo de un año calendario, realizando la asesoría académica personal de cada estudiante.

4. Resultados

4.1. Fase 1. Análisis documental y observación

En el análisis de los cuestionarios finales de asignaturas emerge espontáneamente la demanda de encuentros sincrónicos por videoconferencia en todos los espacios curriculares, así como la valoración positiva de los realizados. Esto surge en las posiciones abiertas en las que los estudiantes realizan comentarios libremente y con sus propias palabras, sin ningún tipo de inducción (tabla 2).

Del microanálisis de este material textual se desprenden los siguientes códigos (tabla 3): «aclarar dudas», «conocer al docente», «conocer a los compañeros», «formar comunidad», «que el docente exponga un tema», «interactuar con docentes y pares», «desarrollar sentido de pertenencia a la universidad». En la fase 2, se retomarán como vectores de profundización.

La demanda surge espontáneamente en todos los años de la carrera y está fundada en motivos diversos, algunos más académicos como despejar dudas, aclarar contenidos, reforzar conocimientos, generar interés en torno a un tema. Otros más de la esfera social, como la interacción con pares y docentes, la motivación, el intercambio de ideas, el diálogo y la puesta en común.

La cita que se incluye seguidamente resume la demanda de los estudiantes, que como vemos asocian presencialidad a la dimensión físico-corpórea, pero valoran positivamente la sincronía, la presencia en un espacio digital y en un mismo tiempo como generadora de lazos interpersonales e intensificadora de la presencia social y de la personalización de la experiencia académica.

Les pediría a las PEC⁷, a los profesores y a la dirección universitaria, que evalúen una clase virtual semanal o por materia cuando menos. Si bien es una carrera 95% en línea, entiendo que la pandemia ha dado sobrados recursos para poder tener un profesor, aunque sea de guía y orientación. Hay algunos que lo hicieron y fue muy gratificante. Modalidad *online* significa que no asistimos en forma presencial, pero podría tenerse de manera remota. Esperaría que lo evaluaran positivamente, es el pedido de muchos alumnos, sino todos. Estudiante de 2° año.

7 PEC es el acrónimo de «profesor encargado de cohorte».

Tabla 3. Codificación y citas

Código	Citas
Aclarar dudas	<p>«Realiza zooms semanales para despejar dudas». Estudiante de 1º año.</p> <p>«Encuentro la necesidad de realizar algunos encuentros sincrónicos para aclarar sobre todo metodologías que no estamos acostumbrados a realizar». Estudiante de 2º año.</p> <p>«Destaco especialmente la posibilidad de las clases sincrónicas para responder dudas». Estudiante de 3º año.</p> <p>«Estaría bueno haber tenido algunas clases virtuales para despejar dudas». Estudiante de 4º año.</p> <p>«Tener alguna clase sincrónica para evacuar dudas y ayudar a comprender mejor la materia». Estudiante de 4º año.</p> <p>«La cursada fue muy completa: con zoom donde el profesor pudo despejar dudas, con audios aclaratorios, y contamos con un material de apoyo con el cual pudimos trabajar para las evaluaciones [...] Quiero destacar la predisposición del profesor para contestar todas las dudas, siempre lo hizo de forma completa y rápida». Estudiante de 4º año.</p>
Conocer al docente	<p>«Valoro la cercanía del profesor y flexibilidad ante las dificultades que tuve». Estudiante de 1º año.</p> <p>«Haría zoom intermedio con la profesora con alguna actividad, así volvemos a estar en contacto». Estudiante de 1º año.</p> <p>«Sé que es una carrera que, desde su propuesta, plantea la cursada en un 95% virtual. Pero sería muy útil tener, por lo menos, uno o dos encuentros por zoom con los profesores para conocernos». Estudiante de 2º año.</p>
Conocer a los compañeros	<p>«Me parecería muy positivo incorporar una clase sincrónica semanal. Son espacios en los que podemos interactuar con los docentes y a la vez con los demás compañeros de cohorte». Estudiante de 2º año.</p>
Formar comunidad	<p>«Las clases virtuales me ayudaron a la comprensión de la materia y a estar más cerca de profesores y compañeros. El trabajo en grupo también me permitió interactuar con mis compañeros». Estudiante de 3º año.</p> <p>«Considero oportuno que se tenga en cuenta, por lo menos, una clase vía zoom. La interacción entre docentes y alumnos enriquecería aún más el desarrollo de la materia». Estudiante de 2º año.</p>
Que el docente exponga un tema	<p>«Es súper necesario brindar una o dos clases sincrónicas, pues ampliarían el interés y oportunidad de aprehender los conceptos en el intercambio con el docente». Estudiante de 2º año.</p> <p>«Más clases virtuales. Me gusta escuchar al docente desarrollar su pensamiento crítico en cada asignatura». Estudiante de 2º año.</p>
Interactuar con docentes y pares	<p>«Haría zoom intermedio con la profesora con alguna actividad, así volvemos a estar en contacto». Estudiante de 1er año.</p> <p>«Clase por zoom para brindar la posibilidad de interactuar con las profesoras». Estudiante de 3er año.</p> <p>«Si bien hay temas que me costaron mucho, las profesoras, por medio de las clases de zoom hicieron la cursada sumamente llevadera». Estudiante de 3er año.</p> <p>«Poder interactuar con las profesoras y los compañeros. Creo que deberían darse en todas las materias y con mayor frecuencia». Estudiante de 3er año.</p>
Desarrollar sentido de pertenencia a la universidad	<p>«Promueve la cohesión de la diversidad de la que se nutre toda comunidad». Estudiante de 2º año.</p> <p>«La otra cuestión que creo que sería muy buena es la de agregar al cursado un meet semanal [...] Es una herramienta muy útil, nos permite interactuar, vernos, escucharnos». Estudiante de 2º año.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 integra los resultados de las observaciones con la cuantificación de las citas que incluyen pedidos de *Zoom* en los cuestionarios de final de curso analizados. Vale destacar que esta cuestión emerge espontáneamente, ya que en ninguna de las posiciones del instrumento se mencionan en particular los encuentros sincrónicos.

Tabla 4. Análisis documental y observación por asignatura. Desagregado

Semestre	Año de carrera	Materia	Encuentros sincrónicos realizados		Respuestas analizadas	Demandas de sincronía
			2019	2022		
1	1	A	0	1	73	11
	1	B	0	0	64	9
	1	C	0	4	60	13
	2	A	0	0	58	25
	2	B	0	1	58	7
	2	C	0	0	56	16
	2	D	0	0	14	1
	3	A	0	1	41	9
	3	B	0	0	43	13
	3	C	0	3	48	9
	3	D	0	2	43	1
	3	E	0	0	41	8
	4	A	0	0	45	6
	4	B	0	2	42	2
	4	C	0	0	41	1
	4	D	0	0	41	4
	4	E	0	1	39	1

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5 se consignan los globales relevados. De las observaciones realizadas se desprende que durante el primer semestre de 2022 se verificaron un total de 15 encuentros sincrónicos en 9 de las 17 materias desarrolladas, frente a ninguno en los mismos espacios en 2019.

Paralelamente, sobre un total de 807 respuestas obtenidas sobre los 17 cuestionarios de final de curso administrados, se identificaron 114 demandas espontáneas de mantenimiento o incremento de los espacios de encuentro sincrónico por videoconferencia.

Tabla 5. Análisis documental y observación por asignatura. Global

	Q	%
Materias	17	100
Encuentros sincrónicos	15	88
Respuestas	807	100
Demandas	114	14.13

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Fase 2. Encuesta

En la segunda fase del trabajo, las encuestas administradas a estudiantes y docentes de la carrera ponen el foco en la demanda emergente en la fase previa e indagan sus características. Este requerimiento, que satura en el microanálisis de las posiciones abiertas de los cuestionarios de final de carrera, sitúa a los encuentros sincrónicos como formadores de comunidad educativa, además de herramientas relevantes en los procesos de aprendizaje.

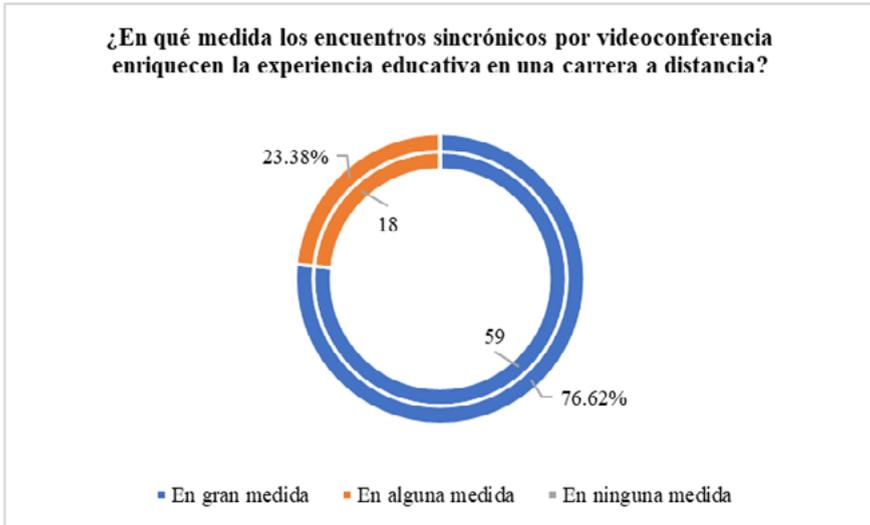
Los instrumentos de fase 2 se realizaron en QuestionPro, invitándose a los estudiantes activos de la carrera (N=214) y al profesorado con rol de PEC (N=11) a responderlos de modo voluntario. En una ventana temporal de 48 horas, se obtuvieron 77 respuestas anónimas de estudiantes (n=77) y 10 de docentes (n=10), que conforman muestras no probabilísticas, típicas o intensivas (Mertens, 2010; Hernández Sampieri *et al.*, 2016), compuestas por casos de perfiles similares, lo que las vuelven representativas o prototípicas de sus poblaciones.

4.2.1. Estudiantes

Al ser consultados respecto de si los encuentros sincrónicos por videoconferencia enriquecen la experiencia educativa en una carrera a distancia, el 76,62% respon-

dió que «en gran medida» frente a un 23,38% que observó que es así «en alguna medida» (figura 3).

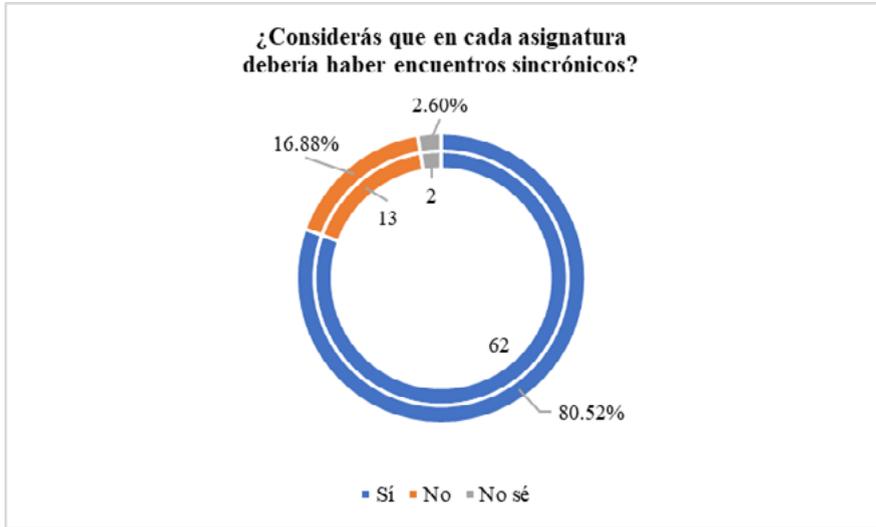
Figura 3. Estudiantes. Percepción de enriquecimiento de la propuesta formativa



Fuente: Elaboración propia.

En la segunda posición del instrumento, se preguntó a los estudiantes sobre la conveniencia de contar con encuentros sincrónicos en todas las asignaturas, a lo que el 80.52% respondió afirmativamente (figura 4).

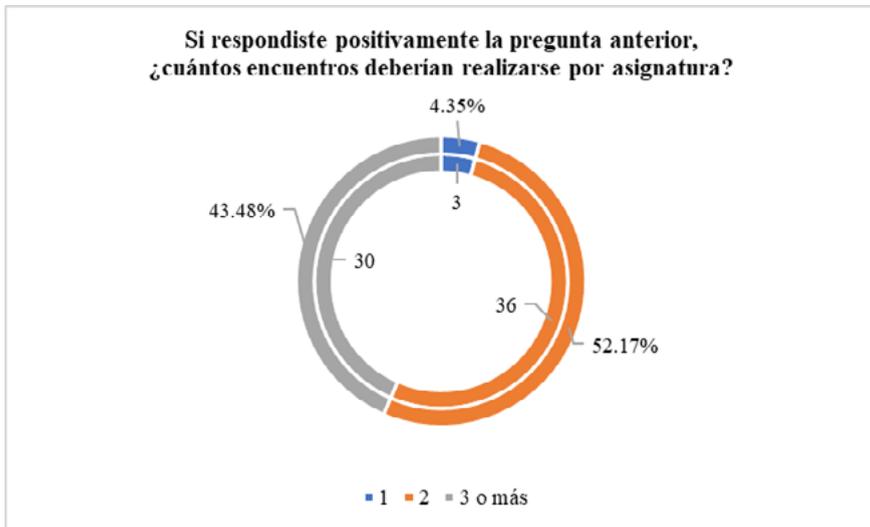
Figura 4. Estudiantes. Acuerdo sobre la posibilidad de encuentros sincrónicos



Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta sobre la cantidad de encuentros sincrónicos por videoconferencia que deberían realizarse por asignatura, un 52.17% respondió 2 encuentros, mientras que un 43.48% indicó 3 o más (figura 5). La demanda se expresa también en la cantidad, ya que una asignatura promedio de la carrera tiene 4 semanas de duración, dentro de un sistema curricular secuencial, lo que indica que el requerimiento es elevado.

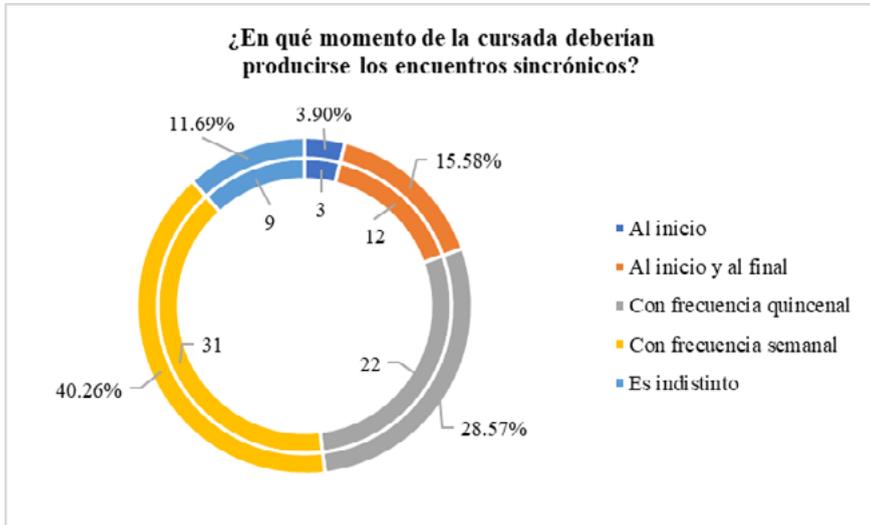
Figura 5. Estudiantes. Demanda de encuentros por asignatura



Fuente: Elaboración propia.

Al ser consultados sobre la frecuencia y el momento óptimos para la realización de los eventos sincrónicos por videoconferencia, el 28.57% respondió con frecuencia quincenal, mientras que un 40.26% optó por la semanal (figura 6). De la lectura de resultados de las dos últimas posiciones se desprende no solo una necesidad educativa y social de sincronía en todas las asignaturas, sino la demanda del establecimiento de cierta frecuencia homogénea.

Figura 6. Estudiantes. Demanda de frecuencia de encuentros sincrónicos



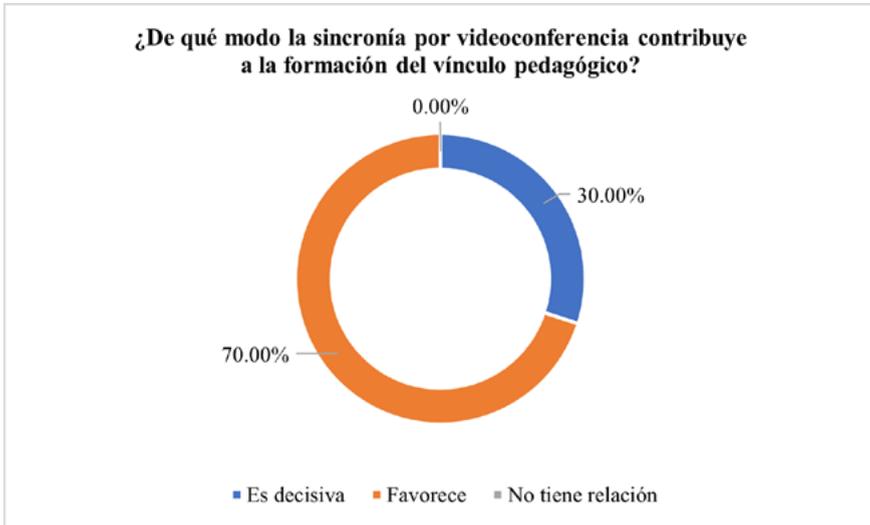
Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Docentes

Como se adelantó, sobre un cuerpo de 11 docentes con el rol de PEC fueron 10 quienes respondieron la encuesta de modo voluntario. La totalidad aseguró haber incorporado *Zoom* a sus prácticas educativas.

Se destaca la relación positiva que establecieron entre *sincronía por videoconferencia* y *vínculo pedagógico* (figura 7). El 70% indicó que la sincronía favorece la formación del vínculo pedagógico, mientras que el 30% manifestó que es decisiva en una carrera a distancia.

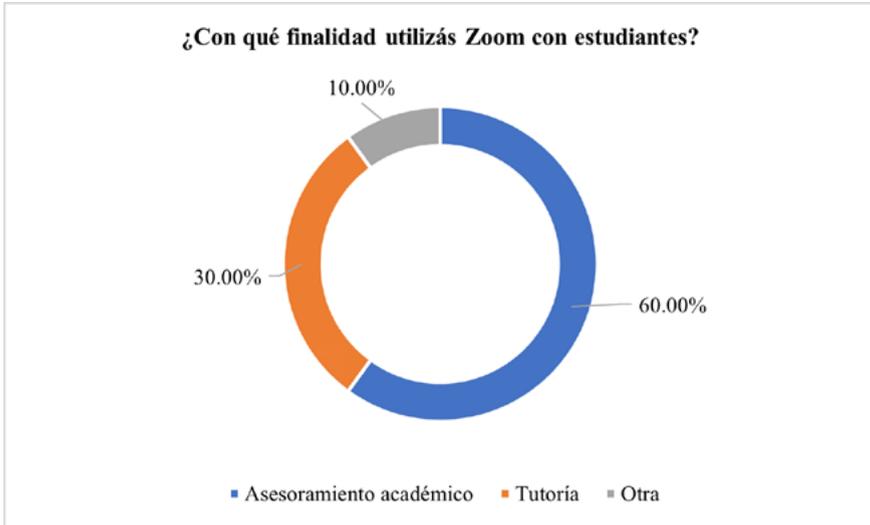
Figura 7. Docentes. Relación sincronía-vínculo pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta por la finalidad del uso de *Zoom*, la mayoría de las respuestas se divide entre actividades de asesoramiento académico (60%) y tutoría (30%).

Figura 8. Docentes. Finalidad del uso de Zoom



Fuente: Elaboración propia.

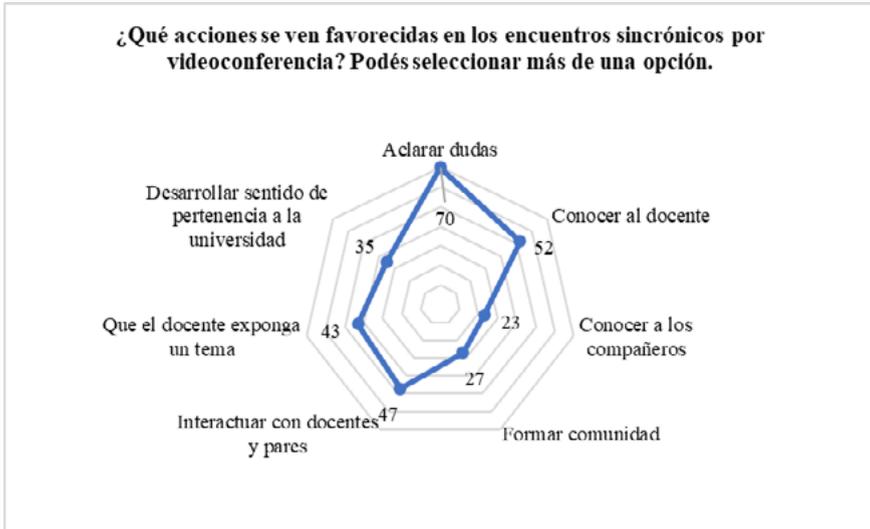
Es posible inferir que, en actividades que tienen especial incidencia en la formación del vínculo docente-estudiante, la sincronía constituye un factor facilitador.

4.2.3. Estudiantes-docentes

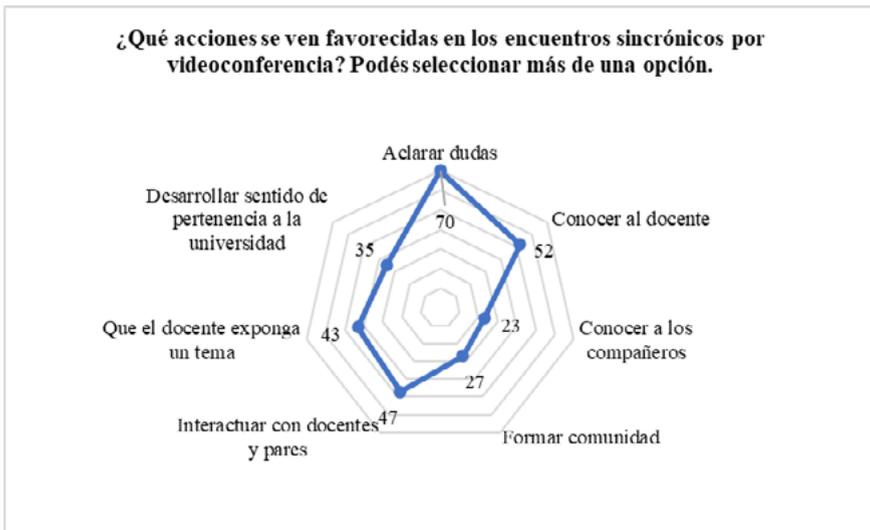
La última de las posiciones cerradas de ambas encuestas refiere a las acciones que se ven favorecidas en los encuentros sincrónicos por videoconferencia. Se trata de una pregunta de opciones múltiples en la que se consigna el listado de códigos obtenido en la primera fase de análisis (figura 9).

Se observan miradas homogéneas en los dos grupos de actores, pues se señalan mayoritariamente los ítems «aclarar dudas» y «conocer al docente». Esto refuerza nuevamente las categorías «personalización» (necesidad de sincronía como herramienta crucial en un modelo de educación personalizada) y «presencia social» (avidez por conocerse e interactuar).

Figura 9. Acciones favorecidas por los encuentros sincrónicos por videoconferencia
Estudiantes



Docentes



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Categorización y citas relacionadas

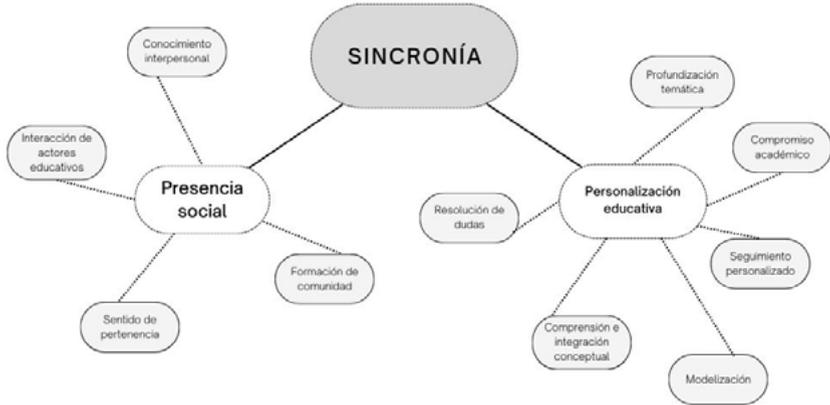
Categoría	Subcategoría	Citas	
		Estudiantes	Docentes
Presencia social	Conocimiento interpersonal	<p>«Se pudo conocer mejor al docente y se logra entablar relación estrecha con los compañeros».</p> <p>«Me ayudó a conocer la calidez de los profesores».</p> <p>«[...] muy enriquecedores. Sobre todo, en cuanto a conocer a los docentes».</p> <p>«Conocer al profesor, (saber) qué espera de las entregas».</p>	<p>«Los encuentros sincrónicos fortalecen el vínculo estudiantes-docente».</p> <p>«[...] son esenciales para la construcción del vínculo educador-educando».</p> <p>«[...] personalizan la educación poniendo voz y rostro tanto al alumno como al docente».</p>
	Interacción de actores educativos	<p>«[...] generar interacción entre pares».</p> <p>«Interactuar en vivo con mis compañeros... Es como más real la experiencia».</p> <p>«De lo contrario (es) una enseñanza muy autodidacta».</p> <p>«Favorecen el encuentro e intercambio con el grupo».</p> <p>«Posibilitan el ida y vuelta entre docente y alumnos».</p>	<p>«[...] excelente interacción y motivación en la construcción del conocimiento».</p>
	Formación de comunidad	<p>«Favorecen el vínculo no solo alumno-profesor sino también alumno-institución».</p> <p>«Lo acerca a la comunidad educativa, lo incluye, lo compromete y lo motiva».</p> <p>«Me resultan muy enriquecedores, permiten formar comunidad».</p> <p>«Fortalece los vínculos».</p>	<p>«Siendo seres sociales creo que encontrarnos siempre enriquece». «Permite conocernos, con la riqueza que eso aporta, tanto para el docente como para el alumno. [...] (contribuye) a la formación del vínculo, permite formar comunidad».</p>
	Sentido de pertenencia	<p>«Me sentí parte de un todo».</p> <p>«Contribuye al bien sentir del alumno».</p> <p>«(Permite) desarrollar sentido de pertenencia a la Universidad».</p> <p>«(Si) no hay ningún encuentro sincrónico es difícil [...] desarrollar ese sentido de pertenencia a la universidad».</p>	<p>«[...] a pesar de la distancia la educación es personalizada, les brinda sentido de pertenencia».</p> <p>«[...] (la sincronía) brinda mayor sentido de pertenencia, tanto al grupo como a la Universidad».</p>

Personalización educativa	Resolución de dudas	«Al inicio de cada unidad para despejar dudas». «Permite evacuar dudas». «Todos los encuentros sincrónicos fueron enriquecedores. Se aclararon dudas». «[Sirven para] aclarar dudas». «[Sirven para] sacar dudas sobre lo estudiado». «La exposición de la materia es más clara».	«El poder dialogar sobre temas académicos, dudas, consultas, inquietudes, dificultades y plantear propuestas suma muchísimo al bienestar del alumno». «[...] proporcionan un espacio de aprendizaje necesario en algunos casos, para despejar dudas y aclarar contenidos».
	Profundización temática	«Permiten profundizar temas». «[...] reforzar lo leído». «[...] adquirir una mejor perspectiva y contexto para el estudio». «Son instancias de mucho aprendizaje».	«[...] cuando están cursando alguna materia complicada o con más demanda. Ya que se los puede guiar, acompañar y apoyar para sobrellevar las diferentes dificultades que se les presentan».
	Seguimiento personalizado	«Se necesita acompañamiento del profesor». «Ayudan a la personalización».	«[...] (los estudiantes) manifiestan que se sienten acompañados, tenidos en cuenta, que importan y eso hace mucha diferencia a la hora de continuar o no sus estudios. Aunque decidan dejar, agradecen muchísimo el acompañamiento personalizado».
	Comprensión e integración conceptual	«Enriquecedores los aportes en conjunto en pos de entender y relacionar». «Son muy enriquecedores los intercambios y pueden aclarar mejor ciertos conceptos... Al tener un ida y vuelta dialogado es más fluido que por escrito». «Herramienta muy productiva para el desarrollo educativo». «Me ayudó a entender... Escuchar a mis compañeros y a los profesores, interactuando, facilita (la lectura de) el material, y comprender mejor».	«La sincronía, en su justa medida y bien planeada (objetivos claros), es un intensificador de la educación en línea». «[...] permite una mayor comprensión de la temática».
	Modelización	«Ver a los profesores exponer sobre el tema y desplegar sus conocimientos resulta un gran impulso para cualquiera que desee llegar a ese lugar».	«No es lo mismo leer e interpretar información solo, que escuchar al docente que puede usar otras palabras, explicar de distintas maneras, poner ejemplos, resaltar lo importante».
	Compromiso académico	«Da más seguridad, ayuda en la continuidad del estudio y la permanencia en la carrera». «Sirven como punto de anclaje».	«Creo que el vínculo que se genera con la gran mayoría es vital para que en esas situaciones de riesgo puedan seguir adelante con su proyecto educativo».

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 11 se sintetiza la categorización resultante de la fase descriptiva de la investigación.

Figura 11. Categorización resultante



Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

La avidez de los estudiantes de una carrera a distancia por los espacios sincrónicos de videoconferencia, revelada en este trabajo, así como la confirmación del desarrollo de actividades de este tipo —previamente inexistentes— en varias de las asignaturas observadas, son acciones que evidencian un giro hacia la resignificación de la presencia social, algo que se comenzó a valorar durante la pandemia. Se advierte cómo se afianza este reclamo en un modelo de educación a distancia, lo que puede ser leído —a la luz de Igarza— como necesidad de «interacción sincrónica permanente en la simultaneidad de un tiempo desespacializado» (Igarza, 2021: 168). Tal como lo señalan Sangrá *et al.* (2020) la educación en línea puede ayudar a superar la distancia social mediante la construcción de presencia social, y esto puede concretarse de diversos modos.

En el marco de este trabajo, que incorpora también la perspectiva del docente, se establece una relación entre presencia social, personalización y sincronía. La presencia refiere al verbo estar y su construcción se produce a través de las interacciones, pero no de modo automático (Igarza, 2021). Para De Alba (2021), es necesaria la construcción del vínculo pedagógico y esta se produce cuando existen procesos complejos de identificación entre docentes y estudiantes en el marco de una relación interpersonal que posibilita el conocimiento y la construcción de

humanidad. La categorización resultante de nuestra indagación viene a convalidar esta idea.

Trabajos anteriores ponen en relación la personalización de la educación con el componente «presencia social» del modelo Col (Beccaria, 2019; Castro Sánchez, 2019; Beccaria y Castro Sánchez, 2020), por lo que es dable suponer que se avanza hacia una educación en línea con mayor nivel de personalización traccionado por el incremento de la sincronía. Esto parece reforzar lo humano en medio de dispositivos e interfaces, generando un espacio en el que las conversaciones fluyen y configuran experiencias sociales. Se entiende que, si se busca personalizar el proceso educativo, reinventar —tal como lo señala Maggio (2022)— para cargar de humanidad las prácticas de enseñanza en la universidad, los encuentros sincrónicos por videoconferencia se presentan como vías valiosas por recorrer y explorar.

6. Notas conclusivas

Durante la pandemia por COVID-19, se ha incorporado la sincronía por videoconferencia como práctica corriente en los más diversos ámbitos de la vida cotidiana. Esta experiencia, junto a las vivencias de los últimos años en que las plataformas digitales albergaron las aulas de las universidades, deriva hoy, por una parte, en el mantenimiento de actividades sincrónicas en espacios antes íntegramente asincrónicos, y por la otra, en el crecimiento de la demanda de sincronía por videoconferencia entre el estudiantado de nivel superior. De la revisión preliminar efectuada se desprende un interés por la comprensión del fenómeno, plasmado en desarrollos teóricos que coinciden en poner en entredicho la concepción tradicional de presencialidad, lo que de suyo constituye un reto.

El movimiento parece darse en un doble sentido. Si la pandemia vino a acelerar el proceso de virtualización de las universidades, el caso abordado evidenció giros pedagógico-didácticos que lo llevaron a incorporar la sincronía como elemento relevante del currículum. Posiblemente esta cuestión lo posiciona de cara a un horizonte de convergencia, de mayor proximidad entre las modalidades presencial y a distancia, con una tendencia a la hibridez en sus distintas formas.

Esta carrera, como caso paradigmático, opera de base para el despliegue de ciertas ideas que pueden iluminar la lectura de casos similares, con las limitaciones y potencialidades propias de un trazado metodológico cualitativo. Los resultados de esta indagación evidencian una demanda de sincronía puesta en diálogo con la presencia social y la personalización, y sus subcategorías emergentes: el conocimiento interpersonal, la interacción de actores educativos, la formación de comunidad, el desarrollo del sentido de pertenencia, la resolución de dudas, la profundización temática, el seguimiento personalizado, la comprensión e integración conceptual, la modelización y el compromiso académico.

La situación de encuentro por videoconferencia, como vimos, vino a producir una dislocación estructural entre extremos —presencial, a distancia—, que abre el juego a diferentes formas de presencialidad. Este giro apunta a validar una confluencia *blended*, mediante el borramiento progresivo de las fronteras entre educación presencial y a distancia, y la incursión en un estadio transicional que anticipa la aparición de nuevos puntos de equilibrio.

Referencias

- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Beccaria, María C. (2019). Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad Austral, Escuela de Educación.
- Beccaria, María C. y Castro-Sánchez, Mariángeles (2020). Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante. En: *A&H Artes y Humanidades*, UPAEP, 130-142.
- Bentley, Tom y Miller, Riel (2006). Personalisation: Getting the Questions Right. En: OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Carrión, Jorge (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Castro-Sánchez, Mariángeles (2019). Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad. Estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad Austral, Escuela de Educación.
- Codina, Lluís (2021). *Estudios de caso: características, tipología y bibliografía comentada*. Consultado el 24 de enero de 2023 en <https://www.lluiscodina.com/estudios-de-caso/>
- CONEAU (2021). *Consideración sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*. Consultado el 24 de enero de 2023 en <https://www.coneau.gov.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf>
- Correa Cortez, Esmeralda; Luna Rizo, Marisol y Tarasow, Fabio (2021). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- De Alba, Alicia (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. En: *Revista Argentina de Investigación Educativa*, Vol. I, n°1. 13-29.

Flyvbjerg, Bent (2011). Case Study. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Garrison, Randy y Anderson, Terry (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Garrison, Randy y Anderson, Terry (2011). *E-learning in the 21st century: A framework of research and practice*. Londres: Routledge.

Garrison, Randy; Cleveland-Innes, Martha y Fung, Tak Shing (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework. En: *Internet and Higher Education*, 31–36.

Gunawardena, Charlotte; Lowe, Constance y Anderson, Terry (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. En: *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 17, n° 4. 395-429.

Gutiérrez-Santiuste, Elba y Gallego-Arrufat, María Jesús (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. En: *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 22, n° 75. 1169-1186.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Igarza, Roberto (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. La marca editora.

Leadbeater, Charles (2006). The Future of Public Services: Personalised Learning. En: OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*.

Lovink, Geert (2022). *Stuck on the Platform. Reclaiming the Internet*. Amsterdam: Valiz.

Maggio, Mariana (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.

Marradi, Alberto; Archenti, Nélida y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Planeta.

McInnerney, Joanne y Roberts, Tim (2004). Online learning social interaction and the creation of a sense of community. En: *Educational Technology & Society*, Vol. 7, n° 3. 73-81.

Nigro, Patricia (2020). *Una defensa de la conversación virtual*. Buenos Aires: Indie Libros.

Pardo Kuklinski, Hugo y Cobo, Cristóbal (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.

- Poell, Thomas; Nieborg, David y van Dijck, Jose (2022). Plataformización. En: *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, DOI: <https://doi.org/10.53857/tsfe1722>
- Sangrá, Albert (coord.); Badia, Antoni; Cabrera, Nati; Espasa, Anna; *et al.* (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (2014). Dispositivos tecnológicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea. En: Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (eds.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.
- Scolari, Carlos Alberto (2022). *Atrapados en las plataformas*. Consultado el 23 de enero de 2023 en <https://hipermediaciones.com/2022/07/08/atrapados-en-las-plataformas/>
- Stake, Robert (1994). Case studies. En: Norman Denzin y Yvonna Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications, Inc.
- Tarasow, Fabio (2014). La Educación en Línea ya está en edad de merecer. En: Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (eds.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina.
- Yin, Robert K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Londres: Sage.

OTRAS INVESTIGACIONES ■

Is this legit? Un proyecto de verificación de vídeos virales creado por y para adolescentes

Is this legit? A viral video verification project created by and for teenagers

Alba García-Ortega
Universidad Miguel Hernández

Referencia de este artículo

García-Ortega, Alba (2023). *Is this legit? Un proyecto de verificación de vídeos virales creado por y para adolescentes*. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 211-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6858>.

Palabras clave

Fact-checking; Bulos; Fake news; Alfabetización mediática; YouTube.

Keywords

Fact-Checking; Hoaxes; Fake News; Media Literacy; YouTube.

Resumen

Los adolescentes son un colectivo especialmente vulnerable ante las estrategias de desinformación. Por ello, cada vez más organizaciones y medios de comunicación apuestan por proyectos de alfabetización mediática destinados a potenciar el pensamiento crítico de las nuevas generaciones. La presente investigación analiza «Is this legit?» de MediaWise (Poynter), un proyecto de verificación de vídeos virales creado

por y para adolescentes. En concreto, se realiza un análisis del contenido publicado desde su creación en enero de 2021 hasta enero de 2022, con el fin de identificar: (1) la temática y el enfoque de los vídeos, (2) los trastornos de la información analizados y (3) las técnicas de verificación empleadas. Los resultados muestran como, en términos generales, los vídeos se centran en las técnicas de búsqueda inversa de imágenes, la búsqueda de palabras clave, la confrontación con fuentes de confianza e indicadores generales como la fecha, la localización o la fuente de origen. En lo que respecta a los trastornos de la información, destacan el contenido engañoso, el contenido falso y fabricado. Además, todos los vídeos comparten una serie de características comunes: son vídeos breves, utilizan planos cortos mirando a cámara e incluyen capturas de pantalla para ilustrar las técnicas empleadas en los procesos de verificación.

Abstract

Teenagers are particularly vulnerable to disinformation strategies. For this reason, more and more organisations and media outlets are committed to media literacy projects aimed at fostering critical thinking among the new generations. This research analyses “Is this legit?” by MediaWise (Poynter), a viral video verification project created by and for teenagers. Specifically, an analysis of the content published from its creation in January 2021 to January 2022 is carried out in order to identify: (1) the subject matter and focus of the videos, (2) the information disorders analysed and (3) the verification techniques used. The results show that, in general terms, the videos focus on reverse image search techniques, keyword search, confrontation with reliable sources and general indicators such as date, location or source of origin. In terms of information disruption, misleading, false and fabricated content stand out. In addition, all the videos share a number of common characteristics: they are short videos, use short shots looking at the camera and include screenshots to illustrate the techniques used in the verification processes.

Autora

Alba García-Ortega [alba.garciao@umh.es] es periodista y profesora en la Universidad Miguel Hernández. Es doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas por la UMH, donde también ha cursado el Máster en Innovación en Periodismo. Actualmente forma parte del Grupo de Investigación de la Comunicación en la Comunidad Valenciana (GICOV) y colabora en el proyecto europeo IBERIFIER, centrado en la desinformación en España y Portugal.

1. Introducción

Las nuevas generaciones están creciendo en un mundo globalizado en el que la información se presenta desde una variedad de fuentes nunca antes vista. La democratización de internet y el acceso a las redes sociales desde edades cada vez más tempranas provoca que muchos jóvenes no posean el conocimiento ni las habilidades necesarias para evaluar de forma crítica la información digital (Picton y Teravainen, 2017). En este sentido, el estudio Global Kids Online de UNICEF (Livingstone, Winther y Saeed, 2019) revela que tres cuartas partes de los niños encuestados no son capaces de juzgar la veracidad de la información que encuentran en la red.

A pesar de que la mayoría asegura entender el concepto de *fake news*, este conocimiento no siempre se corresponde con la habilidad práctica de identificarlas (Wineburg, 2016; Picton y Teravainen, 2017; Common Sense Media, 2017). Como resultado, no solo se convierten en el blanco de muchas de estas estrategias, sino que a menudo actúan como una importante fuente de dispersión (Chen, *et al.*, 2015; Howard, Neudert y Prakash, 2021). Un asunto de especial relevancia si tenemos en cuenta que las noticias falsas tienen un 70% más de posibilidades de ser replicadas y llegan más lejos, más rápido y de forma más profunda que la verdad en todas las categorías de información (Vosoughi, Roy y Aral, 2018).

La presente investigación tiene como objetivo analizar el proyecto *Is This Legit?* del Instituto Poynter. Se trata de un canal de YouTube creado por y para adolescentes que muestra las técnicas y estrategias empleadas en la verificación de vídeos virales. Para ello, se realiza un análisis del contenido publicado durante su primer año de andadura desde tres perspectivas: (1) la temática y el enfoque de los contenidos; (2) los trastornos de la información analizados y (3) las técnicas de verificación empleadas. De este modo, se pretende determinar qué trastornos de la información priman en los vídeos virales y cuáles son las técnicas empleadas en su verificación. En concreto, se analizan 37 vídeos publicados entre enero de 2021 y enero de 2022.

1.1. *Fake news* y desinformación: introducción a los trastornos de la información

La inteligencia artificial, el Big Data y los cada vez más sofisticados algoritmos han propiciado una oleada de bulos sin precedentes (Pérez-Dasilva, Meso-Ayerdi y Mendiguren-Galdospín, 2020; Shao, *et al.*, 2017). Durante los primeros años de pandemia, Maldito.es identificó 1.266 bulos relacionados con la COVID-19 (MalditoBulo, 2022a); y, en tan solo un mes del conflicto entre Rusia y Ucrania, más de un centenar (MalditoBulo, 2022b). No obstante, pese a la creciente proliferación de mentiras, alertas falsas y desinformaciones que circulan en la red, todavía no existe un término estandarizado que nos permita agruparlas.

El término «fake news» se ha convertido en una de las opciones más habituales (Jankowski, 2018; Parra-Valero y Oliveira, 2018). Sin embargo, tanto académicos como profesionales desaconsejan su uso. Tandoc, Lim y Ling (2018) sostienen que el vocablo es conceptualmente inapropiado, puesto que toda noticia por su propia naturaleza ha de ser cierta. Por su parte, el informe final del Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Desinformación (European Commission, 2018) y el informe del Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2019) argumentan que la expresión «noticias falsas» no debe usarse como sinónimo de bulo, falsedad o desinformación, puesto que subestiman la magnitud del problema. En esta misma línea, Wardle y Derakhshan (2017) rechazan utilizar el término por dos motivos: 1) lo consideran «dramáticamente inadecuado» para describir un fenómeno tan complejo; y 2) sostienen que organizaciones de todo el mundo emplean el término para etiquetar a aquellas coberturas mediáticas que no concuerdan con su discurso, convirtiéndolo en un mecanismo de poder que reprime, restringe y socava la autoridad de la prensa libre.

Algo similar sucede con la palabra «desinformación» (García-Marín y Salvat-Martinrey, 2022), a menudo empleada como un término paraguas que engloba una amplia gama de contenidos; desde teorías conspirativas, hasta estrategias de personalización, injerencia extranjera o descrédito (Wardle y Derakhshan, 2017). Sin embargo, la desinformación hace referencia a un fenómeno muy concreto: información falsa creada con el propósito de engañar (Fallis, 2015; Nembr y Gangware, 2019). Como alternativa, Wardle y Derakhshan proponen el término «trastorno de la información». En concreto, diferencian entre tres tipos de trastorno según la veracidad del contenido y su intención: información errónea (*misinformation*), desinformación (*disinformation*) e información maliciosa (*mal-information*).

La información errónea consiste en la difusión de información falsa debido a que el emisor considera que es cierta. Por su parte, la desinformación se define como la «información que es falsa y creada deliberadamente para dañar a una persona, grupo social, organización o país» (Wardle y Derakhshan, 2018: 20). En otras palabras, se trata de información creada *ad hoc*, con el único fin de confundir o perjudicar a un determinado objetivo. Por último, la información dañina hace referencia a toda información real empleada para herir o causar algún tipo de perjuicio a una persona, organización o país. Por ejemplo, la publicación de información comprometida sobre un personaje público sin ningún tipo de justificación o interés general.

Partiendo de dichas categorías, Wardle y Derakhshan (2017) clasifican las estrategias de creación y difusión de información falsa en base a su «capacidad dañina»: 1) sátira o parodia; 2) conexión falsa o errónea; 3) contenido engañoso; 4) contenido falso; 5) contenido impostor; 6) contenido manipulado; y 7) contenido fabricado (Figura 1.). De acuerdo con Wardle y Derakhshan (2018), estas categorías no resultan excluyentes, sino que a menudo se combinan como parte de una estrategia desinformativa más amplia. En cualquier caso, recomiendan mantener esta distinción, puesto que las causas, técnicas y recursos empleados suelen variar de un trastorno a otro.

Figura 1. Siete trastornos de la información según Wardle y Derakhshan (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de Wardle y Derakhshan (2017)

La propagación de los bulos es un fenómeno que a menudo oscila entre la desinformación y la información errónea, puesto que el emisor no siempre es consciente de que se trata de una información falsa. Sin embargo, si nos centramos en el proceso de creación, los bulos se sitúan dentro de las estrategias desinformativas. En este sentido, Berger (2017) establece una serie de pautas que permiten diferenciar los bulos del resto de trastornos informativos: 1) forman parte de un entorno informativo tóxico más amplio; 2) por sí mismos no se pueden considerar abuso, incivismo, troleo, acoso cibernético o spam, aunque a menudo se acompañan de ellos; 3) el contenido es falso y está creado con el objetivo de engañar; y 4) se disfraza de hecho.

1.2. Verificación y *fact-checking* en la escena mediática actual

La verificación de información no es un concepto novedoso. Se trata de una actividad inherente al trabajo periodístico, un rasgo de buenas prácticas que garantiza el rigor, la precisión y la calidad editorial de una pieza informativa (López-Pan y Rodríguez-Pérez, 2020). Tradicionalmente, esta disciplina se concretó en la existencia de departamentos y unidades especializadas encargadas de contrastar la información antes de su publicación (Guallar y Cornet, 2020). Sin embargo, la creciente preocupación por la desinformación y la proliferación de bulos han otorgado a la disciplina un puesto privilegiado en la esfera informativa (Guallar, *et al.*, 2020). Tanto es así, que algunos autores han llegado a considerar el *fact-checking* como un nuevo género periodístico (Rodríguez-Pérez, 2020).

El término surge en EEUU durante los primeros años del siglo XXI, con proyectos y unidades de verificación vinculadas a la fiscalización de información de carácter político (Guallar, *et al.*, 2020). De acuerdo con López-Pan y Rodríguez-Pérez

(2020), este tipo de proyectos son el instrumento perfecto para «recuperar la credibilidad en el periodismo y contribuir, especialmente en Estados Unidos, a la revitalización de la democracia y del discurso público» (2020: 1047). Por ello, no es de extrañar que los primeros proyectos de verificación de noticias se centraran en el continente americano (Duke Reporters' Lab, 2016).

Según el último informe del Duke Reporters' Lab (2022), la escena ha cambiado considerablemente en la última década. En 2021, había 391 proyectos de fact-checking a nivel global, de los cuales 378 se encuentran activos actualmente. Se trata de un incremento del 203% respecto al 2016, año en que el Brexit y las elecciones estadounidenses dieron al fact-checking un impulso sin precedentes (Magallón-Rosa, 2019). Con el fin de unificar el trabajo realizado por estos proyectos de verificación, han surgido organizaciones y consorcios de medios cuyo objetivo es establecer un código de principios y buenas prácticas. La principal organización de fact-checkers a nivel global es la International Fact-Checking Network (IFCN) fundada en 2015. En la actualidad, cuenta con más de 100 verificadores adscritos a su código de principios, entre los que se encuentran las españolas Maldita.es, Newtral, Verificat y EFE Verifica.

El número de trabajos académicos centrados en la desinformación también ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Gran parte de las investigaciones ponen el foco en las rutinas de trabajo de proyectos de fact-checking (Vázquez-Herrero, *et al.*, 2019; Ufarte-Ruiz, *et al.*, 2018), así como los canales de difusión de bulos y sus temáticas más habituales (Salaverría, *et al.*, 2020). A pesar de que las diferencias de carácter temporal y cultural dificultan realizar un análisis comparativo entre los diferentes trabajos, es posible detectar algunas tendencias. En términos generales, la información política es la más susceptible de ser objeto de estrategias de desinformación (Bernal-Trivió y Clares-Gavilán, 2019; Pozo-Montesa y León-Manoce, 2020; Salaverría, *et al.*, 2020), seguida de las noticias sobre migración y la ciencia (Guallar, *et al.*, 2020). En este sentido, se puede observar un claro predominio de los bulos de carácter sanitario tras el comienzo de la pandemia en 2020 (Salaverría, *et al.*, 2020; Sánchez-Duarte y Magallón-Rosa, 2020).

1.3. YouTube: un caldo de cultivo para los bulos

A principios de 2022, organizaciones de fact-checkers de todo el mundo publicaron una *open letter* dirigida a Susan Wojcicki, CEO de Youtube, para exigir responsabilidades por permitir que «actores sin escrúpulos utilicen su plataforma como arma para manipular, explotar a otros, organizarse y recaudar fondos» (IFCN, 2022). El documento, liderado por la IFCN y firmado por más de 80 organizaciones, afirma que la plataforma de vídeo se ha convertido en el «conducto principal»

de gran parte de los bulos y mentiras que circulan en la red. En especial, aquellos relacionados con la COVID-19 y los procesos electorales.

Entre sus demandas, incluyen medidas como proporcionar información de contexto para cada vídeo, trasladar las medidas de detección a otros idiomas además del inglés y publicar abiertamente su política de moderación respecto a la desinformación, así como el uso de inteligencia artificial, algoritmos y big data. Precisamente, la influencia de los algoritmos en los procesos de dispersión de información falsa se ha convertido en uno de los principales focos de numerosas investigaciones (Martens, *et al.*, 2018; Hillebrandt, 2021). La mayoría de los algoritmos están diseñados con el objetivo de captar y retener la atención de los usuarios. Por ello, a menudo promueven vídeos basados en el *clickbait*, retóricas conspirativas e información dañina (Gillespie, 2018; Faddoul, *et al.*, 2020).

De acuerdo con el informe *Information Disorders* del Consejo de Europa (2017), mientras que gran parte de la discusión se concentra en el contenido basado en el texto, las imágenes manipuladas y descontextualizadas suelen diseminarse e instaurarse en la conciencia colectiva con mayor facilidad. Esto se debe a que la información visual se procesa mucho más rápido que la comunicación escrita y, por tanto, las habilidades de razonamiento crítico tienen menor margen de actuación (Wardle y Derakhshan, 2017). Una situación especialmente relevante si tenemos en cuenta que YouTube se ha consolidado como una de las principales fuentes de información entre los más jóvenes (Faddoul, *et al.* 2020).

Según el último informe anual del Reuters Institute (Newman, *et al.*, 2021), Youtube es la segunda red social más utilizada para el consumo informativo en la mayoría de los países occidentales. En el caso de los niños y preadolescentes, se sitúa en el primer puesto con el 41% del consumo total (Common Sense Media, 2017). Por ello, medios de comunicación, gobiernos y organizaciones comienzan a apostar por programas de alfabetización mediática destinados a empoderar a los jóvenes contra la información falsa (Lim y Tan, 2020). Entre ellas destaca el proyecto MediaWise del Instituto Poynter, una organización sin ánimo de lucro que tiene como objetivo fomentar un consumo informativo crítico y responsable.

Como parte del proyecto, a principios de 2020 lanzaron la iniciativa Teen Fact Checking Network: una red de verificadores creada por y para adolescentes. El equipo, formado por una veintena de jóvenes de diferentes lugares de EEUU, verifica contenidos virales y comparte consejos de alfabetización mediática a través de diferentes plataformas sociales. Su buque insignia es el proyecto *Is This Legit?*, una serie de vídeos de YouTube en la que jóvenes de entre 12 y 18 años verifican videos virales y ofrecen consejos de alfabetización mediática. Desde mediados de 2020, el programa es considerado «signatario verificado» del código de principios de la International Fact-Checking Network.

2. Metodología

La presente investigación emplea la metodología del estudio de caso aplicada al proyecto *Is This Legit?* de la Teen Fact Checking Network (TFCN) de MediaWise (Instituto Poynter). La elección del caso de estudio responde a tres motivos: 1) se trata de una iniciativa pionera en el ámbito de la alfabetización mediática, puesto que son los propios adolescentes quienes verifican y explican los contenidos; 2) los vídeos emplean técnicas de verificación avaladas por expertos y grupos de investigación como el Stanford History Education Group; y 3) desde mediados de 2020, la Teen Fact Checking Network es considerada «signatario verificado» del código de principios de la International Fact-Checking Network.

La metodología del estudio de caso ha demostrado ser una herramienta especialmente útil en el estudio de realidades y situaciones que presentan múltiples variables vinculadas al contexto en el que se desarrollan (Martínez-Carazo, 2006), así como en el análisis de fenómenos contemporáneos en su propio contexto (Yin, 2003: 13). En este sentido, se realiza un análisis exploratorio de los vídeos publicados durante el primer año del proyecto (enero de 2021 - enero de 2022) para dar respuesta a tres preguntas de investigación:

P1. ¿Cuál es la temática y el enfoque de los vídeos analizados?

P2. ¿Qué trastorno de la información es el más habitual?

P3. ¿Qué técnicas y estrategias se emplean en la verificación de los contenidos?

Con el fin de sistematizar y unificar los criterios de análisis, se ha elaborado una herramienta de codificación que permite analizar el contenido desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. Los parámetros empleados se recogen en la Tabla 1. En aquellas categorías en las que, debido al carácter exploratorio del estudio no ha sido posible establecer una codificación deductiva, se ha empleado una codificación inductiva mediante el análisis de muestras de 5 vídeos. Entre ellos, se encuentran: 1) tema; 2) técnicas de verificación empleadas; 3) consejos de alfabetización; 4) enfoque; y 5) uso de herramientas concretas.

Tras el análisis individual de cada uno de los vídeos, los resultados se han comparado con el objetivo de identificar patrones, coincidencias y discrepancias.

Tabla 1. Herramienta de análisis empleada en la investigación

URL	Dirección de acceso al vídeo
Información general	Título del vídeo, descripción y fecha de publicación
Verificador	<i>Fact-checker</i> encargado de verificar el contenido
Tipo de vídeo	Elección: - Consejos - Verificación vídeo/contenido
Parámetros formales	- Tipo de plano empleado: general, corto, americano, etc. - Elementos de apoyo visual: imágenes, gráficos, grabaciones de pantalla, etc. - Texto: títulos, subtítulos, rótulos, etc. - Duración del vídeo
Tema	Descripción del tema que aborda el vídeo verificado
Técnicas de verificación empleadas	- Lectura lateral - <i>Read upstream</i> - Búsqueda inversa de imágenes
Herramientas concretas	Herramientas empleadas en el proceso: nombre, funcionalidades, etc.
Consejos de alfabetización	- <i>Red flags</i> <ul style="list-style-type: none"> • No se indica la fuente original o estudios que avalen los hechos • El vídeo salta de una plataforma a otra • El contenido apela a emociones fuertes, generalmente negativas • El contenido hace pasar la sátira por hechos y la opinión por información • El estudio o la investigación no detallan la metodología - Explicación de conceptos concretos
Puntuación final (sistema de clasificación diseñado por la TFCN)	Elección: - LEGIT: totalmente cierto - NOT LEGIT: totalmente falso - MOSTLY LEGIT: principalmente cierto, pero con pequeños detalles que son falsos - MOSTLY NOT LEGIT: principalmente falso, pero con pequeños detalles que son ciertos - MIXED BAG: 50/50 - NEEDS CONTEXT: información simplificada que puede ser malinterpretada
Trastorno de la información (Wardle y Derakhshan, 2017)	Elección: - Sátira o parodia - Conexión falsa - Contenido engañoso - Contexto falso - Contenido impostor - Contenido manipulado - Contenido fabricado

3. Resultados

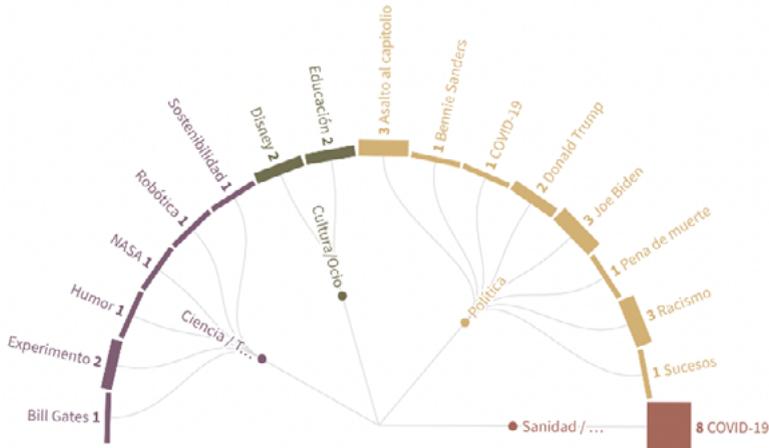
Entre enero de 2021 y enero de 2022 la Teen Fact Checking Network ha publicado 37 vídeos, 34 centrados en la verificación de vídeos virales y 3 con consejos y recomendaciones para consumir contenido online de forma segura. Todos ellos, presentan una estructura y estética similar. Se trata de vídeos breves, entre 3 y 5 minutos, con planos cortos, rótulos que destacan los datos más relevantes y capturas de pantalla de los procesos de verificación (Figura 2). A excepción de los vídeos con recomendaciones y consejos, cuya estructura varía de un vídeo a otro, los vídeos de verificación de contenidos siguen la misma estructura: 1) presentación del *fact-checker*; 2) explicación del vídeo viral; 3) contexto sobre la noticia/contenido en el que se basa; 4) pasos y técnicas empleadas en el proceso de verificación; y 5) valoración final.



Figura 2. Ejemplo del uso de rótulos y capturas de pantalla para ilustrar los procesos
Fuente: Video *No, that viral airport arrest TikTok does not show Capitol rioters* (MediaWise, Youtube)

En el caso de los vídeos divulgativos, se observan dos modalidades: una general, con recomendaciones basadas en técnicas de alfabetización mediática; y otra de carácter temático, basada en consejos para verificar un contenido específico. En concreto, se ha publicado un vídeo de carácter general y dos temáticos; uno centrado en la variante delta de la COVID-19 y otro en la verificación de gráficos vinculados con la pandemia. Por su parte, los vídeos de verificación de contenidos

pueden agruparse en cuatro bloques temáticos: política (15 vídeos), sanidad/salud



(8), ciencia/tecnología (7) y cultura/ocio (4) (Figura 3).

Figura 3. Clasificación temática de los vídeos analizados

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias de verificación empleadas se engloban a su vez en tres bloques: lectura lateral (utilizada por los 34 vídeos), *read upstream* (31) y búsqueda inversa de imágenes (3). Además, los verificadores ofrecen consejos de alfabetización mediática y pensamiento crítico bajo el nombre de *red flags*. La lectura lateral, término acuñado por el Stanford History Education Group, hace referencia a la necesidad de buscar en otras fuentes digitales información sobre el contenido que se quiere verificar. En este sentido, los *fact-checkers* recomiendan comenzar cualquier proceso de verificación con una búsqueda de palabras clave. En concreto, se centran en: 1) qué dicen otras fuentes sobre el tema (mínimo tres fuentes fiables como medios de comunicación de reconocido prestigio); 2) qué dicen los verificadores de noticias; y 3) qué dicen otros estudios e informes técnicos, en especial cuando se analizan noticias o vídeos de carácter científico-técnico.

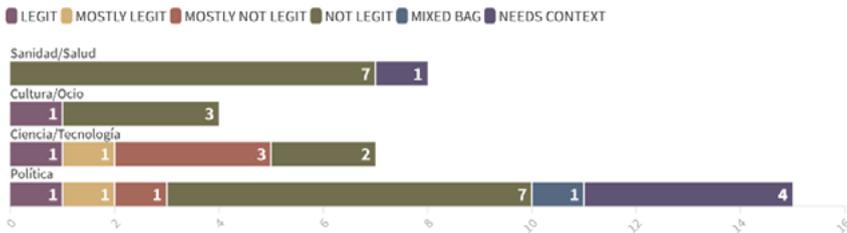
La segunda técnica es la llamada *read upstream*. Consiste en investigar en profundidad la fuente original: quién está detrás de la información, cuál es su nivel de credibilidad y si existe algún interés personal o profesional que pueda influir en el enfoque y el tratamiento de la información. Esta técnica se utiliza en todos los

vídeos de carácter político y sanitario y, en menor medida, ciencia (85%) y ocio/cultura (75%). Por su parte, la búsqueda inversa de imágenes únicamente se emplea en tres de los 34 vídeos analizados. En ellos, los verificadores explican paso a paso el funcionamiento de las herramientas inVID (3) y TinyEye (1).

Las *red flags* hacen referencia a consejos y recomendaciones que, pese a no pertenecer a ninguna técnica concreta, resultan determinantes a la hora de verificar un contenido. Se trata de «situaciones de alerta» a las que se debe prestar atención cuando se consume un contenido online. Las más utilizadas son: no se indica la fuente original o estudios que avalen los hechos (20); el vídeo salta de una plataforma a otra (14); el contenido apela a emociones fuertes, generalmente negativas (14); el contenido hace pasar la sátira por hechos y la opinión por información (12); y el estudio o la investigación no detallan la metodología (4). Además, los *fact-checkers* explican conceptos clave como las cámaras de eco (1), la diferencia entre sátira y desinformación (2) y el funcionamiento de las alertas de Facebook (1).

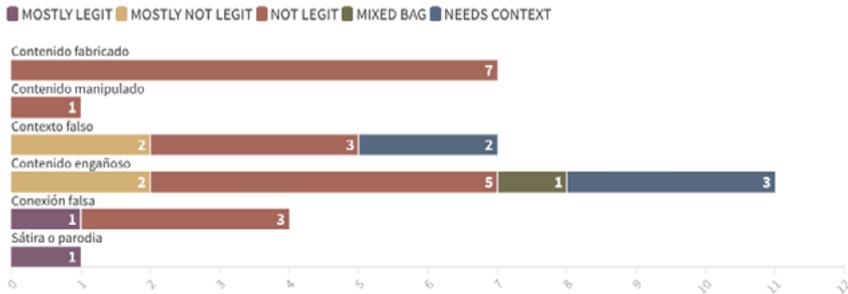
En lo que respecta a la valoración final de los vídeos, la mayoría se engloban en la categoría *not legit* (19), seguido de *needs context* (5), *mostly not legit* (4), *legit* (3), *mostly legit* (2) y *mixed bag* (1). Hay que destacar que dentro de la categoría *not legit* las temáticas más habituales son la política (7 de 19 vídeos) y la sanidad (7), seguidas de lejos por cultura/ocio (3) y ciencia/tecnología (3) (Figura 4). Por último, en lo referente a los trastornos de la información, destacan el contenido engañoso (11 de los 34 vídeos analizados), el contenido falso (7), fabricado (7), la conexión falsa (4), la sátira (1) y el contenido manipulado (1). Ningún vídeo emplea la técnica de contenido impostor (Figura 5).

Figura 4. Relación entre la valoración final y la temática del vídeo



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Relación entre el trastorno de la información detectado y su valoración final



Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

Durante su primer año de andadura, *Is This Legit?* ha publicado 37 vídeos sobre verificación de vídeos virales. Aunque el proyecto cuenta con una decena de verificadores diferentes, el canal logra mantener una imagen cohesionada gracias al uso de elementos comunes: son vídeos breves, con planos cortos, capturas de pantalla y rótulos para destacar los datos más relevantes. La mayoría de los vídeos muestran paso a paso los procesos y técnicas empleadas en la verificación de videos virales (92%). Sin embargo, existe un pequeño porcentaje que muestra recursos de alfabetización mediática de carácter general (8%).

Hay que tener en cuenta que la mayoría de los vídeos fueron publicados durante los primeros meses de la pandemia, por lo que no es de extrañar que en mayor o menor medida hagan referencia de forma directa (23%) o indirecta (9%) a la COVID-19 (P1). Esta presencia del contenido de carácter científico-sanitario reafirma los resultados obtenidos en estudios previos (Sánchez-Duarte y Magallón-Rosa, 2020), centrados en la proliferación de bulos durante la pandemia. En general, las temáticas más habituales están vinculadas a la vacunación, los contagios y las medidas de prevención. Del mismo modo, se reafirma la posición del contenido político como principal objetivo de las estrategias de desinformación actuales (Bernal-Trivió y Clares-Gavilán, 2019; Pozo-Montesa y León-Manoce, 2020).

Desde el punto de vista de los trastornos de la información (P2), predominan los vídeos basados en el contenido engañoso (35,4%), el contexto falso (22,5%) y el contenido fabricado (22,5%). A pesar de que los tres trastornos poseen un potencial dañino medio-alto (Wardle y Derakhshan, 2017), no todos los vídeos son completamente falsos. En el caso del contenido engañoso, cerca del 37% solo necesita explicar su contexto en mayor profundidad o corregir algún dato erróneo. En lo que

respecta a las técnicas de verificación empleadas (P3), se observan tres estrategias diferentes: 1) buscar en fuentes de confianza información sobre el contenido que se quiere verificar (100%); 2) investigar en profundidad la fuente original (91%); y 3) realizar una búsqueda inversa de imágenes cuando sea posible (8,8%).

Todas las técnicas se basan en el código de principios de la International Fact-Checking Network (IFCN) y las pautas de verificación del Stanford History Education Group. Además, todos los vídeos explican «situaciones de alerta» que deben tenerse en cuenta cuando se consumen contenidos online. El más habitual, presente en casi el 60% de los vídeos, es la omisión de la fuente original o la ausencia de estudios que avalen los hechos. La dispersión del contenido entre diferentes plataformas sociales y el uso de argumentos con un fuerte componente emocional, son otras de las alertas más habituales (41%).

En definitiva, *Is this legit?* es un proyecto de alfabetización mediática pionero en su ámbito que sitúa a los adolescentes en el centro de la acción. A pesar de que ofrece un contenido dirigido a un público joven, los verificadores emplean un lenguaje técnico y explican de forma didáctica y accesible conceptos complejos. En este sentido, resulta necesario complementar el análisis de contenido con investigaciones centradas en la recepción y comprensión de la información por parte de los usuarios. Del mismo modo, sería recomendable realizar estudios longitudinales que permitan comprobar si este tipo de iniciativas realmente suponen un cambio en el modo en que los adolescentes se enfrentan a los diferentes trastornos de la información.

Referencias

Berger, Guy (2017). Fake news and the future of professional and ethical journalism. En: *Conference of the European Parliament, Joint Extremism/Digital Europe Working Group*. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/3usz8xZ>

Common Sense Media (2017). *News and America's Kids: How Young People Perceive and Are Impacted by the News*. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://www.common sense media.org/research/news-and-americas-kids>

Chen, Xinran; Sei-Ching Joanna Sin; Yin-Leng Theng y Chei Sian Lee (2015). Why Students Share Misinformation on Social Media: Motivation, gender, and study-level differences. En: *Journal of Academic Librarianship*, Vol. 41, n° 5. Greenwich: JAI Press, 583–92.

Duke Reporters'Lab (2016). *Global fact-checking up 50% in past year*. Reporterslab.org. Consultado el 26 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3gIMge6>

Duke Reporters'Lab (2022). *Fact-checkers extend their global reach with 391 outlets, but growth has slowed*. Reporterslab.org. Consultado el 26 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3Fm0eN7>

Faddoul, Marc; Chaslot, Guillaume y Farid, Hany (2020). A longitudinal analysis of YouTube's promotion of conspiracy videos. En: *ArXiv, abs/2003.03318*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2003.03318>

Fallis, Don (2015). What Is Disinformation? En: *Library Trends*, Vol. 63, n° 3. Liverpool: Johns Hopkins University Press, 401-426. DOI: [doi:10.1353/lib.2015.0014](https://doi.org/10.1353/lib.2015.0014).

García-Marín, Davidad y Salvat-Martinrey, Guiomar (2022). Tendencias en la producción científica sobre desinformación en España. Revisión sistematizada de la literatura (2016-2021). En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n°23. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 23-50. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6045>

Gillespie, Tarleton (2018). *Custodians of the Internet. Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media*. New Haven: Yale University Press.

Guallar, Javier; Codina, Lluís; Freixa, Pere y Pérez-Montoro, Mario (2020). Desinformación, bulos, curación y verificación. Revisión de estudios en Iberoamérica 2017-2020. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 22, n° 3. Madrid: Fundación Telefónica, 595-613. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos223.09>

Guallar, Javier y Cornet, Anna (2020). Centros de documentación de diarios en el siglo XXI. Panorama después del tsunami. En: *BiD*, n° 44. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.44.6>

Hillebrandt, Maarten (2021). The Communicative Model of Disinformation: A Literature Note En: *Helsinki Legal Studies Research Paper*, n° 65. Ámsterdam: Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3798729>

Howard, Philip N.; Neudert, Lisa-Maria y Prakash, Nayana (2021). *Digital misinformation/disinformation and children*. UNICEF Office of Global Insight and Policy.

IFCN (2022). An open letter to YouTube's CEO from the world's fact-checkers. The International Fact-Checking Network. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/37Ea7qD>

Jankowski, Nicholas (2018). Researching fake news: A selective examination of empirical studies. En: *Javnost-The Public*, Vol.25, n° 1-2. Londres: Taylor & Francis, 248-255. DOI: <https://doi.org/10.1080/13183222.2018.1418964>

Lim, Sun Sun y Tan, Kai Ryn (2020). Front liners fighting fake news: global perspectives on mobilising young people as media literacy advocates. En: *Journal of Children and Media*. Londres: Taylor & Francis, 1-7. DOI: [doi:10.1080/17482798.2020.1827817](https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1827817)

Livingstone, Sonia; Winther, Daniel Kardefelt y Saeed, Marium (2019). *Global kids online comparative report*. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/3v21hew>

López-Pan, Fernando y Rodríguez-Rodríguez, Jorge (2020). El Fact Checking en España. Plataformas, prácticas y rasgos distintivos. En: *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 26, n° 3. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1045-1065. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.65246>

Magallón-Rosa, Raúl (2019). Verificado México 2018: Desinformación y fact-checking en campaña electoral. *Revista de Comunicación*, Vol. 18, n° 1. Piura: Universidad de Piura, 234-258. DOI: <https://doi.org/10.26441/rc18.1-2019-a12>

MalditoBulo (2022a). *La COVID-19 y sus bulos: 1.266 mentiras, alertas falsas y desinformaciones sobre el coronavirus*. Maldita.es. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/3KM1OYR>

MalditoBulo (2022b). *133 bulos y desinformaciones sobre el ataque de Rusia contra Ucrania*. Maldita.es. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/3O1MFOB>

Martens, Bertin; Aguiar, Luis; Gomez-Herrera, Estrella y Mueller-Langer, Frank (2018). The Digital Transformation of News Media and the Rise of Disinformation and Fake News. En: *JRC Digital Economy Working Paper 2018-02*. Sevilla: JRC. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/37y8ivw>

Nemr, Christina y Gangware, William (2019). *Weapons of mass distraction: Foreign state-sponsored disinformation in the digital age*. Park Advisors. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/3JvSPsY>

Newman, Nic; Fletcher, Richard; Schulz, Anne; Andi, Simge; Robertson, Craig T. y Nielsen, Rasmus Kleis (2021). Reuters institute digital news report 2021. *Reuters Institute for the Study of Journalism*. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/38Jofj5>

Parra-Valero, Pablo y Oliveira, Lidia (2018). Fake news: una revisión sistemática de la literatura. En: *Observatorio (OBS*)*, Vol. 12, n° 5. Lisboa: OberCom, 54-78.

Pérez-Dasilva, Jesús-Ángel; Meso-Ayerdi, Koldobika y Mendiguren-Galdospín, Terese (2020). Fake news y coronavirus: detección de los principales actores y tendencias a través del análisis de las conversaciones en Twitter. En: *El Profesional de la Información*, Vol. 29, n° 3. Barcelona: EPI. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.08>

Picton, Irene y Teravainen, Anne (2017) *Fake News and Critical Literacy: An Evidence Review*. Londres: National literacy Trust.

Rodríguez-Pérez, Carlos (2019). No diga fake news, di desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. En: *Comunica-*

ción, n° 40. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 65-74. DOI: <https://doi.org/10.18566/comunica.n40.a05>

Salaverría, Ramón; Buslón, Nataly; López-Pan, Fernando; León, Bienvenido; López-Goñi, Ignacio y Erviti, María-Carmen (2020). Desinformación en tiempos de pandemia:

tipología de los bulos sobre la Covid-19. En: *El profesional de la información*, n° 29. Barcelona: EPI. DOI:

<https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

Sánchez-Duarte, José Manuel; Magallón-Rosa, Raúl (2020). Infodemia y COVID-19. Evolución y viralización de informaciones falsas en España. *RECS. Revista Española de Comunicación en Salud*, Suplemento 1. Madrid: Universidad Carlos III, 31-41. DOI: <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5417>

Shao, Chengcheng; Ciampaglia, Giovanni-Lucca; Varol, Onur; Yang, Kai-Cheng; Flammini, Alessandro y Menczer, Filippo (2017). The spread of low-credibility content by social bots. En: *Nature communication*, Vol. 9, n°1. Cham: Springer, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-018-06930-7>

Ufarte-Ruiz, María José; Peralta-García, Lidia y Murcia-Verdú, Francisco José (2018). Fact checking: un nuevo desafío del periodismo. En: *El profesional de la información*, Vol. 27, n° 4. Barcelona: EPI, 733-741. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>

Vázquez-Herrero, Jorge; Vizoso, Ángel y López-García, Xosé (2019). “Innovación tecnológica y comunicativa para combatir la desinformación: 135 experiencias para un cambio de rumbo”. En: *El profesional de la información*, Vol. 28, n°3. DOI:

<https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.01>

Vosoughi, Soroush; Roy, Deb y Aral, Sinal (2018). The spread of true and false news online. En: *Science*, Vol. 359, n° 6380. Washington D.C.: AAAS, 1146-1151. DOI: [10.1126/science.aap9559](https://doi.org/10.1126/science.aap9559)

Wardle, Claire y Derakhshan, Hossein (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/3ust2O7>

Wardle, Claire y Derakhshan, Hossein (2018). Thinking about ‘information disorder’: formats of misinformation, disinformation, and mal-information. En: Ireton, Cherilyn y Possetti, Julie (eds.) *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. París: UNESCO Publishing.

World Economic Forum (2019). *Fake news: what it is and how to spot it*. Consultado el 8 de abril de 2022 en <https://bit.ly/318HpYl>

Las plataformas de verificación frente a los bulos en el sector turístico

Verification platforms against hoaxes in the tourism sector

Francisco Manuel Pastor-Marín
Universidad Internacional de La Rioja

Francisco Javier Paniagua-Rojano
Universidad de Málaga

Referencia de este artículo

Pastor-Marín, Francisco Manuel y Paniagua-Rojano, Francisco Javier (2023). Las plataformas de verificación frente a los bulos en el sector turístico. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n°25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 229-250. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6979>.

Palabras clave

Fact-checking; Verificación; *Fake news*; Bulos; Medios sociales; Comunicación; Turismo.

Keywords

Fact-checking; Check; Fake news; Hoaxes; Social media; Communication; Tourism.

Resumen

El turismo se ha convertido en uno de los sectores económicos que más crecen en todo el mundo gracias, entre otros factores, al desarrollo de Internet y los medios sociales, que contribuyen a facilitar la difusión de los atractivos turísticos de los destinos, aunque también permiten la proliferación de noticias falsas o *fake news*. Para luchar contra la desinformación, las plataformas de *fact-checking* o de verificación de datos se han convertido en unas herramientas adecuadas para luchar contra estas informaciones falsas. El objetivo de esta investigación es analizar las características de las noticias falsas sobre turismo que han verificado un total de once plataformas de verificación de España e Iberoamérica en el periodo comprendido entre el 1 de enero y el 31 de julio de 2022, mediante un análisis de contenido. Los resultados evidencian que Facebook es el medio social en el que más proliferan las noticias falsas sobre turismo. La temática predominante de los bulos turísticos han sido los asuntos económicos y la mayoría han atribuido las falsedades a las instituciones con el fin de engañar a los usuarios. Se concluye que el *fact-checking* tiene aún un largo recorrido para la verificación de las noticias de turismo y que son muchos los campos académicos en los que se puede investigar este fenómeno.

Abstract

Tourism has become one of the fastest growing economic sectors in the world thanks, among other factors, to the development of the Internet and social media, which help to facilitate the dissemination of the tourist attractions of destinations, although they also allow the proliferation of false news or fake news. To fight against disinformation, fact-checking platforms, or data verification, have become suitable tools to fight against this false information. The objective of this research is to analyze the characteristics of fake news about tourism that have been verified by a total of eleven verification platforms in Spain and Latin America in the period between January 1 and July 31, 2022, through an analysis of contents. The results show that Facebook is the social medium in which false news about tourism proliferates the most. The predominant theme of tourist hoaxes has been economic issues and most have attributed falsehoods to institutions in order to deceive users. It is concluded that fact-checking still has a long way to go to verify tourism news and that there are many academic fields in which this phenomenon can be investigated.

Autores

Francisco Manuel Pastor-Martín [francisco.pastor@unir.net] es Profesor en la Universidad Internacional de La Rioja, donde imparte diferentes asignaturas en el Grado de Periodismo y en el Máster de Gestión del Patrimonio Cultural y Natural. Máster en Comunicación Política y Electoral por la Universidad Autónoma

de Barcelona. Posgrado en Marketing y Comunicación de los Destinos Turísticos Sostenibles por la Universitat Oberta de Catalunya. Actualmente, trabaja como formador del Centro Internacional de Formación de Autoridades y Líderes (CI-FAL), dependiente de la agencia de Naciones Unidas UNITAR; y colabora con la Organización Mundial del Turismo (OMT-UNWTO) como facilitador. Ha sido responsable de Comunicación del Área de Turismo y director de Información y Participación Digital en el Ayuntamiento de Málaga, además de jefe de sección en La Opinión de Málaga.

Francisco Javier Paniagua-Rojano [fjpaniagua@uma.es] es Profesor Titular de Periodismo en la Universidad de Málaga. Ha impartido más de 3000 horas de docencia entre grado y posgrado, y hasta la fecha, ha dirigido nueve tesis doctorales. Ha sido secretario académico del Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga; y secretario de la sección 7 (Comunicación estratégica y organizacional) de la Asociación Española Investigación de la Comunicación (AEIC). Fue director de Secretariado de Comunicación de la Universidad Internacional de Andalucía. Actualmente es coordinador del Máster en Investigación en Medios de Comunicación, Audiencias y Práctica Profesional en Europa. Fue director de Comunicación de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias.

1. Introducción

1.1. El turismo, sector económico en continuo desarrollo

El sector turístico es uno de los más dinámicos del mundo, con una capacidad de crecimiento y resiliencia muy superior a la de otros. Actualmente, el turismo es usado como uno de los indicadores más importantes a la hora de medir la buena marcha de la economía en los países, pero también en las ciudades y en otros territorios, tanto desarrollados como en vías de desarrollo. Antes de la pandemia de Covid-19 el turismo aportaba algo más del 10% del Producto Interior Bruto (PIB) mundial y generaba uno de cada diez empleos (UNWTO, 2018). Así, en 2018 la Organización Mundial del Turismo cifró en 1.400 millones el número de viajeros internacionales, lo que supuso un crecimiento del 6% con respecto al ejercicio anterior. Ese dato se alcanzó, además, dos años antes de lo previsto inicialmente (UNWTO, 1998).

En diciembre de 2019, sin embargo, se detectó en Wuham (China) un virus desconocido hasta ese momento que se extendería por todo el mundo, dando lugar a una pandemia nunca vista hasta ese momento. Los efectos de esta crisis provocaron caídas generalizadas en todos los sectores económicos, pero especialmente en el turismo, debido a las restricciones de movilidad impuestas en casi todos los países. Las llegadas de turistas internacionales cayeron un 70% a nivel mundial en los ocho primeros meses de 2020 con respecto al mismo periodo del año anterior (UNWTO, 2020). Este descenso representó 700 millones de turistas menos, y unas pérdidas económicas por valor de 730.000 millones de dólares para el sector turístico mundial.

Actualmente, una vez superado el parón provocado por la pandemia de Covid-19, el turismo ha vuelto a la senda de crecimiento que venía registrando en todo el mundo desde hacía años (UNWTO, 2021). Ese desarrollo se ha debido a múltiples factores, aunque la expansión, primero, de Internet, y, posteriormente, de los medios sociales, ha contribuido de forma notable a transformar todo lo que tiene que ver con la comunicación turística (Buhalis y Law, 2008; Xiang y Gretzel, 2010; De San Eugenio 2011; Paniagua y Huertas, 2018). Sin embargo, el auge de Internet también ha contribuido a la difusión de informaciones falsas o *fake news*, convertidas ahora en un elemento de presencia permanente en el mundo de la comunicación (Alonso, 2019). No en vano, los medios sociales favorecen la posibilidad de viralizar las noticias y facilitan la pérdida de centralidad de las fuentes, por lo que actualmente se considera que el interés por comprobar la veracidad de la información y la capacidad para detectar las falsedades es menor (Fernández-García, 2017).

1.2. La transformación de la comunicación turística

La era de la conectividad rápida, con redes 5G y todo tipo de tecnologías, disponibles hasta en los destinos más remotos del planeta, permite que los usuarios puedan compartir sus experiencias en tiempo real, convirtiéndose así en informadores de los atractivos de un destino o empresa turística ante sus familiares y amigos, que, a su vez, serán también embajadores de esos lugares aun sin haber estado en ellos (Barbosa, 2017). Obviamente, el beneficio de estas acciones es grande para el sector turístico siempre y cuando las opiniones sean positivas. Sin embargo, compartir información en tiempo real también tiene sus peligros, ya que la experiencia suele estar sesgada. No se pone el mismo énfasis cuando algo es positivo que cuando es negativo. (Dafonte-Gómez, *et al.*, 2022).

En este contexto, se ha comprobado que, en un ámbito tan competitivo como el turismo, los rivales pueden difundir noticias falsas para alejar a los potenciales turistas de un destino, por lo que pueden tener graves consecuencias para la industria (Barbosa, 2017). El problema no son los medios sociales, sino cómo estas herramientas pueden ser utilizadas para la difusión de las informaciones falsas o manipuladas, afectando así a las decisiones de los consumidores. Sea para tergiversar la imagen de un destino o de una empresa o, por el contrario, para mejorar la percepción de otra, lo cierto es que las *fake news* son utilizadas para cambiar la opinión que puedan tener los *stakeholders* (Barbosa, 2017).

1.3. El auge de la desinformación

Este fenómeno se ha extendido por todo el mundo de una forma rápida debido a la facilidad de acceso que ofrecen los medios sociales, que pueden difundir grandes cantidades de información, cierta o no, en muy poco tiempo (Barbosa, 2017). Las *fake news* afectan a todos los ámbitos, aunque hay autores (Fedeli, 2019) que han indicado que son la política y el turismo las áreas en las que más abundan las informaciones falsas, incorrectas o manipuladas.

La mayoría de los consumidores confían en estas fuentes a la hora de buscar información para organizar sus vacaciones y, al mismo tiempo, también una mayoría de personas que no tiene las herramientas necesarias para identificar las noticias falsas y es susceptible, por tanto, de convertirse en víctimas de la desinformación (Abdallah, 2021). De hecho, los usuarios de los medios sociales no están lo suficientemente formados para diferenciar las informaciones verdaderas de las falsas (Allcott y Gentzkow, 2017).

Aunque las noticias falsas han existido siempre con el objetivo de condicionar las opiniones de los ciudadanos sobre cualquier asunto que afecte a la política, la sociedad, la economía, etc. (Amorós-García, 2018), la desinformación, como se ha indicado, parece extenderse ahora más rápido que nunca debido a ese universo

de grandes oportunidades para cibermedios y periodistas (Barrientos-Báez, *et al.*, 2018; Núñez-Gómez, *et al.*, 2020; Pérez-Curiel y Velasco Molpeceres, 2020) que son Internet y, sobre todo, los medios sociales, que tienen una gran capacidad para reducir la capacidad de lectura crítica de los ciudadanos y el interés por la veracidad de la información (López-Rico, *et al.*, 2020). En este contexto, desde 2017 se viene hablando de las *fake news* o noticias falsas, entendidas éstas como informaciones incorrectas, manipuladas, exageradas o totalmente engañosas con el fin de llamar la atención del público y, como se ha indicado anteriormente, condicionarle en sus opiniones o acciones (Feijoo-Fernández y Guerrero, 2018).

Así, el concepto de *fake news* está incluido en el Diccionario Oxford -el más completo de la lengua inglesa- desde 2017, sólo un año después de que otro prestigioso diccionario, el Collins, eligiera la palabra posverdad como *vocablo del año* (Rodríguez, 2017). Las dos expresiones, *fake news* y posverdad, están íntimamente ligadas y, de hecho, la posverdad podría definirse como la reacción de la sociedad frente al fenómeno de las informaciones falsas (D'Ancona, 2017).

1.4. Un reto para la comunicación

La falsedad en la información es uno de los desafíos más importantes a los que se enfrentan no solo el periodismo y la comunicación, sino toda la sociedad, ya que supone un peligro para la credibilidad del sistema democrático y las instituciones (Aparici y García-Marín, 2019). No en vano, la proliferación de noticias falsas puede tener un impacto muy negativo en el comportamiento social y, de hecho, la Unión Europea ha puesto en marcha algunas acciones para limitar su difusión. (Aladro Vico, 2020).

Según Pauner (2018), estas noticias falsas, aunque pueden provenir de muy diferentes fuentes, tienen su origen principalmente de sitios diseñados para pasar por fiables informaciones que no lo son y, con títulos atrayentes y sensacionalistas, atraer a los ciudadanos hacia determinadas posiciones de pensamiento. El daño provocado por estas falsas informaciones, sin embargo, no sólo afecta a los portales que las generan, sino a los medios sociales que las viralizan y, por supuesto, a la sociedad que se las cree y da por ciertas. Existen diferentes tipos de *fake news* o falsas informaciones: las que muestran creencias o conclusiones equivocadas sobre un tema determinado, las que están basadas en hechos reales pero han sido manipuladas, las noticias exageradas o fuera de contexto y aquellas que directamente se inventan lo ocurrido sobre un hecho o personaje.

Por ello, hay autores (Gómez de Ágreda, 2018) que mantienen que habría que entender el concepto de *fake news* o falsas noticias como todo aquel relato que pretende pasar como una información real sin serlo, incluyendo en ello no sólo los infundios y mentiras sino las exageraciones, manipulaciones o engaños de cualquier tipo. Así, la propia Comisión Europea prefiere hablar de desinformación más que

de *fake news*, definiendo el fenómeno como toda información falsa, imprecisa o engañosa presentada y promovida para obtener ingresos o causar daño público intencionadamente (Comisión Europea, 2018).

1.5. Los medios sociales en la proliferación de las *fake news*

Ya se ha indicado que, aunque las noticias falsas han existido siempre, es la aparición y posterior desarrollo de los medios sociales la que ha propiciado un cambio en la forma en la que los ciudadanos acceden a estas informaciones falsas. Como han subrayado algunos autores (Moreno, 2001), hoy todos los ciudadanos son al mismo tiempo lectores y escritores y utilizan plataformas como Facebook o Twitter como soportes tanto para la información como para la difusión. Estas plataformas, por otro lado, pueden acabar convertidas en *cámaras de eco*, puesto que las personas tienden a agruparse en estos medios sociales con personas con intereses e inquietudes similares.

Actualmente, Facebook es el medio más utilizado en todo el mundo, con más de 2.300 millones de usuarios activos mensuales (Facebook, 2017), lo que supone casi la mitad de la población conectada (Internet World Stats, 2018). De esta forma, Facebook se ha convertido en una de las organizaciones de medios más grande del planeta (Rieder, 2013). Por su parte, Twitter, con 330 millones de usuarios activos, es uno de los medios sociales más usados para marcar tendencias (Fernández, 2019).

Es cierto que Twitter no es el medio con más usuarios, pero sí el que consigue una mayor viralidad de sus mensajes (Naveira, 2020). Así, se ha calculado un tuit reenviado puede alcanzar un promedio de mil usuarios registrados (Kwak, *et al.*, 2010), ya que la estructura de este medio está creada para el envío masivo de información (Hays, *et al.*, 2013). Según un estudio realizado por investigadores del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), por sus propias características, Twitter es el medio en el que las *fake news* se extiende más fácilmente (Twitter, 2018).

En el ámbito turístico son Facebook y Twitter los medios sociales más utilizados (Chan y Guillet, 2011; Pastor y Paniagua, 2020) y son, por tanto, también un terreno propicio para la divulgación de noticias falsas. Durante la pandemia de Covid-19, por ejemplo, se hizo viral a través de Facebook la noticia de que los británicos que pasaran sus vacaciones en España no iban a poder regresar al Reino Unido (El País, 2020). Peor aún fue la situación en la República Dominicana, donde una campaña de *fake news* puesta en marcha tras la muerte de algunos turistas estadounidenses provocó el hundimiento del sector (Hosteltur, 2020).

1.6. El proceso de verificación de las noticias falsas

La tecnología ha facilitado la difusión de noticias falsas, pero, paradójicamente, también el proceso de verificación (Álvarez y López, 2016; Pozo-Montes y León-

Manovel, 2020). Los cambios que la crisis económica de 2008 obligó a hacer a los medios de comunicación para hacer frente a los nuevos hábitos de los usuarios conllevaron, fundamentalmente, la puesta en marcha de nuevas estrategias de reducción de costes o cambios en la organización de las redacciones, pero también el intento de buscar una mayor calidad de los contenidos para luchar contra el creciente desprestigio de la profesión periodística (López García y Pereira, 2010; García Avilés, *et al.*, 2016).

En ese contexto se sitúa precisamente el auge de las plataformas de verificación o *fact-checking*, que se han convertido en una buena herramienta para responder a la desinformación y reducir el impacto que las noticias falsas puedan tener en la sociedad (Rodríguez, 2020).

Estas plataformas, algunas vinculadas a los propios medios de comunicación y otras de carácter independiente, suponen una operación que aplica las técnicas propias del periodismo de datos para desentrañar los errores, ambigüedades, mentiras o inexactitudes que puedan tener los contenidos publicados en los medios de comunicación (Ufarte-Ruiz, *et al.*, 2018). Así, la primera plataforma de verificación surgió en Estados Unidos en torno al año 2003 y pronto se extendieron por todo el mundo.

El proceso de verificación, en gran medida, supone un regreso al origen del periodismo. Se trata de analizar las fuentes, cruzar datos, comprobar declaraciones y todo ello con la ayuda de técnicas informáticas y algoritmos con el fin de comprobar la veracidad de algún hecho (López, *et al.*, 2016). Para ello, los trabajadores de estas plataformas de verificación se apoyan en los medios sociales (López-García, *et al.*, 2017) tanto para verificar las informaciones como para luchar contra las noticias falsas que a través de estas herramientas se difunden con mayor rapidez.

Las investigaciones sobre las noticias falsas y sobre la labor de las plataformas de verificación son abundantes. La mayoría de ellas se han dedicado al estudio general de este fenómeno (López, *et al.*, 2016; Magallón-Rosa, 2018; Ufarte-Ruiz, *et al.*, 2019) pero también hay estudios sobre los retos y desafíos que produce la implantación de estos procesos de verificación en los medios (Rodríguez, 2020) y, sobre todo, sobre la utilidad del *fact-checking* en el ámbito político (Mazaira-Castro, *et al.*, 2019; Nyhan, *et al.*, 2019). No son especialmente numerosos, sin embargo, los estudios sobre la aplicación de estas herramientas para combatir la desinformación en relación al sector turístico (Abdallah, 2021).

2. Metodología de investigación

De hecho, partimos de la hipótesis de que las plataformas de verificación no prestan especial atención a las noticias falsas sobre el turismo, pese a la importancia que este sector tiene para la economía mundial. Además, también establecemos como hipótesis secundaria que incluso cuando estas herramientas verifican informaciones

relacionadas con el turismo suelen hacerlo más por su vinculación a otros temas -principalmente de ámbito político- que por su incidencia en el sector turístico.

El objetivo principal de esta investigación es, precisamente, conocer el número de publicaciones falsas relacionadas con el sector turístico que en el periodo comprendido entre el 1 de enero y el 31 de julio de 2022 han verificado algunas de las plataformas de *fact-checking* de España e Iberoamérica. Igualmente, el estudio se propone conocer la tipología de las informaciones falsas relacionadas con el turismo, el formato establecido por la mayoría de estas *fake news*, cuáles han sido los canales principales para que estas noticias se difundan entre los usuarios o cuáles las fuentes de las que partieron las informaciones falsas. También se analizan los métodos y herramientas de verificación utilizados o los posibles riesgos que la publicación de estas informaciones falsas haya podido tener para la ciudadanía.

Como técnica metodológica se utiliza el análisis de contenido, que cuenta con una asentada tradición en el ámbito de las ciencias sociales y, especialmente, en los estudios sobre comunicación por su capacidad para establecer inferencias fiables (Krippendorff, 2004). Esta metodología, además, ha sido utilizada por numerosos investigadores en estudios relacionados con los destinos turísticos (Míguez, Mariné y Huertas, 2014; Pastor y Paniagua, 2020).

En relación con la ficha de análisis necesaria para recopilar los datos obtenidos de la observación directa, se diseñó, de acuerdo con Piñuel (2002) una ficha de análisis como plantilla para el registro de datos a cada una de las segmentaciones del corpus, contempladas en el libro de códigos. En este sentido es importante destacar, como señala Berelson (1952), que esta técnica se sostiene o se hunde por cuáles sean sus categorías de análisis.

Para comprobar las características de estas informaciones, se preparó una ficha con diferentes categorías -canal de difusión de la noticia que podía ser Facebook, Twitter, WhatsApp, medios digitales, etc.-, el formato utilizado -texto, vídeo, audio, fotografía, etc.-, a quién se atribuye el hecho, o la temática de la mayoría de las informaciones -economía, promoción turística, gobernanza, sanidad, medio ambiente, etc.-.

También se incluye en la ficha los métodos de verificación utilizados (consulta de fuentes oficiales, fuentes singulares o fuentes alternativas, ponderación de la relevancia del hecho noticioso o búsqueda del contexto de la información falsa) y las herramientas utilizadas (bases de datos, estadísticas, herramientas digitales, etc.).

La muestra inicial estaba formada por un total de 13 plataformas de verificación de España e Iberoamérica: Chequeado (Argentina), Bolivia Verifica (Bolivia), Mala Espina Check (Chile), ColombiaCheck (Colombia), Ecuador Chequea (Ecuador), Maldito Bulo (España), Agencia Ocote (Guatemala), Verificado (México), El Surtidor (Paraguay), Convoca (Perú), PoletikaRD (República Dominicana), UyCheck (Uruguay) y Cotejo.info (Venezuela). Sin embargo, finalmente la investigación se centró en once, puesto que UyCheck y PoletikaRD no realizaron verificaciones en este periodo.

En total, se han analizado 2.045 informaciones, que son las noticias situadas en los apartados que cada plataforma tiene para la verificación en el periodo analizado. De entre todas esas noticias se eligieron aquellas que tienen algún tipo de relación con el sector turístico o su ámbito de actuación. Para localizar las noticias relacionadas con el turismo en las plataformas se buscaron todas aquellas informaciones que incluyeran los conceptos turismo, sector turístico, política turística, destinos, viajes, promoción, planificación turística o comunicación turística.

Finalmente, se ha utilizado la herramienta CrowdTangle para analizar el seguimiento y la interacción de las noticias verificadas por las diferentes plataformas. Con ello, se ha podido comprobar el grado de difusión de estas informaciones en las redes sociales, una vez verificadas.

3. Resultados

En el periodo analizado los *fact-checkers* verificaron un total de 2.045 noticias, aunque sólo 68 estuvieron relacionadas con el turismo, lo que supone un 3,32%. Las diferencias por países son importantes. Porcentualmente, México fue el país en el que se verificaron más informaciones sobre turismo (16,4%), seguido de España (14,2%), Paraguay (11,1%), Venezuela (10,8%) y Guatemala (7%). Por el contrario, los países que verificaron menos noticias sobre este ámbito fueron Argentina (4,8%), Chile (4,8%), Perú (4%), Colombia (2,3%), Ecuador (1,8%) y Bolivia (1,3%).

Tabla 1. Número de publicaciones por emisor

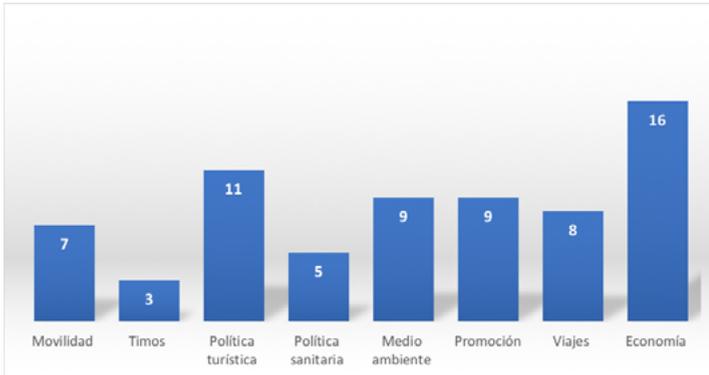
Agencia	Publicaciones totales	Posts de turismo	Porcentaje
Chequeado	104	5	4,8%
Bolivia Verifica	874	12	1,3%
Mala Espina Check	83	4	4,8%
Colombia Check	387	9	2,3%
Ecuador Chequea	312	7	1,8%
Maldita	42	6	14,2%
Fáctica	57	4	7%
Verificado	73	12	16,4%
El Surtidor	27	3	11,1%
Convoca	49	2	4%
Cotejo.info	37	4	10,8%

Fuente: elaboración propia

Dentro de las noticias relacionadas con el ámbito turístico, la mayoría de las noticias falsas verificadas en este periodo tienen que ver con temas económicos (impuestos, tasas, cambios de divisas, etc.). De hecho, el 23,5% del total de publicaciones tiene que ver con este asunto. En segundo lugar, se encuentran los temas relacionados con la gestión, la gobernanza o la política turística (16,1% del total), seguido por los temas relacionados con el medio ambiente y la naturaleza (13,2%), la promoción de los destinos turísticos (13,2%), la organización de los periodos festivos o vacacionales (11,7%), la movilidad (10,2%), la política sanitaria, especialmente en lo que vinculado a la pandemia de Covid-19 (7,3%) y los timos (4,4%).

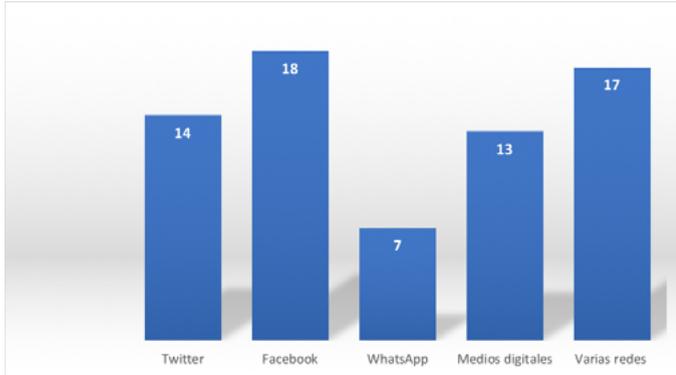
En cuanto al formato de las informaciones falsas, el más usado (50%) ha sido el texto. La otra mitad se repartió entre las imágenes (19,1%), los vídeos (14,7%), los audios (8,8%) y los enlaces (7,3%). Respecto a los canales más utilizados para la propagación de las ideas falsas destacan Facebook (26,4%), Twitter (20,5%), los medios de comunicación digitales (19,1%) y WhatsApp (10,2%). No obstante, la mayoría de las noticias falsas sobre turismo llegan a los ciudadanos no por un único canal sino por varios (25%).

Gráfico 1. Temática de las noticias falsas



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Canales utilizados para la difusión de las noticias falsas



Fuente: elaboración propia

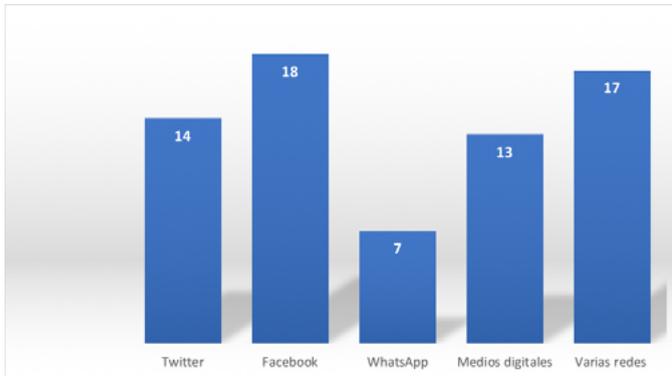
En la investigación también se ha tenido en cuenta la atribución de la autoría de las noticias falsas. Obviamente, por la misma naturaleza del bulo, este aspecto no es fácil de conocer. De hecho, la mayor parte de los infundios analizados sobre turismo tienen un origen totalmente desconocido (29,4%). En segundo lugar, destaca, como origen de las noticias falsas, algún usuario de Facebook (22%), seguido por algún usuario de Twitter (8,8%). En un 4,4% de los casos analizados el origen de la falsedad se encuentra en algún dirigente institucional con competencias en el ámbito turístico. Es el caso, por ejemplo, de una noticia verificada por Bolivia Verifica, en la que se desmiente al propio viceministro de Turismo, quien llegó a promocionar las visitas al parque natural de Noel Kempff pese a que estaba aún estaba cerrado por la pandemia de Covid-19.

Figura 1. Tuit publicado por el viceministro de Turismo de Bolivia



Fuente: Bolivia Verifica

Gráfico 3. Tipos de noticias falsas verificadas



Fuente: elaboración propia

Hay diferentes tipos de noticias falsas. En el 29,9% de los casos analizados se trata de informaciones sacadas de su contexto, lo que contribuye a la equivocación de los usuarios. No obstante, también hay un 27,9% de noticias falsas que son manipulaciones (modificaciones de los hechos o de las imágenes, cambios en las fuentes, exageraciones de los hechos, etc.). En tercer lugar, el 20,5% de las *fake news* se corresponde directamente con contenido inventado (20,5%). También hay un 7,3% de las informaciones que se considera contenido impostor (suplantación de imágenes o identidades, por ejemplo) y un 4,4% se corresponde con manipulaciones de imágenes para hacer sátiras o parodias de algún personaje o de algún hecho.

El uso de informaciones falsas crea problemas a la sociedad. En los casos analizados más de 41% de las noticias podría crear riesgos económicos. El 19,1% podría generar problemas sanitarios. Estos casos han sido especialmente significativos durante los periodos de desescalada, cuando algunos dirigentes institucionales intentaban dar la imagen de que su destino era más seguro que otros o que habían alcanzado la inmunidad de rebaño, a fin de dar una falsa sensación de seguridad. Así, por ejemplo, Chequeado desmintió al propio gobernador de Tierra del Fuego, que había afirmado que su provincia era la primera del país en alcanzar la inmunidad de rebaño.

Este tipo de problemas es seguido por el 16,1% de desconfianza en el sistema, equívocos sobre algún asunto (11,7%) o mala imagen de algún destino (8,8%). Se ha señalado, además un 2,8% de casos en los que directamente estábamos ante un timo.

Figura 2. Desmentido al Gobierno de Tierra del Fuego (Argentina)



Fuente: Chequeado

Finalmente, en cuanto a los métodos de verificación utilizados por las plataformas en el 47% de los casos se trata de acudir a las fuentes oficiales. A continuación, le siguen la búsqueda de fuentes de información alternativas a la que originó la noticia (20,5%), la ubicación de la información en su contexto (16,1%) y la ponderación de la relevancia de la noticia (5,8%). Para ello, se han usado diversas herramientas de verificación: el acceso a las fuentes oficiales (60,2% de los casos), el acceso a diferentes bases de datos institucionales (16,1%), las bases estadísticas (11,7%) o el uso de herramientas digitales o tecnológicas.

Por otro lado, conviene destacar la repercusión que tuvieron las verificaciones analizadas. Así, Bolivia Verifica y Chequeado alcanzaron más *followers*, con unos 450 mil aproximadamente, seguidos de Colombia Check, con 411.956; Verificado, con 384.164; y Maldita, con 355.295 seguidores en el caso de los ejemplos estudiados. Estas publicaciones sumaron un total de 8.325 interacciones, que permitieron el alcance descrito anteriormente, en este mismo párrafo. El verificador que más interacción logró con las noticias analizadas fue Colombia Check, con 4.460 interacciones en Facebook, seguido de lejos por Verificado con 1.860 y Chequeado con 1.517.

Gráfico 4. Alcance de la verificación



Fuente: Crowdtangle. Elaboración propia

4. Conclusiones

A pesar de que en los últimos años son muchas las investigaciones que se han centrado en analizar la labor de las agencias de verificación, los estudios sobre la labor específica que realizan con las falsas informaciones que afectan al turismo son escasos. De este modo, este estudio ha demostrado su carácter novedoso y puede abrir diferentes posibilidades para nuevas investigaciones en este ámbito. No obstante, ha quedada demostrada la hipótesis inicial de que, pese a la importancia del turismo en los países donde realizan su labor las plataformas de *fact-check* analizadas, las noticias sobre turismo verificadas son una minoría con respecto al total de infundios analizados. De hecho, la política sigue siendo el ámbito mayoritario de actuación de estas plataformas.

En este sentido, la proliferación y expansión de métodos y herramientas de *fact-checking* para detectar noticias falsas debe analizarse desde otros puntos de vista y, en su relación con el turismo, tener en cuenta, por ejemplo, la afectación que las informaciones falsas o directamente manipuladas pueden tener sobre el prestigio, la marca o la competencia entre los destinos turísticos, ya que la bibliografía sobre estos temas sigue siendo escasa. Es importante, por tanto, ahondar en este tipo de investigaciones que pueden ayudar a clarificar la labor que en materia de información, comunicación y promoción realizan los destinos turísticos.

En cualquier caso, este estudio nos ha permitido responder a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado. En primer lugar, parece evidente que las informaciones sobre turismo, pese a la importancia de este sector económico en los países analizados, no tienen un gran peso en el cómputo total de noticias falsas verificadas por las plataformas en este periodo. Eso no impide reconocer, sin

embargo, que las plataformas de verificación son una excelente herramienta para la lucha contra las informaciones falsas y es muy probable que cada vez tengan una mayor importancia también en el ámbito del turismo.

Así, gracias a las referencias facilitadas por las propias plataformas se ha podido también, como se buscaba, conocer la temática de las noticias de ámbito turístico, el formato usado para su difusión, los principales canales y, en la medida de lo posible, su autoría.

De este modo, se ha constatado que la mayoría de las noticias verificadas tienen que ver con el aspecto económico del turismo, que al final es lo que puede provocar un mayor daño a los destinos turísticos, descartando la hipótesis de que la mayoría de las noticias sobre turismo verificadas por estas plataformas se estudiaba por su incidencia en el ámbito político. También tiene un peso grande en el cómputo total las informaciones relativas a la gobernanza o a la política. No en vano, la mayor parte de las noticias falsas verificadas por las plataformas de *fact-checking* tienen que ver con este ámbito.

Por otro lado, se ha constatado también que, en cuanto al formato, el gran peso lo tiene el texto (la mitad exactamente de todas las noticias analizadas). A mayor distancia se encuentran las imágenes (tanto fotos como vídeos) y también los audios, aunque es reseñable que entre las fotografías tiene una gran presencia en los medios sociales las manipulaciones para hacer creer que detrás de un determinado hecho se encuentra una institución pública.

La mayoría de las noticias falsas sobre turismo se propagan a través de Facebook, lo que confirma, como ya demostraron otras investigaciones anteriores (Pastor y Paniagua, 2020), la importancia de este medio social para la difusión de informaciones turísticas. En cualquier caso, también hay un porcentaje muy significativo de noticias falsas (el 25%) que se propagan simultáneamente por varios medios sociales. Además, también tienen un gran peso en este tipo de difusión Twitter, WhatsApp y los medios de comunicación digitales. En general, se comprueba la relevancia que los medios sociales tienen para la difusión de noticias falsas en el ámbito turístico.

Finalmente, la atribución de la autoría ha sido el elemento más difícil de determinar. Casi el 30% de los bulos no tiene un origen claro, aunque es llamativo que hay otro 30% en el que el origen se encuentra en algún usuario de la Facebook o de Twitter. También es reseñable que más de un 4% de las informaciones surja de algún dirigente institucional o político.

Estos datos confirman la hegemonía de Facebook como medio social más usado para el acceso a las noticias y, por ende, como fuente de información y desinformación (Nielsen, *et al.*, 2020). Esta tendencia se ha acentuado, además, durante la pandemia de Covid-19 y, de hecho, este medio social se ha convertido en la segunda fuente de información, tras Google, en los últimos años (Nielsen, *et al.*, 2020).

Por otra parte, la investigación ha puesto de manifiesto, además, los problemas -económicos, sociales, sanitarios- que este tipo de informaciones falsas tiene para la sociedad en general y para el sector turístico en particular, por lo que es importante seguir trabajando por su erradicación, ya que una noticia falsa puede poner en riesgo el prestigio de un destino, una empresa o una actividad turística.

En este sentido, para hacer frente al enorme crecimiento turístico que se ha producido en la última década en casi todos los países del mundo y, especialmente, en el ámbito urbano, es muy importante adoptar instrumentos y herramientas que sirvan para preparar y controlar el turismo en los destinos turísticos, evitando efectos adversos como el de la turismofobia y, por supuesto, para protegerse de las informaciones falsas que tanto daño pueden hacer a un sector en el que la imagen, los datos y la marca son elementos determinantes.

Facebook o Google han tomado medidas para reducir la información maliciosa en sus plataformas (Wingfield, Isaac y Benner, 2016), aunque estas acciones pueden no ser suficientes para frenar la propagación de noticias falsas.

Referencias

Abdallah, A. (2021). Fake news, false advertising, social media and the tourism industry. En: *International Journal of Development Research*, Vol. 11, nº7. Erciyes: ICMJE, 48999-49003.

Aladro Vico, E. (2020). Comunicación sostenible y sociedad 2.0: particularidades en una relación de tres décadas. En: *Revista de Comunicación de la SEECI*, nº 53. Madrid: SEECI, 37-51. DOI: <https://doi.org/10.15198/seeci.2020.53.37-51>

Amorós-García, M. (2018). *Fake News, la verdad de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. En: *Journal of economic perspectives*, nº 312. Cambridge: NBER, 211- 36. DOI: 10.3386/w23089

Alonso, M. (2019). Fake news: desinformación en la era de la sociedad de la información. En: *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, nº 45. Sevilla: Universidad de Sevilla, 29-52. DOI: <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03>

Álvarez, L. y López, X. (2016). El fact checking como herramienta de combate contra el sensacionalismo. En Almuña, C., Martín de la Guardia, R. y Pelaz, José-Vidal (Eds.), *Sensacionalismo y amarillismo en la historia de la comunicación*. Madrid: Fragua.

Aparici, R. y García-Marín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política*. Barcelona: Gedisa.

Barbosa Filho, F.D.H. (2017). A crise econômica de 2014/2017. En: *Estudos avançados*, Vol. 31, nº 89. Sao Paulo: USP, 51-60.

Barrientos-Báez, A.; Barquero Cabrero, M. y García García, E. (2018). Posverdad y comunicación 2.0. En: *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, Vol. 23, nº 1. Madrid: Historia de los Sistemas Informativos, 43-52.

Barrientos-Báez, A., Martínez-Sala, A. M., Altamirano, V. P. y Caldevilla Domínguez, D. (2021). Fake news: la pandemia de la Covid-19 y su cronología en el sector turístico. En: *Historia y Comunicación Social*, 26 (Núm. Especial). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 135-148

Buhalis, D. y Law, R. (2008). Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet - the state of eTourism research. En: *Tourism Management*, Vol. 29, nº 4. Ámsterdam: Elsevier, 609-623.

Collins Dictionary. (2017). *Collins 2017 Word of the Year Shortlist*. Consultado el 2 de noviembre de 2022 <https://n9.cl/hp11>

Comisión Europea (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation*. Bruselas: Unión Europea.

Chan, N. L. y Guillet, B. D. (2011). Investigation of social media marketing: How does the hotel industry in Hong Kong perform in marketing on social media websites?. En: *Journal of Travel & Tourism Marketing*, Vol. 28, nº 4. Londres: Taylor & Francis, 345-368.

Dafonte-Gómez, A., Míguez-González, M. I. y Martínez-Rolán, X. (2022). Los fact-checkers iberoamericanos frente a la COVID-19. Análisis de actividad en Facebook. En: *Observatorio (OBS*) Journal*, Vol. 16, nº 1. Lisboa: OberCom, 160-182

D'Ancona, M. (2017). *Post-truth: The new war on truth and how to fight back*. Londres: Random House.

De San Eugenio, J. (2011). Comunicación y Territorio. En De San Eugenio, J. (Ed.), *Manual de comunicación turística: de la información a la persuasión, de la promoción a la emoción*. Girona: Documenta.

El País (2020). El bulo que triunfa en Facebook para meter miedo a los británicos y, de paso, hundir la economía española. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://cutt.ly/hCGW2E0>

Facebook. (2017). Stats. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <http://newsroom.fb.com/company-info>

Fedeli, G. (2019). Fake news' meets tourism: a proposed research agenda. En: *Annals of Tourism Research*, nº 1261, 21.

Feijoo-Fernández, B. y Guerrero, J. J. (2018). La investigación de mercados en redes sociales: conoce a tu consumidor por lo que publica en Facebook y Twitter.

Análisis de caso de ADT Security Services en Chile. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, n° 144. Madrid: Fórum XXI, 19-35. DOI: <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.19-35>

Fernández, R. (2019). Twitter: número de usuarios mensualmente activos T1 2011-T1 2019. *Statista.com*. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://es.statista.com/estadisticas/513581/twitter-usuarios-mensualmente-activos-por-trimestres/>

Fernández-García, Nuria (2017). *Fake news*: una oportunidad para la alfabetización mediática. En: *Nueva sociedad*, n° 269. Venezuela: Nueva Sociedad, 66-77.

García Avilés, J.; Chalezquer, C. S. y Martínez-Costa, M. (2016). *Innovación y desarrollo de los cibermedios en España*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra

Gómez de Ágreda, Á. (2018). Posverdad y 'fake news'. Falsas noticias, no noticias falsas. En: *TELOS*, n° 109. Madrid: Fundación Telefónica, 18-21.

Hays, S., Page, S. J. y Buahlis, D. (2013). Social media as a destination marketing tool: its use by national tourism organisations. En: *Current Issues In Tourism*, Vol. 16, n° 3. Londres: Taylor & Francis, 211-239. DOI: <https://doi.org/10.1080/13683500.2012.662215>

Hosteltur (2020). Las fake news hunden el turismo extranjero en Dominicana. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://cutt.ly/5CGETF3>

Internet World Stats (2018). Internet Usage Statistics. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <http://www.internetworldstats.com>.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.

Kwak, H.; Lee, C.; Park, H. y Moon, S. (2010). What is Twitter, a Social Network or a News Media? En: *WWW 2010*, Abril 26-30, 591-600. Raleigh:.

López García, X. y Pereira, X. (2010). *Convergencia digital: Reconfiguración de los medios de comunicación en España*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.

López, X.; Rodríguez, A. I. y Álvarez., L. (2016). El fact checking como reclamo y como servicio en los cibermedios: Análisis de las experiencias de The Washington Post y The Guardian. En: *TELOS*, n° 103. Madrid: Fundación Telefónica, 74-83.

López-García, X.; Rodríguez-Vázquez, A. I. y Pereira Fariña, X. (2017). Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual. En: *Comunicar*, Vol. 25, n° 53. Huelva: Grupo Comunicar, 81-90. DOI: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>

López-Rico, C. M.; González-Esteban, J. L. y Hernández-Martínez, A. (2020). Consumo de información en redes sociales durante la crisis de la COVID-19 en España.

En: *Revista de Comunicación y Salud*, Vol. 10, nº 2. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 461-481. DOI: [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).461-481](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).461-481)

Magallón-Rosa, R. (2018). Nuevos formatos de verificación. El caso de Maldito Bulo en Twitter. En: *Sfera Pública*, Vol. 1, nº 18. Murcia: UCAM, 41-65.

Mazaira-Castro, A.; Rúas-Araújo, J. y Puentes-Rivera, I. (2019). *Fact-checking* en los debates electorales televisados de las elecciones generales de 2015 y 2016. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 74. La Laguna: Universidad de La Laguna, 748-766.

Míguez, M. I.; Mariné, E. y Huertas, A. (2014). ¿Utilizan los destinos turísticos los medios sociales para crear diálogo con sus públicos? Estudio de los top post de Facebook y Twitter de los destinos turísticos españoles. En: *TURITEC 2014. X Congreso de Turismo y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Málaga: Universidad de Málaga.

Moreno, I. (2001). Genoma digital. En: *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, nº 27. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 101-114.

Naveira, A. (2020). Historia de Twitter: de un comienzo brillante a los rumores sobre un futuro incierto. *Marketing4Ecommerce*. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://marketing4ecommerce.net/historia-de-twitter/>

Nielsen, R. K.; Fletcher, R.; Newman, N. y Howard, P. N. (2020). Navigating the 'infodemic': how people in six countries access and rate news and information about coronavirus. Reuters Institute. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://labur.eus/UEQxv>

Núñez-Gómez, P.; Abuin-Vences, N.; Sierra-Sánchez, J. y Mañas-Viniegra, L. (2020). El enfoque de la prensa española durante la crisis del COVID-19. Un análisis del framing a través de las portadas de los principales diarios de tirada nacional. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 78. La Laguna: Universidad de La Laguna, 41-63. DOI: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1468>

Nyhan, B.; Porter, E.; Reifler, J. y Wood, T. J. (2019). Taking fact-checks literally but not seriously? The effects of journalistic *fact-checking* on factual beliefs and candidate favorability. En: *Political Behavior*, Vol 42. Cham: Springer, 939-960. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11109-019-09528-x>

Oxford Languages. (2016). *Word of the Year 2016*. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://n9.cl/v6lw>

Oxford Learner's Dictionaries. (2020). *Definition of post-truth adjective from the Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://n9.cl/bkpw>

- Paniagua, F. J. y Huertas, A. (2018). El contenido de los medios sociales de los destinos turísticos y la búsqueda de información de los usuarios. En: *Cuadernos de Turismo*, n° 41. Murcia: Universidad de Murcia, 513-534.
- Pastor-Marín, F. M. y Paniagua-Rojano, F. J. (2020). El uso de Facebook como herramienta de comunicación turística en los grandes destinos urbanos internacionales. En: *Doxa Comunicación*, n° 30. Madrid: Universidad San Pablo-CEU, 265-281. DOI: <https://doi.org/10.31921/doxaco.n30a14>
- Pauner, C. (2018). Noticias falsas y libertad de expresión e información: el control de los contenidos informativos en la red. En: *Teoría y Realidad Constitucional*, n° 41. Madrid: UNED, 297-318.
- Pérez-Curiel, C. y Velasco Molpeceres, A. M. (2020). Impacto del discurso político en la difusión de bulos sobre COVID-19. Influencia de la desinformación en públicos y medios. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, n° 78. La Laguna: Universidad de La Laguna, 65-97. DOI: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1469>
- Pozo-Montes, Y. y León-Manovel, M. (2020). Plataformas fact-checking: las fakes news desmentidas por Newtral en la crisis del coronavirus en España. En: *Revista Española de Comunicación en Salud*, Suplemento 1. Madrid: Universidad Carlos III, 103-116. DOI: <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5446>
- Rieder, B. (2013). Studying Facebook via data extraction: The Netvizz application. En: *Proceedings of the 5th Annual ACM Web Science Conference*. Nueva York: Association for Computing Machinery. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2464475>
- Rodríguez, C. (2017). *Fake news*, palabra del año del Diccionario Oxford. *El Mundo*. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://n9.cl/0dmr>
- Rodríguez, C. (2020). Una reflexión sobre la epistemología del *fact-checking* journalism: retos y dilemas. En: *Revista de Comunicación*, Vol. 19, n° 1. Piura: Universidad de Piura, 243-258. DOI: <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A14>
- Twitter (2018). The spread of true and false news online. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://www.science.org/doi/full/10.1126/science.aap9559>
- Ufarte-Ruiz, M. J.; Anzera, G. y Murcia-Verdú, F. J. (2020). Plataformas independientes de *fact-checking* en España e Italia. Características, organización y método. En: *Revista Mediterránea de Comunicación*, Vol. 11, n° 2. Alicante: Universidad de Alicante, 1-17. DOI: <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.3>
- UNWTO (1998). *Turismo Panorama 2020*. Madrid: UNWTO.
- UNWTO (2018). *UNWTO Annual Report 2017*. Madrid: UNWTO.
- UNWTO (2020). *Barometro del Turismo Mundial*. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <https://www.unwto.org/es/taxonomy/term/347c>.

UNWTO (2021). *UNWTO Annual Report 2020*. Madrid: UNWTO.

Wingfield, N., Isaac, M., y Benner, K. (2016). Google and Facebook Take Aim at Fake News Sites. Consultado el 13 de diciembre de 2022 en <http://www.nytimes.com/2016/11/15/technology/google-will-ban-websites-that-host-fake-news-from-using-its-ad-service.html>

Xiang, Z. y Gretzel, U. (2010). Role of social media in online travel information search. En: *Tourism Managament*, Vol. 31, n° 2. Ámsterdam: Elsevier, 179-188.

El partido político como actor decisivo de la regulación mediática. Las políticas de comunicación de los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay.

The political party as a decisive actor in media regulation. The communication policies of the Frente Amplio governments in Uruguay

Iván Schuliaquer
Universidad Nacional de San Martín

Referencia de este artículo

Schuliaquer, Iván (2023). El partido político como actor decisivo de la regulación mediática. Las políticas de comunicación de los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n°25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Comunicación, 251-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6711>.

Palabras clave

Políticas de comunicación; Partidos políticos; Gobierno; Grupos mediáticos; América Latina; Uruguay; Frente Amplio.

Keywords

Communication policies; Political parties; Government; Media conglomerates; Latin America; Uruguay; Frente Amplio.

Resumen

Los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay promovieron políticas de comunicación que redujeron el peso de los grandes grupos mediáticos privados y reconocieron legalmente a nuevos actores. Si bien otros gobiernos izquierda sudamericanos a inicios del siglo XXI hicieron lo mismo, la particularidad uruguaya es que eso se dio sin confrontación pública entre gobierno y empresas mediáticas. Este artículo explora cómo fue posible esa combinación atípica. Para ello, indaga en las políticas de comunicación entre 2005 y 2015 a través de una estrategia de *process-tracing* que se focaliza en las interacciones entre los actores involucrados. En la década analizada, los gobiernos negociaron sus apariciones mediáticas de maneras que consideraron convenientes y los grupos mediáticos, que se percibían más débiles que el gobierno, lograron negociar las políticas de regulación y preservar parte del statu-quo. Ante ese panorama, ninguno de los dos actores buscó romper la relación. No obstante, hubo un tercer actor: el Frente Amplio, partido gobernante, que desde su centralidad, atípica para Sudamérica, jugó un rol definitorio en las políticas de comunicación. Primero, durante el gobierno de Tabaré Vázquez (2005-2010), y contra la voluntad del presidente, actuó como *veto player* para impedir el ingreso de los grandes grupos mediáticos en las telecomunicaciones y resguardar a Antel, la empresa estatal líder en servicios de telefonía e internet. Segundo, fue el impulsor de una ley marco para los servicios de comunicación audiovisual que, aunque no contó con un impulso claro del presidente, fue aprobada durante el gobierno de José Mujica (2010-2015).

Abstract

The Frente Amplio governments in Uruguay promoted communication policies that reduced the weight of the large private media conglomerates and legally recognized new players. Although other South American leftist governments did the same at the beginning of the 21st century, the Uruguayan particularity is that this took place without public confrontation between the government and media companies. This article explores how this atypical combination was possible. It explores communication policies between 2005 and 2015 through a process-tracing strategy focusing on the interactions between the actors involved. In the analyzed decade, governments negotiated their media appearances in ways they considered convenient and media conglomerates, which perceived themselves as weaker than the government, managed to negotiate regulation policies and preserve part of the status quo. Faced with this panorama, neither of the two actors sought to break the relationship. However, there was a third actor: the Frente Amplio, the ruling party, which from its central position, atypical for South America, played a defining role in communication policies. First, during the government of Tabaré Vázquez (2005-2010), and against the president's will, it acted as a veto player to prevent

the entry of large media conglomerates in telecommunications and to protect Antel, the leading state-owned company in telephone and internet services. Second, it was the driving force behind a law for audiovisual communication services, which, although it did not have a clear impetus from President José Mujica (2010-2015), was approved by his government.

Autor

Iván Schuliaquer [ischuliaquer@unsam.edu.ar] es Profesor e investigador de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín y miembro asociado del IRMECCEN de la Sorbonne Nouvelle. Sus investigaciones se focalizan en política y comunicación. Es doctor en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Sorbonne Nouvelle y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires.

1. Introducción

Las presidencias del Frente Amplio en Uruguay combinaron políticas de comunicación que ampliaron la escena mediática y relaciones cordiales con los grandes grupos privados de su país. Es decir, reconocieron legalmente a nuevos actores y redujeron el peso de los grandes actores del sector, pero sin que hubiera confrontación pública y sin que se rompa su relación. Esto lo distingue de lo que sucedió con otros gobiernos de izquierda sudamericanos de inicios de siglo XXI (Schuliaquer, 2020). Por un lado, de aquellos que se enfrentaron públicamente con ellos y movilizaron nuevas políticas de comunicación, como Argentina y Ecuador (Kitzberger y Schuliaquer, 2022). Por el otro, de aquellos que evitaron la disputa discursiva tanto como nuevas legislaciones para el campo mediático, como Brasil (Kitzberger, 2017). Entonces, ¿cómo fue posible la combinación atípica para la región que se dio en el caso uruguayo? ¿Qué rol jugaron los actores y de qué formas interactuaron entre sí para llegar a ese resultado?

En este artículo demostraremos que para ello confluyeron y fueron decisivas las acciones de tres actores. Primero, la de los Poderes Ejecutivos que, en las presidencias de Tabaré Vázquez (2005-2010) y José Mujica (2010-2015), consideraron que podían negociar sus participaciones mediáticas de maneras que les resultaban convenientes, a pesar de encontrarse con medios con líneas editoriales históricamente emparentadas a sus principales opositores político-partidarios. Segundo, la estrategia empresarial de los grandes grupos mediáticos uruguayos, que pasaron de una etapa ofensiva para ingresar al negocio de las telecomunicaciones a una defensiva para sostener sus posiciones consolidadas en medios tradicionales y televisión de pago. Tercero, la acción del Frente Amplio (FA), partido gobernante, que desde su centralidad, atípica para Sudamérica, actuó como *veto player* para impedir el ingreso de los grandes grupos mediáticos en las telecomunicaciones durante la presidencia de Tabaré Vázquez y como impulsor de una ley marco para los servicios de comunicación audiovisual durante el gobierno de José Mujica.

Los países latinoamericanos se caracterizan por sistemas mediáticos predominantemente privado-comerciales y con fuerte concentración de la propiedad, algo que se profundizó en la década de los noventa con la aplicación de políticas neoliberales (Fox y Waisbord, 2002). A la vez, se trata de la región del mundo en la que el Estado tiene menor propiedad mediática (Becerra y Mastrini, 2017). La historia de las políticas de comunicación exhibe que los grandes grupos mediáticos jugaron un rol protagónico en ellas y fueron los principales beneficiados de las decisiones gubernamentales (Waisbord, 2013). La consolidación de la democracia en la región tras el fin de las dictaduras no fue acompañada de una democratización de los medios (Fox y Waisbord, 2002), algo que afectó más aún a los medios cercanos a la izquierda que bajo los gobiernos autoritarios fueron especialmente perseguidos y censurados.

No obstante, si bien los países latinoamericanos comparten características (Guerrero y Márquez-Ramírez, 2014), también hay claras diferencias entre ellos (Schuliaquer, 2018). Para hablar de las particularidades del caso uruguayo es importante centrarse, brevemente, en la configuración de su sistema mediático, a partir de tres cuestiones principales: el peso del Estado sobre el terreno mediático, la centralidad de la mediación partidaria y la estructuración de las principales empresas mediáticas.

En Uruguay el Estado tiene un poder relativo mayor al de otros países de la región. A diferencia de lo que sucedió en otros casos, las políticas neoliberales fueron de baja intensidad¹. Debido a eso, el Estado siguió detentando la propiedad de muchas de las empresas más importantes del país, que se contaban entre las principales anunciantes de los medios (Buquet, *et al.*, 2012). Y entre esas empresas estatales estaba ANTEL, actor excluyente en el mercado de las telecomunicaciones, que contó durante el período explorado con el monopolio de internet y telefonía fija y era líder en telefonía móvil². Es decir, el mercado comunicacional de mayor rentabilidad, y con mejor perspectiva de futuro, estaba dominado por una empresa pública. Al mismo tiempo, el Estado jugaba un rol fundamental al proteger a los grandes grupos de medios privados de Uruguay de una apertura mayor a competencia ante empresas o capitales extranjeros, ante la que quedarían en desventaja debido a su debilidad a escala global (Schuliaquer, 2019).

Al peso fuerte del Estado, en Uruguay se suma la importante centralidad de la mediación partidaria. Desde la constitución del Estado hasta 2005, todos los gobiernos fueron encabezados por los partidos Nacional y Colorado, fundados en la década de 1830, que existían antes que la competencia electoral (Lissidini, 2002). La llegada del FA al gobierno luego de la crisis social y económica de inicios de siglo no se dio, como en otros países de la región, en medio de una crítica generalizada al sistema partidario y con actores que provenían de fuera de él (Levitsky y Roberts, 2011). Por el contrario, la crisis fue la del hasta entonces Partido Colorado y su solución llegó desde el propio sistema partidario, aunque en un nuevo esquema (Buquet y Piñeiro, 2014). El FA, que por entonces tenía 34 años, se presentó como la alternativa y ganó tres presidenciales consecutivas –en 2004, 2009 y 2014– en las que obtuvo, además, la mayoría parlamentaria. Su principal oposición fueron los dos actores clásicos del bipartidismo. Si la pérdida de la centralidad de los partidos como articuladores de voluntades colectivas de grupos diversos es una constatación en varios países del mundo (Laclau, 2008; Panebianco, 1988), en este caso no pasó lo mismo. Uruguay se caracteriza por partidos de facciones (Lijphart, 2012), donde

1 Y ahí jugó un rol central la ciudadanía que mediante dos referendos convocados por organizaciones de la sociedad civil frenaron distintas políticas privatizadoras durante los 90. Pese a eso, y en línea con lo que sucedía en otros países de Sudamérica, hubo algunas políticas privatizadoras como la venta de una parte de la aerolínea estatal y la desmonopolización de correos y seguros (Santos, *et al.*, 2013) y hubo, en línea con el Consenso de Washington, un cambio en el patrón de acumulación más abierto al exterior y con menos intervención estatal (De Sierra, 1995).

2 En 2004 tenía 65% de las líneas del país (Becerra y Mastrini, 2009) y en 2015 54% (URSEC, 2015).

conviven sectores diversos que colaboran para que el partido gane, pero que, a la vez, compiten entre sí para ser los más votados. El FA en particular combina una configuración como coalición con la de movimiento, que incluye la participación institucionalizada de las bases y les da un peso significativo (Pérez, *et al.*, 2019).

El arribo al gobierno del FA significó una oportunidad política para una agenda de derechos y nuevas regulaciones demandadas históricamente por distintas organizaciones sociales y políticas. En esa agenda se contaban legislaciones para el sector mediático que permitieran una apertura a nuevos actores y cierta desconcentración de la propiedad, así como una revisión acerca de la manera en que se había constituido y estructurado el campo mediático uruguayo. Eso se conjugaba con la memoria del nuevo partido de gobierno, de izquierda, históricamente perjudicado por la distribución de la propiedad mediática.

En lo que refiere al mercado mediático uruguayo, estuvo históricamente dominado por tres grupos privados líderes en radio y televisión abierta desde el inicio de las transmisiones, gracias a licencias que recibieron por asignación directa de los gobiernos en tiempos de bipartidismo. A estos grupos se los conoce como los Tres Grandes y fueron, durante el período aquí abordado, el Grupo Romay-Salvo/Romay Echer (Canal 4), el Grupo Fontaina-De Feo (Canal 10) y el Grupo Cardoso-Pombo-Scheck (Canal 12). Su liderazgo también se sostiene en el manejo de la mitad del negocio de la televisión por cable a nivel país y en el control del 95% del mercado de la televisión abierta, donde actuaban «cartelizados» (Lanza y Buquet, 2011). Se trata de grupos de composición familiar que desde 1933 fundaron y se agremiaron en la Asociación Nacional de Broadcasters Uruguayos (ANDEBU). A la llegada del FA al gobierno, para los medios en Uruguay se agregaban, como en otras partes del mundo, nuevos dilemas ante los cambios en los esquemas de negocios por la proliferación de los medios digitales y la erosión de la centralidad de los medios masivos. Las empresas comunicacionales se encontraban ante la apertura de nuevos mercados en los que buscaban, como lo habían hecho históricamente, ser las principales ganadoras. Sin embargo, en la década analizada, los grandes grupos nacionales privados uruguayos pasaron de una etapa ofensiva a una defensiva. De intentar ofrecer telefonía e internet, a buscar sostener el statu-quo desde sus posiciones consolidadas –y oligopólicas– en televisión abierta y televisión de pago.

Para que ello suceda fueron clave las acciones de los gobiernos. Mientras en el de Vázquez se pasó de la no intervención a concesiones frustradas a los grandes grupos mediáticos, el de Mujica se caracterizó por regulaciones acordadas.³ Para ese resultado no solo incidieron los presidentes y su interacción con los grupos mediáticos, sino también el Frente Amplio como partido político gobernante, con acciones y agendas diferenciadas, y a veces contradictorias, con las de los propios presidentes.

3 Kaplún (2017) caracteriza a las políticas de comunicación de los gobiernos del Frente Amplio, a sus ambigüedades y tensiones, con la frase «avanzar frenando».

En el siguiente apartado del artículo se presenta la metodología. Luego, se abordan, primero, las políticas de comunicación del primer gobierno de Tabaré Vázquez (2005-2010) y, luego, las del de José Mujica (2010-2015). Para cerrar, se discuten los resultados y sus principales implicancias.

2. Metodología

Para indagar en las políticas de comunicación durante los gobiernos del Frente Amplio entre 2005 y 2015, este artículo desarrolla una estrategia de *process-tracing* –que combina inducción y deducción para reconstituir una narrativa que permita explicar resultados de interés (Bril-Mascarenhas, *et al.*, 2017)– que se detiene en investigar las políticas de intervención y regulación de los gobiernos sobre el sector mediático y las estrategias políticas y comerciales de los grandes grupos mediáticos privados.

Para explorar las políticas de los gobiernos, se focaliza en las regulaciones y legislaciones que movilizaron en el terreno comunicacional, así como en las interacciones y negociaciones que tuvieron con distintos actores respecto del manejo de recursos estatales. En lo que concierne a los grandes grupos mediáticos, interesa indagar en las estrategias de esas empresas respecto de sus posiciones consolidadas en la estructura mediática, así como en las que movilizan ante la modificación en los modelos de negocios provocada por la proliferación de medios digitales y los cambios en las prácticas sociales. Durante este período, se trata de un mercado que se masifica y aumenta su facturación y en el que las grandes empresas mediáticas nacionales, al tiempo que pasaban a competir con actores de mayor escala, buscaban ser líderes. Sin embargo, los caminos que siguieron varían según el país y la época. Además de los gobiernos y los grandes grupos mediáticos, nuestro trabajo explora cómo inciden y se articulan en las políticas de comunicación otros actores como los partidos políticos y las organizaciones de la sociedad civil.

Este trabajo surge de distintas estancias de campo en Montevideo con el foco en las relaciones que establecieron los gobiernos del Frente Amplio con los grandes grupos mediáticos uruguayos. En un estudio que no se agota en este artículo, se entrevistó a 32 personas involucradas en el vínculo entre política y medios en Uruguay. Las entrevistas fueron semiestructuradas y en profundidad. También se contó con el aporte de informantes clave. A la vez, se hizo una recolección y sistematización de documentos de organizaciones sociales, empresas de medios, partidos políticos y organismos estatales directa o indirectamente relacionados con cambios legislativos y regulatorios para el sector comunicacional. En las instancias de trabajo de campo, además, se hicieron observaciones en locales partidarios, visitas al parlamento, a actos político-partidarios, así como visitas a diversos medios –gráficos, digitales, radiales y/o televisivos–.

Pese a no tener ningún contacto previo con el campo de los medios y la política en Uruguay, el acceso fue sencillo y, a excepción de una, todas las entrevistas se realizaron *on the record*. Dentro de los entrevistados especialmente pertinentes para este artículo se contaron parte de las figuras más jerarquizadas del gobierno encargadas de los vínculos con los medios de comunicación, directores de los informativos de los canales de mayor audiencia, propietarios de medios, personas directamente involucradas en las políticas comunicacionales del gobierno, el representante de los empresarios de medios más grandes del país, expertos en políticas de comunicación y actores de la sociedad civil especialmente involucrados en la agenda regulatoria.

3. Las presidencias del Frente Amplio y sus políticas de comunicación

3.1. La presidencia de Tabaré Vázquez (2005-2010): la concesión frustrada

El Frente Amplio llegó al gobierno nacional por primera vez en 2005. Sin embargo, sus vínculos con los medios, los de sus cuadros dirigentes, militantes, organizaciones y movimientos que forman parte de él, tienen una historia más larga en la cual los medios privados comerciales fueron históricamente considerados actores políticos con un rol ideológico-cultural clave (Schuliaquer, 2017).

Para 2004, la campaña de Tabaré Vázquez contaba con una Unidad Temática de Medios de Comunicación de la Comisión de Programa del Frente Amplio, coordinada por el académico Gabriel Kaplún y de la que formaban parte una decena de especialistas que, por primera vez, elaboraban parte de un programa de gobierno. Este programa contemplaba un aumento de la diversidad en el sistema mediático a partir del fortalecimiento de los medios comunitarios y públicos y la desconcentración en el sector privado comercial que fomentara la competencia (Fernández, *et al.*, 2015).

Durante el inicio de su gobierno, tal y como había hecho previamente, Vázquez problematizó públicamente el rol de algunos medios y el tratamiento, que consideraba desigual o tendencioso, que recibía de ellos⁴. No obstante, evitó tanto discutir la posición consolidada de los grandes actores privados como impulsar, en la agenda legislativa y en el debate público, la ley marco para los medios audiovisuales que tenía su propio programa de gobierno.

Durante el gobierno de Vázquez sí se avanzó en otras regulaciones mediáticas, más específicas, que modificaron algunos sectores del panorama mediático uruguayo. Se trató de leyes que favorecen la libertad de expresión y el derecho a la comunicación, pero que no afectan la propiedad de los grandes grupos mediáticos. Fueron regulaciones con mayor impulso «desde abajo» que «desde arriba» (Kaplún, 2011).

4 Véase: <http://historico.espectador.com/politica/72214/conferencia-de-prensa-en-la-que-el-presidente-vazquez-acuso-a-varios-medios-de-hacer-oposicion>

Entre ellas, se destaca la Ley de Radiodifusión Comunitaria, sancionada en 2007, que legalizó medios sin fines de lucro, hasta entonces considerados ilegales. La norma fue presentada como iniciativa ciudadana al parlamento, y luego retomada por el Frente Amplio. Surgió de organizaciones de la sociedad cercanas al partido gobernante y no del Poder Ejecutivo. Otra iniciativa ciudadana movilizó la Ley de Acceso a la Información Pública en 2008, en la que se repitieron gran parte de los actores organizados de la sociedad civil, pero a la que se sumaban los medios privados más grandes, así como la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP). La propuesta también fue retomada e ingresada por el FA. Un año después, con el apoyo de esos mismos actores, el gobierno modificó la Ley de Prensa y eliminó el delito de calumnias e injurias.

Esas primeras leyes no implicaban a los Tres Grandes, pero la prescindencia de Vázquez respecto de ellos se modificó en los últimos dos años de su gobierno. En febrero de 2008, la empresa estatal de telecomunicaciones ofreció a distintos operadores privados dar en conjunto el servicio de *triple play*: Antel brindaría telefonía fija e internet fija y los grandes actores mediáticos servicio de cable. Era una manera de interpelar directamente a los Tres Grandes, ya que hace más de una década que reclamaban entrar en ese negocio. Sin embargo, su voluntad era ser protagonistas directos que compitieran con la empresa estatal y no, por el contrario, tener un lugar como aliados, sin ingresar plenamente en ese mercado.

El acuerdo rápidamente se consiguió con TCC (de Canal 10), mientras Montecable (Canal 4) y Ryselco (Canal 12) abandonaron la mesa de negociaciones y pidieron, sin éxito, autorizaciones para brindar transmisión de datos sin aliarse con Antel. Aunque hubo fallos judiciales y resoluciones estatales contradictorias respecto de si eso estaba o no permitido, tanto como sobre si los servicios de datos fijos son o no monopolio legal como lo es la telefonía fija, no obtuvieron la autorización de la Unidad Reguladora de Servicios de Comunicaciones (URSEC) durante los gobiernos del FA y no pudieron brindar el servicio. Así, aunque la agenda regulatoria fue muy prolífica en el sector audiovisual y nula en el sector de las telecomunicaciones (Beltramelli, 2019), creer que eso fue por desinterés político sería un diagnóstico equivocado. Por el contrario, cuidar a Antel y permitir su crecimiento con la menor competencia privada posible fue una política de comunicación central del Frente Amplio que fortaleció en los hechos a la empresa que devino la de mayor facturación del país. El gran negocio de las comunicaciones y su gestión quedó en manos del Estado. La gran inversión en el sector de los gobiernos del Frente Amplio fue en la fibra óptica al hogar de Antel, lo cual mejoraba la calidad de conexión y se suponía era una apuesta por la tecnología del futuro (entrevista propia con Sergio De Cola, Director Nacional de Telecomunicaciones, julio de 2013; Beltramelli, 2019). Esto era un doble beneficio para el Estado: la inversión se recuperaba vía la empresa pública y se aseguraba una conexión que garantizaba el monopolio sobre la provisión de ese servicio (Beltramelli, 2017).

Por lo tanto, ante ese panorama, los Tres Grandes tomaron estrategias diferentes, separadas y de competencia entre ellos. La entrada en el *triple play* del Grupo Fontaina-De Feo (Canal 10), asociado al Estado mientras se daba la negativa de los otros dos, erosionó las formas en que hasta entonces habían gestionado sus relaciones. En línea con la manera en que se habían manejado históricamente (Lanza y Buquet, 2011), ante la disputa por el mercado de las telecomunicaciones los grandes grupos mediáticos nacionales exigían del Estado políticas a medida que intervinieran en dos planos relativamente contradictorios. Por un lado, buscaban cierta desregulación que permitiera reducir el peso directo del Estado en su ámbito. Por el otro, precisaban la ayuda del Estado para ser los beneficiados. Si la desregulación era total, ante un mercado más abierto, empresas trasnacionales de mayor peso podían copar el mercado ya que los «grandes» solo lo son a escala nacional. Pero, un tiempo después, desde presidencia apareció otro proyecto que marcó un cambio y un acercamiento del Poder Ejecutivo a los Tres Grandes. La propuesta hubiera permitido la entrada directa de las empresas de cable al *triple play*. Se llamó Plan Cardales y fue impulsado, llamativamente, el 31 de diciembre de 2008 (Decreto 831/008).

El Plan fue presentado como un proyecto ligado al Plan Ceibal, que había otorgado una computadora portátil a cada niño, niña o adolescente en edad escolar y a docentes de escuela pública y se había transformado en una de las mayores fuentes de popularidad del gobierno de Vázquez. El objetivo declamado del Plan Cardales era fomentar la convergencia al llevar cable, televisión y teléfono a todos los hogares uruguayos en seis años. El plan básico para recibir esos servicios costaría lo mismo que una tarifa telefónica básica (alrededor de diez dólares). Si bien Cardales resguardaba la telefonía fija para Antel (Decreto 537/009), habilitaba la entrada de actores privados para obtener licencias de telecomunicaciones, donde entre los principales beneficiarios presumidos se contaban las empresas de cable nacionales, los Tres Grandes. Eso habilitaría a que la empresa estatal de telecomunicaciones tuviera nuevos competidores.

En ese marco, las principales críticas al gobierno llegaron desde su propio partido, que lo acusó de haber cedido a las presiones de los grandes grupos mediáticos nacionales. Pero el momento en que el asunto generó mayor disputa fue en la transición previa al recambio de gobierno, ya que el decreto que implementaba el plan fue firmado por Vázquez recién el 30 de noviembre de 2009, al día siguiente de que José Mujica ganara la segunda vuelta y se convirtiera en el presidente electo de Uruguay. Ante ese panorama, todas las facciones del Frente Amplio acordaron por unanimidad⁵ pedirle al gobierno de Vázquez suspender el plan. El presidente

5 Habían redactado un informe que le hicieron llegar al presidente. Véase: <http://www.lr21.com.uy/politica/397277-un-informe-unanime-del-frente-pide-descartar-decreto-sobre-plan-cardales>

y su partido tenían posturas contrapuestas. En febrero de 2010, a un mes de dejar el gobierno, un decreto de Vázquez suspendió el Plan Cardales hasta nuevo aviso.

En tiempos de transición entre mandatos, parte del elenco del gobierno de Mujica propuso sumar Cardales a una nueva ley de telecomunicaciones que proyectaban, pero que nunca llegó a la agenda legislativa de ese quinquenio. Eso no fue casual, ya que distintos sectores del gobierno consideraban que el impulso para modificar el panorama comunicacional debía venir desde Antel: desde la infraestructura, pero también desde la producción y la distribución de contenidos. En ese marco, y frente a esa hipótesis, sostener el statu-quo legal permitía mayores márgenes de hecho para definir las políticas de telecomunicaciones: el actor excluyente estaba en manos estatales.

3.2. La presidencia de José Mujica (2010-2015): la regulación acordada

El gobierno de José Mujica fue más activo en políticas de comunicación que el de su antecesor. En particular, se destaca el proyecto de ley marco para los Servicios de Comunicación Audiovisual, pero también la entrega de licencias para hacer el traspaso hacia la televisión digital terrestre.

Pocos meses después de que Mujica asumiera, miembros de organizaciones sociales, grupos académicos, especialistas en comunicación, integrantes diversos del FA que habían impulsado regulaciones durante el gobierno de Vázquez, se nuclearon en la Coalición para una Comunicación Democrática (CCD) para impulsar una ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (ley SCA), «la única gran reforma que le falta a Uruguay en materia de libertad de expresión» (entrevista propia a Edison Lanza, miembro de la CCD y director ejecutivo del Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública, febrero de 2013). En 2010 también, desde la Dirección Nacional de Telecomunicaciones, se conformó un Comité Técnico Consultivo (CTC), del cual participaron académicos, funcionarios gubernamentales, representantes de las empresas mediáticas más grandes (que se verían afectadas), entre otros, y elaboraron un documento que sería la base del proyecto de ley. Aunque daban por descontado que los partidos tradicionales y los Tres Grandes se opondrían sobre el fondo de la propuesta (entrevistas propias a Gustavo Gómez, Director Nacional de Telecomunicaciones, julio de 2013 y a Gabriel Kaplún, presidente del CTC e investigador de la Universidad de la República, julio de 2014), sumarlos a la mesa de negociaciones y que el diálogo no se rompiera era uno de los objetivos: un pilar fundamental en una sociedad amortiguadora (Real de Azúa, 1984).

El proyecto establecía, entre otras cuestiones, la división del espectro en tercios iguales entre medios privados, públicos y sin fines de lucro; la desconcentración mediática a través de cuotas de mercado; y la prohibición de la propiedad cruzada entre servicios telecomunicacionales «duros» –telefonía y servicio de datos– y servicios audiovisuales. Se focalizaba en la regulación de la propiedad antes que

en los contenidos. Como ya dijimos, la concentración mediática en el mercado audiovisual uruguayo es alta. La posibilidad de una ley marco respondía a demandas históricas identificadas con el FA.

No obstante, mientras el CTC terminaba un documento para sentar las bases del proyecto, en una visita a Argentina en diciembre de 2010, Mujica fue consultado y declaró que «la mejor ley de prensa es la que no existe» y avisó que cuando le entregaran un proyecto lo iba a «tirar a la papelera»⁶. Mujica confrontaba una propuesta apoyada por su propio sector político dentro del FA, y resguardaba su relación con los Tres Grandes. El trabajo acumulado quedó desautorizado por la declaración pública del presidente. A la vez, también había otros actores del FA que se oponían a una ley SCA, una acción política a la que le veían muchos más costos que beneficios. Por un lado, porque varios estaban de acuerdo respecto de que el futuro estaría en manos de Antel, con el monopolio de internet y telefonía fija y el liderazgo en telefonía móvil. Por otro lado, por los costos políticos que preveían tendría enfrentarse a los medios privados más importantes. A esto se agregaba que en Uruguay, a diferencia de lo que pasaba en otros países de la región con gobiernos de izquierda –Argentina, Bolivia, Ecuador, Venezuela (Schulhafer, 2020)–, el gobierno consideraba que contaba con la posibilidad de definir distintos aspectos de sus apariciones, según se desprende de distintas entrevistas hechas para esta investigación.

Tras las declaraciones de Mujica, el proyecto quedó fuera de la agenda gubernamental durante un año y medio. Algo que terminó en 2012, cuando el propio presidente anunció que retomaría el proyecto de ley SCA. El proceso legislativo tuvo, antes que un avance gradual, idas y vueltas. No había solución que dejara contentos a los distintos sectores que buscaban influir sobre él. Por un lado, su propia facción política dentro del FA (el Movimiento de Participación Popular, MPP) y la mayoría de su partido –parlamentarios y militantes– estaban a favor de avanzar con la ley. Por el otro, los propietarios de los medios y los partidos tradicionales se oponían.

El texto de la ley, sus apoyos de organismos internacionales y la composición de la coalición impulsora en Uruguay eran muy similares a los que había tenido la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual argentina, sancionada en 2009. Sin embargo, la polarización que había generado la cuestión en el país vecino (Kitzberger, 2016) era el espejo en que nadie quería mirarse. Mientras el gobierno advertía que esta ley era distinta porque se habían tomado todas las voces a la hora de su confección, miembros de los partidos Colorado y Nacional y representantes de los medios privados lo acusaban de querer llevar a Uruguay por el camino argentino y afirmaban que el proyecto atentaba contra la libertad de expresión. Fue un momento de tensión en el vínculo entre los gobiernos del FA y los grandes grupos mediáticos privados –a los que la norma afectaba directamente, ya que excedían

6 Véase: <https://www.lanacion.com.ar/politica/mujica-la-mejor-ley-de-prensa-es-la-que-no-existe-nid1308894/>

los parámetros de concentración que establecía-. Sin embargo, no hubo una ruptura en las relaciones.

Según Lucía Topolansky, por entonces senadora del Frente Amplio, tercera en línea de sucesión y esposa del presidente Mujica, el debate en Argentina había «afectado mal» el debate en Uruguay: «Siempre nos estaban corriendo con ese cuco» (entrevista propia a Lucía Topolansky, julio de 2014). Algo similar había dicho Mujica:

Parte de la prensa, con un sentido opositor, tiende a tratar de asociar lo que se piensa y lo que se hace en esta materia en el Uruguay con un fenómeno de gran tensión, que es la Ley de Medios que se discute en Argentina. Hay como una tentativa de emparentar cosas que son francamente distintas⁷.

Si en Uruguay existe un acuerdo expandido de una «sociedad de consensos», o una sociedad amortiguadora (Real de Azúa, 1984), en este caso los opositores a la norma, y los que la apoyaban y fomentaban, se acusaban entre sí de estar en contra del consenso. El ejemplo del quiebre era Argentina, junto con algunos otros países de la región –sobre todo Venezuela y Ecuador–. Y tanto las prácticas del gran grupo mediático, Clarín, como las del gobierno, o kirchnerismo, aparecían como ejemplos a evitar.

Varios de los que se oponían a la norma entendían que la ley SCA finalmente no avanzaría, que era un error de cálculo del gobierno (entrevista propia a Alfonso Lessa, director periodístico de Canal 12, julio de 2014). Sin embargo, los empresarios de medios y las distintas instituciones en las que estaban asociados⁸ y que se oponían fueron a plantear sus posturas al parlamento, a las comisiones, a diálogos con diferentes legisladores, e incluso a locales partidarios del Frente Amplio.

La entrega de licencias para la nueva televisión digital fue también un tema de la agenda gubernamental y un punto de tensión, y negociación, con los Tres Grandes. El proyecto apareció en un decreto de mayo de 2012 que llamaba a la asignación de nuevas licencias y coincidió con el reimpulso de la ley SCA. Los canales de los Tres Grandes –4, 10 y 12– tendrían condiciones diferenciadas: se les reservaba una señal en calidad estándar, aunque debían participar del llamado público y presentar un proyecto comunicacional si querían ofrecer más de una señal, a través de un canal, y brindar televisión en alta definición (HD). Eso cambiaría los permisos «precarios y revocables», con los que operaron desde el inicio de la televisión en Uruguay, por permisos que pasaban a tener plazos. A la vez, la apertura de nuevos canales suponían potenciales nuevos competidores. Es decir, les ponían condiciones

7 Véase: http://180.com.uy/articulo/26530_Mujica-y-Ley-de-medios-Nadie-piensa-regular-contenidos

8 Según relataba Rafael Inchausti, presidente de Andebu: «Luego de haber realizado el análisis del proyecto y de haber solicitado también consultas jurídicas y de haber estudiado en profundidad también el extenso proyecto de ley, estamos tomando contacto con legisladores, con los partidos políticos que en definitiva son quienes representan a la voluntad de la gente en el sistema democrático para hacerles llegar nuestras preocupaciones» (Entrevista propia a Rafael Inchausti, julio de 2013).

que hasta entonces nunca habían tenido. Sin embargo, el 31 de diciembre, y luego de distintas negociaciones en privado con los propietarios de los Tres Grandes, un decreto del gobierno garantizó un canal y televisión HD para cada uno de ellos. El llamado para dos nuevos canales privados se abrió luego y en él se eligieron nuevos adjudicatarios. No obstante, ante la falta de inversión y promoción pública de la televisión digital en los hogares, sumada a la negativa gubernamental de hacer un apagón analógico, en 2016 los dos nuevos canales dejaron vencer sus licencias. Nunca llegaron a transmitir y, por lo tanto, el traspaso a la televisión digital terrestre cambió poco respecto de la situación previa.

Uno de los asuntos en juego en la negociación entre gobierno y grandes grupos mediáticos como actores políticos es quién define los temas sobre los que se discute. Si para los canales había sido un intento fallido ingresar al negocio de las telecomunicaciones en el mandato anterior, ahora se encontraban discutiendo el mercado audiovisual bajo la iniciativa del gobierno. Un avance que cambiara las reglas amenazaba sus posiciones. Aunque al final lograron sostener lo establecido en televisión digital, la iniciativa del gobierno los colocó en posición reactiva y defensiva.

Mientras tanto, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual siguió su curso y fue aprobada en Diputados a fines de 2013. La problematización pública de la ley SCA no formó parte de las apariciones mediáticas de los sectores mayoritarios del FA. Esto contradecía a ciertos actores que sostenían que parte del interés de sancionarla pasaba por la posibilidad de debatirla públicamente y discutir el rol de los medios (entrevista propia a Pablo Álvarez, Director General del Ministerio de Educación y Cultura, febrero de 2013).

Mientras el proyecto de ley SCA continuaba su camino, los Tres Grandes avanzaron con una estrategia en dos ámbitos diferentes. Por un lado, en las maneras de negociar con el presidente, los propietarios de los medios buscaron influir sobre el gobierno y sostener sus posiciones sin cambios significativos en la regulación. Por el otro, en el tipo de *framing* que propusieron ante esa posible ley, a la que algunos señalaron como «Ley mordaza» desde sus medios. Mientras el proyecto avanzaba, la gremial que los representaba, ANDEBU, cambió sus autoridades: Rafael Inchausti, considerado un «dialoguista», fue reemplazado por Pedro Abuchalja, considerado un «duro». Las declaraciones públicas desde la organización pasaron a ser más confrontativas: primó una narrativa de que la ley era propia de un régimen autoritario⁹. Los opositores también fueron tajantes en su rechazo a la ley. Entre los más críticos estuvo el ex presidente Julio María Sanguinetti que afirmó la ley era «un revólver cargado sobre la nuca del periodismo independiente»¹⁰. No obstante, siguió sin haber ruptura en el vínculo entre gobierno y grandes grupos mediáticos.

9 Véase: <http://www.elpais.com.uy/informacion/andebu-regimenes-autoritarios-son-que.html>

10 Véase: <http://www.republica.com.uy/ley-de-medios-es-revolver-cargado-sobre-la-nuca-del-periodismo-independiente/495022/>

El proyecto se demoró en el Senado, y muchos actores consideraban que estaba definitivamente frenado. La posibilidad de una ley SCA generó disputa interna tanto en el gabinete del Ejecutivo como en el Frente Amplio. Para aquel momento, la ley era impulsada por los parlamentarios, pero ya no era presentada públicamente como una manera de reconfigurar el espacio mediático, sino como una norma que conllevaba pocos cambios (entrevistas propias a Lucía Topolansky y a Daniel Caggiani, diputado por el Frente Amplio, ambas en julio de 2014). Cuando Mujica justificó la ley SCA, aseguró que la norma era a favor de los propietarios nacionales, ya que imponía límites a la televisión de pago, con un tope de 25% de usuarios, y en ese mercado empresas extranjeras como la argentina Clarín y, sobre todo, la estadounidense DirecTV tienen una fuerte presencia:

Yo no quiero que Clarín, Globo o Slim se hagan dueños de las comunicaciones en Uruguay. Con estos [los propietarios de los canales uruguayos] me peleo, somos pocos y nos conocemos, es entre casa (entrevista en Océano FM, diciembre de 2014).

Ese límite para la cantidad de usuarios, por ejemplo, iba en línea con un pedido que le había hecho Jorge de Feo, uno de los propietarios de Canal 10, una persona de vínculo fluido con el presidente¹¹ (Viggiano, 2013).

En la entrevista recién citada con Océano FM, Mujica también aseguraba que lo habían llamado los propietarios de los distintos canales para manifestarse contra la ley y que él estaba «más o menos de acuerdo» con la norma. Se mostraba ajeno al proyecto y a la definición de los legisladores a pesar de que su partido tenía la mayoría y a que su propia facción, MPP, era la más numerosa. La ley avanzó a través de acuerdos orgánicos del partido antes que por la decisión del presidente. Sin embargo, a diferencia de lo que había sucedido durante la presidencia de Vázquez, Mujica no se opuso.

En junio de 2014, pasadas las elecciones internas de los partidos para seleccionar a sus candidatos presidenciales, Tabaré Vázquez, el elegido del FA, pidió que la ley no se vote en plena campaña electoral. Coincidían dos argumentos: los pedidos públicos de la oposición y, al mismo tiempo, el acuerdo de varios sectores del oficialismo que entendían que votarla podía perjudicar la forma en que el partido sería escenificado en los medios. En noviembre, Vázquez fue elegido nuevamente presidente y el FA mantuvo la mayoría parlamentaria. Ahí sí, antes del recambio gubernamental, los senadores oficialistas avanzaron y aprobaron la norma en sesiones extraordinarias. La oposición votó en contra.

Pese a que se promulgó en diciembre de 2014, la reglamentación de la ley SCA recién se hizo cerca del final del segundo mandato presidencial de Vázquez. Aunque ese período excede el campo de este trabajo, gran parte de la ley nunca llegó a

¹¹ Véase: <http://www.elobservador.com.uy/una-ley-medios-inaplicable-las-multinacionales-es-una-inequidad-inadmisible-n257044>

ser implementada por el tercer gobierno del FA (2015-2020), lo que generó «una casi parálisis en materia regulatoria» (Kaplún, *et al.*, 2021: 252). Las ambivalencias de Mujica llevaron también a que la ley se aprobara cuando dejaba el gobierno y que su aplicación, un momento que preveía nuevas rispideces con diversos actores mediáticos, quedara para el gobierno siguiente. Y ahí los Tres Grandes encontraron diversas instancias –judiciales, políticas, de lobby– para negociar la regulación que les cabía.

4. Discusión

En los diez años analizados, los grandes grupos nacionales privados uruguayos pasaron de una etapa ofensiva a una defensiva. De intentar ofrecer telefonía e internet –cuyo punto más alto lo representó el Plan Cardales–, a buscar sostener el statu-quo desde sus posiciones líderes y oligopólicas en televisión abierta y televisión de pago. Todo esto se dio mientras se erosionaba su alianza en las estrategias políticas y comerciales a desarrollar en las telecomunicaciones. En ese campo, el actor de mayor peso era la empresa estatal Antel, que fue protegida y apuntalada por los gobiernos del Frente Amplio. Esto se dio sosteniendo el monopolio de la telefonía fija y en internet alámbrico, el liderazgo en telefonía móvil y realizando nuevas inversiones en infraestructura.

Las políticas de regulación fueron permanentemente negociadas con los grandes grupos mediáticos que encontraron receptividad en los gobiernos a varios de sus pedidos, aunque no a todos. En ese sentido, la estabilidad característica de la historia mediática uruguaya se sostuvo durante los gobiernos del Frente Amplio, sin rupturas radicales en el vínculo entre medios y gobierno y sin grandes modificaciones en la propiedad de los medios audiovisuales de mayor cuota de mercado. Los Tres Grandes sostuvieron sus posiciones líderes en el mercado audiovisual y, como desde el comienzo mismo de la radio y la televisión, siguieron siendo los actores dominantes.

Por su parte, los gobiernos del Frente Amplio pasaron de concesiones frustradas a una regulación acordada. En el vínculo entre el gobierno y los grandes grupos mediáticos privados como actores políticos, más allá de las tensiones, se sostuvieron las instancias de negociación sin rupturas radicales en las reglas de juego. Junto con ello, la falta de nuevas regulaciones de las telecomunicaciones y el crecimiento sostenido de Antel durante el período hizo que, en los hechos, el fortalecimiento de la empresa estatal de telecomunicaciones fuera la principal política de comunicación del Frente Amplio.

Vázquez no impulsó la ley SCA que estaba en el programa que propulsaba su fuerza política e intentó habilitar la entrada de las empresas mediáticas al *triple play*, algo que fue frenado por su propio partido. Por entonces, la estrategia ofensiva de los Tres Grandes para ingresar a un nuevo mercado se complementó con la receptividad del presidente saliente, aunque el Frente Amplio y el presidente electo, José

Mujica, actuaron como *veto players* que impidieron que Antel tuviera a los grandes grupos mediáticos nacionales como competidores en las telecomunicaciones.

En su gobierno, Mujica otorgó diferentes concesiones a esos grupos a través de los cambios en los llamados a licencias de televisión digital, así como en la protección ante los grandes actores transnacionales y tuvo idas y vueltas en el debate de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, pero fue su gobierno quien impulsó la ley –sobre todo, el sector que lideraba dentro del Frente Amplio–. La estrategia ofensiva del Frente Amplio, ante la que el gobierno pivotó entre apoyo y desautorizaciones, se encontró con una posición defensiva de los Tres Grandes que, para reducir los perjuicios y limitar a sus competidores, buscaron sostener el statu-quo y negociaron regulaciones que iban a afectar sus propiedades.

En el caso uruguayo, a diferencia de otros países sudamericanos, no hubo ni del lado del gobierno ni del lado del gran grupo mediático nacional un actor que nucleé por sí solo una fuerza relativa que le permita actuar sin alianza con los demás integrantes de su sector. De un lado, el presidente requiere, salvo excepciones, de su partido y de otros líderes de su propio espacio para avanzar con ciertas decisiones. Del otro, los grupos mediáticos privados de mayor peso son diversos y tienen estrategias comerciales y políticas que no siempre concuerdan, menos aún en el ámbito de las telecomunicaciones. Esto conlleva una menor capacidad para imponer condiciones que cuando actúan en conjunto.

Los presidentes no se mostraron en línea con lo que pretendía la mayoría de su partido, que tenía en la plataforma –desde 2004– nuevas leyes para regular los medios de comunicación. Sin embargo, cuando las decisiones del Frente Amplio los contradijeron, en términos de regulación mediática, aceptaron el mandato partidario. Así, un factor fundamental para medir los cambios en la regulación mediática en Uruguay hay que encontrarlo en la articulación que se produjo entre organizaciones sociales cercanas o asociadas al Frente Amplio, los parlamentarios del partido y los gobiernos. Esas políticas se manejaron mayormente en el ámbito legislativo, con mayor distancia que la habitual en sus vínculos con el Poder Ejecutivo, en tanto los presidentes se mostraron prescindentes en muchas de las leyes sobre los medios, mientras, en otros ámbitos, siguieron negociando con los propietarios de los grandes grupos mediáticos.

En el plano de las políticas de comunicación, ambas transiciones entre gobiernos del Frente Amplio, y entre Tabaré Vázquez y José Mujica, fueron clave, aunque contradictorias: en la primera se frenó el Plan Cardales y en la segunda avanzó la ley SCA. Una hubiera beneficiado a los grandes grupos mediáticos, la otra los afectaba. No obstante, más allá de las diferencias entre los gobiernos y como muestra la Tabla I, en los dos casos los Tres Grandes se propusieron un objetivo que no consiguieron y salieron perdiendo. En ambos casos, también, el partido político sí logró lo que buscaba y jugó un rol determinante. Las derrotas de los Tres Grandes fueron los triunfos del Frente Amplio.

Tabla 1. Políticas de comunicación y acciones

Política/Actor	Gobierno	Tres grandes	Frente Amplio	Resultado
Plan Cardales	Dividido	A favor	En contra	No lo logra. Concesión frustrada
Ley SCA	Prescindente	En contra	A favor	Sí se logra. Regulación acordada

Fuente: elaboración propia

Esto fue a contramano de lo que había sucedido en la historia uruguaya desde el inicio de las transmisiones audiovisuales. Por entonces, la alianza directa con los gobiernos había sido suficiente para beneficiar a los Tres Grandes. En este caso, las ambivalencias gubernamentales, que sostuvieron negociaciones sin dar todas las concesiones que los grandes grupos mediáticos pretendían, marcaron una ruptura con la manera en que se habían llevado adelante las políticas de comunicación en Uruguay. Un actor definitorio fue el partido político, que contaba con la mayoría parlamentaria y con cierta independencia de la agenda propia de los presidentes, en línea con las características particulares del Frente Amplio.

Los gobiernos de izquierda de inicios de siglo de Venezuela, Argentina, Ecuador y Bolivia también movilizaron nuevas regulaciones marco para el espacio mediático, emparentables en cierta forma a la ley SCA. Sin embargo, una diferencia fundamental con el caso uruguayo es que esas políticas de comunicación surgieron luego de coyunturas críticas¹², tras las cuales los gobiernos consideraron que no podían negociar sus formas de aparición mediática de manera aceptable y que para resguardar la gobernabilidad debían establecer nuevos vínculos con los medios. La oportunidad política primó sobre la agenda programática (si bien ambas pesaron en todos los casos). En Uruguay no hubo punto de ruptura. Los gobiernos lograron negociar las escenas mediáticas de maneras que consideraron aceptables o beneficiosas y no sintieron su gobernabilidad amenazada. Mientras tanto, los grupos mediáticos, que se percibían más débiles que el gobierno, lograron negociar las políticas de regulación y preservar el statu-quo. Ante ese panorama, ninguno de los dos actores tuvo interés en romper la relación y el que terciaba, el Frente Amplio, jugó un rol decisivo.

12 Nos referimos al golpe de Estado en Venezuela en 2002, al llamado «conflicto del campo» en Argentina en 2008, a las disputas que se generaron sobre la nueva Constitución en Bolivia en 2009 y al alzamiento policial en Ecuador en 2010.

Referencias

- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo (2009). *Los dueños de la palabra. Acceso, estructura y concentración de los medios en la América latina del Siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo (2017). *La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Beltramelli, Federico (2017). *Políticas públicas y convergencia infocomunicacional en Uruguay: regulaciones e institucionalidad en los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay (2005-2014)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Beltramelli, Federico (2019). Regulaciones sobre servicios de comunicación audiovisual en Uruguay: ¿un diseño incompleto?. En Gómez, Gustavo (coord.), *Una ley de medios a medias*. Montevideo: FES.
- Bril-Mascarenhas, Tomás; Maillet, Antoine y Mayaux, Pierre-Louis (2017). Process tracing. Inducción, deducción e inferencia causal. En: *Revista de Ciencia Política*, Vol.37, n°3. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 659-684. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2017000300659>
- Buquet, Gustavo; Lanza, Edinson y Rabinovich, David (2012). *Ni premio ni castigo: inversión, mecanismos y procedimientos de asignación de la publicidad oficial en Uruguay*. Montevideo: FES.
- Buquet, Daniel y Piñeiro, Rafael (2014). La Consolidación de un Nuevo Sistema de Partidos en Uruguay. En: *Revista Debates*, Vol. 8, n°1. Porto Alegre: NUPESAL, 127-148. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.44774>
- De Sierra, Gerónimo (1995). Sobre los problemas de (in)governabilidad en el Uruguay neoliberal de la posdictadura. En: *Política y sociedad*, n° 17. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 71-82.
- Fernández, J., Buquet, Gustavo y Kaplún, Gabriel (2015). Economía política de la reforma de la comunicación en Uruguay. Jornadas de Investigación FIC-UDELAR. Montevideo.
- Fox, Elizabeth y Waisbord, Silvio (2002). Latin politics, global media. En: Fox, Elizabeth y Waisbord, Silvio. *Latin politics, global media*. Texas: University of Texas Press.
- Guerrero, Manuel Alejandro y Márquez-Ramírez, Mireya (Eds.) (2014). *Media Systems and Communication Policies in Latin America*. Basingstoke: Palgrave.
- Kaplún, Gabriel (2011). Políticas de comunicación en Uruguay. Agenda pendiente y agenda pública. En Kaplún, G. (org.) *Políticas, discursos y narrativas en comunicación*. Montevideo: LICCOM-UdelaR.

Kaplún, Gabriel (2017). Avanzar frenando. La reforma de la comunicación en Uruguay. En: *Telos*, n° 105. Madrid: Fundación Telefónica, 2-3.

Kaplún, Gabriel; Beltramelli, Federico y Buquet, Gustavo (2021). Uruguay, ¿un giro pandémico en las políticas info-comunicacionales?. En: Monje, D. (coord.) *(Des)iguales y (des)conectados*. Buenos Aires: Clacso.

Kitzberger, Philip (2016). Media Wars and the New Left: Governability and Media Democratisation in Argentina and Brazil. En: *Journal of Latin American Studies*, Vol. 48, n° 48. Cambridge: Cambridge University Press, 447-476. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022216X15001509>

Kitzberger, Philip (2017). Variaciones en la legislación de medios en América Latina y sus determinantes. En: Mitchelstein, Eugenia y Boczkowski, Pablo J. (comp). *Titulares, hashtags y videojuegos*. Buenos Aires: Manantial.

Kitzberger, Philip y Schuliaquer, Iván (2022). Media Policies in Latin America's Post-Left Turn: Legal (Counter-)Reforms in Argentina and Ecuador. En: *Bulletin of Latin American Research*, 41. Hoboken: Wiley, 625-640. DOI: <https://doi.org/10.1111/blr.13292>

Laclau, Ernesto (2008). *Debates y combates*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lanza, Edinson y Buquet, Gustavo (2011). *La televisión privada comercial en Uruguay. Caracterización de la concentración de la propiedad, las audiencias y la facturación*. Montevideo: FES.

Levitsky, Steven y Roberts, Kenneth M. (2011). *The Resurgence of the Latin American Left*. Baltimore: The John Hopkins University.

Lijphart, Arend (2012). *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*. Londres: Yale University Press.

Lissidini, A. (2002). Uruguay y la centralidad de la política. En: Cavarozzi, Marcelo y Abal Medina Juan M. (eds.). *El asedio a la política: los partidos latinoamericanos en la era neoliberal*. Rosario: Homo Sapiens.

Panebianco, Angelo (1988). *Political Parties. Organization and Power*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez, Verónica; Piñeiro, Rafael y Rosenblatt, Fernando (2019). *How Party Activism Survives. Uruguay's Frente Amplio*. Cambridge: Cambridge University Press.

Real de Azúa, Carlos (1984). *¿Uruguay, una sociedad amortiguadora?*. Montevideo: Editorial Banda Oriental.

Santos, Carlos; Narbondo, I., Oyhantcabal, G., Gutiérrez, R. (2013). Seis tesis urgentes sobre el neodesarrollismo en Uruguay. En: *Contrapunto*, n° 1. Montevideo: Universidad de La República, 13-32.

Schuliaquer, Iván (2017). ¿Quién domina la escena? La relación entre los gobiernos del Frente Amplio y las empresas mediáticas en Uruguay (2005-2015). En: Mitchelstein, Eugenia y Boczkowski, Pablo J. (comp). *Titulares, hashtags y videojuegos*. Buenos Aires: Manantial.

Schuliaquer, Iván (2018). *La negociación de las escenas mediáticas. Los gobiernos de izquierda y los grandes grupos mediáticos nacionales en América del Sur*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires y Université Sorbonne-Nouvelle.

Schuliaquer, Iván (2019). El sistema mediático nacional como punto de partida. Los gobiernos del Frente Amplio y los grupos mediáticos en Uruguay. En: *Revista Mexicana de Opinión Pública*, n° 26, 15-31.

Schuliaquer, Iván (2020). Les enjeux politiques et économiques des médias en Amérique du Sud. En: *Annuaire Français de Relations Internationales*, n° 21, 809-826.

URSEC (2015). *Evolución del sector telecomunicaciones en Uruguay, Datos estadísticos, diciembre 2015*. Montevideo.

Waisbord, Silvio (2013). Media policies and the blindspots of media globalization: insights from Latin America. En: *Media, culture & society*, Vol. 35, n° 1. Londres: SAGE, 132-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443712464567>

Normativas

Ley N° 18.232-Servicio Radiodifusión Comunitaria, 2008. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3482778.htm>

Ley N° 18.381-Acceso a la Información Pública, 2008. https://www.presidencia.gub.uy/transparencia/ley-18_381

Decreto N° 831/008-Creación de Comisión Ejecutora CARDALES, 2008. http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/decretos/2008/12/IE781.pdf

Decreto N° 537/009-Creación del Sistema CARDALES, 2009. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/537-2009/1>

Decreto N° 39/010-Suspensión del plan piloto CARDALES, 2010. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/39-2010/2>

Decreto N° 153/012-Televisión Terrestre Digital, 2012. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/153-2012/1>

Decreto N° 437/012-Pliegos Relativos al Servicio de Radiodifusión de Televisión Digital Comercial, 2012. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/437-2012>

Ley N° 19.307-Ley De Regulación De La Prestación De Servicios De Radio, Televisión y otros Servicios De Comunicación Audiovisual, 2014. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19307-2014>

El *streaming* de video independiente en México: su función socio-económica y sus desafíos

Independent streaming video in Mexico: its socio-economic role and challenges

Argelia Muñoz Larroa
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

Referencia de este artículo

Muñoz Larroa, Argelia (2023). El *streaming* de video independiente en México: su función socio-económica y sus desafíos. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n°25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Comunicación, 273-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6924>.

Palabras clave

Streaming de video independiente; Industria audiovisual; Patrimonio cultural; Diversidad cultural; Política pública.

Keywords

Independent Streaming Video; Audiovisual Industry; Cultural Heritage; Cultural Diversity; Public Policy.

Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de un análisis de las plataformas de *streaming* de video independientes que están disponibles en México. El objetivo es identificar su función socio-cultural y económica así como los retos a los que se enfrentan. Para ello se creó un directorio de plataformas que permitió obtener estadísticas originales y que fue la base para realizar una investigación cualitativa sustentada en el análisis temático de documentos como páginas web de las plataformas y reportes periodísticos con testimonios de los responsables de las plataformas. El estudio se apoyó además en entrevistas originales a gestores de plataformas, productores y distribuidores audiovisuales. Se encontró que dentro de las funciones de las plataformas independientes están democratizar la distribución audiovisual y retornar ingresos justos a sus creadores así como ofrecer un contenido diverso y resguardarlo. Sin embargo, en el entorno actual de concentración del mercado por parte de las grandes plataformas, las independientes se enfrentan a retos para capitalizarse, promoverse y tener un piso parejo de competencia económica dentro del subsector del *streaming* de video. Con el fin de abordar dichos retos, el artículo sugiere líneas generales en las que futuras investigaciones académicas y la gestión pública puedan contribuir para fomentar el desarrollo de las plataformas independientes.

Abstract

The following article analyses independent streaming video platforms available in Mexico to identify their socio-cultural and economic role as well as the challenges they face. In order to do so, the research mapped the platforms available in the country to produce original statistics and to conduct a qualitative research. The latter was based on the thematic analysis of documents such as platforms' websites, news reports with testimonials of platform managers as well as a few original interviews conducted to platform managers, audio-visual producers and distributors. It was found that independent platforms have several roles, first of all, to democratize audio-visual distribution, second, to provide better financial returns to producers, third, to offer more diverse audio-visual content and, fourth, to help to preserve audio-visual works. However, in the current environment of market concentration by major platforms, independent platforms face challenges to be well capitalized, to promote themselves and be known by audiences as well as to have a plain level field of competition *vis à vis* major platforms. Therefore, the article suggests general guidelines where future academic research and policymaking could contribute to foster independent platforms and address the three challenges mentioned above.

Autora

Argelia Muñoz Larroa [amunozl@cua.uam.mx] es investigadora postdoctoral enfocada en el estudio de la sustentabilidad de las industrias culturales como un marco analítico que guíe políticas públicas de fomento económico y diversidad cultural. Es doctora en administración por la Victoria University of Wellington, en Nueva Zelanda, máster en relaciones internacionales y licenciada en historia por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Créditos

La investigación fue financiada por la beca del programa estatal de Estancias Postdoctorales por México Modalidad 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el Departamento de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana campus Cuajimalpa bajo la dirección del Dr. Rodrigo Gómez García.

1. Introducción

Desde hace una década, operan en México las plataformas de *streaming* de video, una nueva ventana de difusión y comercialización de material audiovisual producido profesionalmente, como películas y programas de televisión. La distribución por internet permitió la entrada de nuevas empresas y una mayor diversidad de contenidos ofrecido por ellas. Algo esperanzador si se toma en cuenta que las ventanas del audiovisual tradicionales como la televisión y el cine, han estado concentradas en unas cuantas empresas y dominadas por contenido comercial nacional y estadounidense (Gómez, 2020; Muñoz, 2019; Sánchez, 2004).

El subsector de las plataformas de *streaming* de video en México fue configurándose rápidamente de manera similar a los subsectores tradicionales: un oligopolio de grandes plataformas privadas que concentran la mayor parte del mercado que, no obstante, coexiste con plataformas públicas—financiadas por algunos Estados iberoamericanos—y plataformas de pequeñas y medianas empresas (pymes) privadas e independientes tanto nacionales como extranjeras—aunque con baja cuota de mercado (Muñoz, 2019). Las empresas *independientes* son aquellas que carecen de algún vínculo directo (propiedad o subsidiarias) o indirecto (acuerdos de canales en multiplataformas, empresas subcontratadas o aliadas) con grandes empresas de poder sustancial en cualquier sector económico, por ejemplo, servicios de exhibición o transmisión audiovisuales, operadoras de telecomunicaciones, conglomerados mediáticos o grandes corporaciones de otro tipo.¹

Las independientes ofrecen una alternativa a las grandes plataformas en términos de su relación con los proveedores de contenido y con los consumidores. Sin embargo, la literatura académica se ha enfocado sobre todo en el estudio de las grandes plataformas y existe un vacío sobre las independientes que operan en México y en el mundo, su función social así como los retos a los que se enfrentan. El objetivo de este artículo es, entonces, responder a las preguntas, ¿cuál es el papel socio-económico de las plataformas independientes que operan en México dentro de las condiciones del mercado oligopólico actual? Y ¿cuáles son sus retos para subsistir y mantenerse a flote? Una primera hipótesis de trabajo es que la concentración oligopólica de la distribución audiovisual actual genera una serie de problemáticas que las plataformas independientes buscan atajar. Una segunda hipótesis es que la contribución de las independientes se ve limitada por las dificultades a las que se enfrentan: la falta de capital, de visibilidad y la competencia exacerbada por parte de las grandes plataformas.

¹ Excluyendo los acuerdos de distribución o producción con agentes preponderantes.

2. Metodología

Siguiendo la metodología del realismo crítico (Deacon, *et al.*, 2021), esta investigación asume la existencia de una realidad objetiva que sólo es posible conocer de manera mediada, a través del examen crítico del investigador. El realismo crítico plantea que los sistemas sociales tienen múltiples dimensiones y elementos que se relacionan entre sí. Por ello, esta metodología recurre a una combinación de información fáctica tanto cualitativa como cuantitativa mediante más de una fuente y colecta esta información tanto en el entorno «natural» (p. ej., entrevistas) como a través de fuentes secundarias (p. ej., documentos). De cualquier manera, toma en cuenta las percepciones humanas pero asociándolas a estructuras sociales subyacentes. Con base en ello, esta investigación trianguló distintas fuentes de información para dar mayor confiabilidad a los datos recabados, además de realizar inferencias sobre los mecanismos y estructuras socio-económicas que moldean al mercado del *streaming*.

La investigación fue de tipo exploratorio, dado el carácter reciente y poco visibilizado del subsector de las plataformas de *streaming* independientes y la falta de literatura académica que lo aborde. Por ello, se partió de la realización de un directorio de las plataformas que están disponibles en México mediante una búsqueda extensa, aunque no exhaustiva, de plataformas que cumplen las siguientes características: a) están disponibles en el país a través de internet y aplicaciones para celulares, tabletas y pantallas de televisión; b) tienen audio o subtítulos en español y; c) distribuyen en video bajo demanda películas y programas de televisión producidos profesionalmente. El directorio resultante fue de un total de 111 plataformas en 2022—un número mayor al de las mediciones más recientes del Instituto Federal de Telecomunicaciones que estableció sólo 89 plataformas en 2021 (IFT, 2021).

Este directorio permitió: 1) buscar información de cada plataforma para identificar su tipo de propiedad (p.ej., independiente, pública o perteneciente a grandes empresas) y obtener fuentes documentales que dieron cuenta de los objetivos y dificultades expresadas de las plataformas independientes; y 2) obtener estadísticas propias para analizar la organización industrial del sector.

Las fuentes de información principales de esta investigación son fuentes secundarias de tipo documental como las páginas de internet de las plataformas, los reportes en la prensa o material audiovisual que incluyen entrevistas a los responsables de las plataformas independientes (nacionales y foráneas) y que ofrecen información abundante y relevante para este estudio. Mediante un análisis temático, la información se codificó y comparó para identificar patrones similares en la información así como divergencias. Con base en el proceso de codificación de las declaraciones de los responsables de las plataformas independientes estudiadas y de otros datos contextuales es que se obtuvieron los temas que constituyen los

resultados de la investigación: 1) las funciones sociales de democratizar la distribución audiovisual, retornar ingresos justos a los creadores, ofrecer un contenido diverso y resguardarlo. Y 2) los retos de capitalización, de darse a conocer y competir con las grandes plataformas. Los resultados y el análisis se presentan a partir de la sección «Resultados: El sistema de las plataformas de *streaming* en México».

Por otro lado, la investigación se apoyó en entrevistas semiestructuradas a seis gestores de plataformas y siete productores y distribuidores independientes mexicanos a quienes se les ofreció participar de manera confidencial para proteger sus empleos y la exposición comercial de las organizaciones para las que trabajan. Los entrevistados fueron seleccionados por tener conexiones y experiencia trabajando con plataformas de *streaming* y otras ventanas de comercialización, es decir, por su conocimiento de y su posicionamiento con respecto a otros jugadores de la cadena de valor. La información derivada de estas entrevistas está sistematizada en la sección «Cambio en la intermediación» y una versión ampliada puede consultarse en Muñoz (2022). Una de las limitantes tempranas de ésta investigación fue la baja respuesta de gestores de las tres plataformas de *streaming* mexicanas independientes activas que eran candidatos a entrevistar—con la excepción del fundador de Filmln Latino—y dos que cerraron sus operaciones años atrás (Nuflick y Purga TV). Sin embargo, esto es algo común en un sector inestable, que maneja información de manera confidencial y cuyos gestores carecen de tiempo. Aun así, entrevistas con responsables de plataformas de *streaming* públicas mexicanas (MX Play, TV UNAM, Canal Once y Canal 22) cuya disponibilidad a participar fue alta, ofrecieron información sobre los costos y retos operativos de las plataformas en general que se incluyen en la sección «Características del mercado y costos de operación»—para una versión más extensa puede consultarse en Muñoz (2021a).

3. Estado de la cuestión y consideraciones teóricas

3.1. Estructura del mercado

Partiendo del enfoque de las industrias culturales desde la economía política de la comunicación, la economía cultural, la economía de medios y la economía de redes, sabemos que la distribución es una pieza clave en la que se concentra el poder de la cadena de valor de la industria audiovisual. En el caso del cine, la televisión, el video y, más recientemente, el *streaming*: (a) La distribución mayorista facilita el flujo de contenido audiovisual hacia la distribución minorista, es decir, las ventanas de comercialización así como el retorno de ingresos hacia los productores audiovisuales (Garnham, 1990; Scott, 2002). Y (b) la distribución (mayorista y minorista) determina lo que está disponible para ser difundido de acuerdo a sistemas para licenciar contenido, estrategias de producción, estrategias de mercado, promoción y publicidad, el control del almacenaje y los flujos financieros (Garnham, 1990; Wasko, 2011).

El poder de la distribución surge, como observó Garnham (2005), por las economías de escala, que se generan dado que los costos de producción audiovisual son altos pero los costos de distribución son más bajos y, en consecuencia, al incrementar el número de copias—ya sea analógicas o digitales—disminuyen los costos medios, favoreciendo la expansión del mercado.² Es por eso que para autores como Aksoy y Robins (1992), Garnham (1990), Scott (2002) o Picard (2002), la distribución es la fase en la que se obtienen las ganancias financieras y donde yace el poder de las empresas para controlar la cadena de valor. Históricamente algunas empresas han puesto en marcha las economías de escala, expandiendo sus mercados y obteniendo la capacidad financiera para desplegar estrategias de integración/desintegración vertical (p.ej., el control de la cadena de valor bajo propiedad de subsidiarias o bien, un control indirecto mediante relaciones flexibles de subcontratación, alianzas, etc.) y; la integración/desintegración horizontal (p.ej., diversificando sus negocios en otras industrias culturales, telecomunicaciones u otros sectores de la economía) (Garnham, 2005). Estas grandes corporaciones han constituido oligopolios (p.ej., un mercado concentrado en pocos vendedores) u oligopsonios (p.ej., un mercado concentrado en pocos compradores) y su poder es tal que presenta barreras de entrada a nuevas o pequeñas empresas (Picard, 2002).

Lo anterior explica la existencia de relaciones de poder desiguales entre los diferentes participantes de la industria audiovisual y de su cadena de valor, estableciendo una jerarquía entre negocios de distribución y comercialización mejor capitalizados y los negocios independientes (ya sea productoras, distribuidoras o comercializadoras). Estas relaciones de poder se evidencian en las barreras de entrada y mercados poco competitivos así como en los acuerdos de distribución en los que los productores audiovisuales independientes suelen ser los últimos en recibir ingresos una vez que los intermediarios (distribuidoras mayoristas y minoristas) han recuperado su inversión y tomado su comisión (ver Muñoz, 2022; Muñoz y Gómez, 2011; Ugalde, 2005).

De hecho, las plataformas de *streaming*, específicamente, las súper-plataformas de las *tech companies* estadounidenses han conformado un nuevo oligopolio global que está además incursionando en producción original (integrándose verticalmente) como es el caso de Netflix, Amazon Prime Video y Apple TV+. A ellas se suman, la plataformización de los oligopolios tradicionales de la televisión, el cine y las telecomunicaciones que han renovado su integración vertical pues controlan desde la producción de contenido hasta su comercialización vía *streaming*.

Este contexto global es en el que las plataformas independientes tienen dificultades para subsistir financieramente. La mayoría surge como un esfuerzo para atajar algunas de las fallas del mercado de alta concentración: (a) generar una relación más igualitaria con la producción independiente fomentando una retribución eco-

2 Este tipo de economías están presentes en la prensa, pues imprimir miles de ejemplares de un periódico baja los costos (que son amortizados por el pago de miles de consumidores).

nómica más justa y (b) difundir el tipo de contenido marginado por las grandes corporaciones.

3.2. Características del mercado y costos de operación

El mercado del *streaming* es potencialmente global no sólo porque la tecnología lo permite sino por la carencia de marcos regulatorios en la mayoría de los países (incluido México). De este modo, las barreras de entrada son bajas, sin embargo, como veremos a continuación, hay una serie de costos que sí pueden imponer restricciones geográficas y barreras de entrada moderadas o altas (Muñoz, 2021a). Por otro lado, las plataformas de *streaming* experimentan una alta competencia directa, debido a la facilidad de entrada de plataformas foráneas, la presencia de plataformas de viejos y nuevos oligopolios, la existencia de plataformas de distintos tipos de propiedad—pública, privada, social o incluso mixta—y modelos de negocio—suscripción, publicidad, transacción (compra o renta) e híbrido. En este ambiente, operan tanto pequeñas como grandes empresas, si bien, como se mencionó antes, las economías de escala tienden a favorecer a las segundas.

Dentro de los costos de operación de las plataformas están los costos de la *infraestructura de distribución por internet*. Es a través de la red genérica del internet por la cual se transmiten paquetes estandarizados de archivos de video comprimidos, sin embargo, para poder soportar niveles altos de demanda simultánea de video se han desarrollado redes privadas: i) Las Redes de Distribución de Contenidos (RDC) con servidores «para mejorar la velocidad y confiabilidad en la calidad de distribución al almacenar contenido cerca (geográficamente) de los consumidores finales» (Chalaby y Plunkett, 2020: 11) y; ii) Los Servicios Informáticos en la Nube (SIN), útiles para los centros de datos que sirven para almacenar, transferir, encriptar/codificar, distribuir, gestionar, editar y compartir archivos. Apoyan las tareas *inteligentes* que permiten a los ordenadores tener acceso a los datos y aprender por sí mismos (p. ej., a través de algoritmos³). De esta manera, pueden llevarse a cabo los sistemas de gestión de recursos: el etiquetado de contenido, motores de búsquedas y recomendación, la traducción y transcripción, la selección automática de imágenes, etc.

Este tipo de infraestructura es de *capital intensivo*, puede costar hasta USD4 mil millones y, por ello, sólo las empresas más capitalizadas, pueden operar en estos mercados altamente concentrados y con altas barreras de entrada. Seis compañías tecnológicas proveedoras controlan entre la mitad o dos tercios del mercado de RDC y cinco de ellas controlan los SIN (Chalaby y Plunkett, 2020).

Por otro lado, están los costos y dificultades derivados de la *adquisición y el manejo de derechos de distribución del contenido*. La complejidad y variedad en la estructura

3 «[U]n código fuente que automatiza un proceso de toma de decisiones» (USITC, 2019: 178).

financiera de los contratos de distribución dependen de cada título, por ejemplo, de las regiones geográficas en las que se permite su distribución, el tipo de ventana de comercialización en la que puede difundirse, la cantidad de trabajadores creativos y empresas involucradas como propietarias de derechos, etc. Esta complejidad es un obstáculo para que las plataformas puedan tener acceso a las licencias del contenido en un mercado dado y repercute en el costo de la licencia, los costos de administración, el pago de regalías y la posibilidad de incorporar el contenido a la plataforma.

Otro tipo de gastos son la *transformación a formatos digitales*, el *desarrollo de aplicaciones y diseño de la interfaz* incluyendo mejoras, actualizaciones y mantenimiento. Está además la *promoción, el manejo de marca y redes sociales* que son indispensables para que la gente conozca y consuma las plataformas. Además, hay una serie de *costos de recepción*, estos son: a) el desarrollo de inteligencia artificial para personalizar la experiencia de las audiencias y aprender de ellas; y b) el subtítulo y doblaje, importantes herramientas para hacer crecer audiencias globales (Labrada, 2015). Finalmente, todas estas actividades requieren ser coordinadas y gestionadas, lo cual implica otro costo *administrativo* para la plataforma.

4. Resultados: El sistema de las plataformas de *streaming* en México

4.1. Organización industrial

El directorio de plataformas de *streaming* de video realizado para esta investigación muestra que de 111 plataformas operando en México en 2022, 55 son propiedad de grandes corporaciones, 37 son independientes y 19 son públicas.

La concentración del mercado del *streaming* es notable dado que las 55 plataformas que son propiedad o subsidiarias de grandes corporaciones pertenecen únicamente a 28 empresas tanto mexicanas como extranjeras, la mayoría estadounidenses. A la nueva ventana del *streaming* se han sumado: 1) las empresas oligopólicas de las ventanas tradicionales como la exhibición de cine, la TV abierta, la TV de paga, los estudios de Hollywood y, las empresas de telecomunicaciones (proveedores de internet y telefonía); así como, 2) el nuevo oligopolio estadounidense de las *tech companies* (ver Figura 1). Estas empresas, además de estar altamente capitalizadas y tener operaciones transnacionales, están involucradas en dos o más actividades del audiovisual como la producción, la distribución y la circulación (a la que se ha agregado el *streaming*).

La concentración es también perceptible en el consumo real de las plataformas por parte de los usuarios. Si bien, no existen datos para todos los modelos de negocio, para la modalidad de suscripción Netflix es, por mucho, la plataforma líder con un 63.5% de la cuota de mercado, seguida muy por debajo por las estadounidenses Disney+ (12.6%); HBO Max (9.3%), Amazon Prime Video (7.1%), las mexicanas Claro Video (3.6%) y Blim (1.9%) (Saldaña, 2022).

Figura 1. Grandes empresas propietarias de plataformas de *streaming* disponibles en México.

Mexicanas	Estadounidenses
Grupo Televisa	Alphabet
Grupo Salinas (TV Azteca)	Amazon
Organización Ramírez (Cinépolis)	Apple
América Móvil	Microsoft
Megacable	Netflix
Axtel	Paramount Global (CBS-Viacom)
MVS Comunicaciones	Universal (Vivendi, Francia)
Internacionales	Disney (Fox)
Antena 3 (España)	Sony (Japón)
Movistar (España)	AT&T (Warner Bros.-Discovery)
FlixOlé (España)	Lions Gate (EUA-Canadá)
Baidu (China)	A&E Networks
Korea Content Platform (Corea)	AMC Network
RCTV Internacional (Venezuela)	Univisión
SVF Entertainment Pvt. (India)	

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Origen del contenido en catálogos de algunas plataformas de suscripción en México.

PLATAFORMA	% MX	% EUA	% Inter
YouTube Premium Películas	0	91.67	8.33
YouTube Premium TV	2.22	71.11	26.66
ClaroVideo Películas	9.07	44.09	46.83
ClaroVideo TV	8.02	54.55	37.44
HBO GO Películas	0.62	64.15	35.23
HBO GO TV	2.20	69.1	28.7
Netflix Películas	3.37	39.06	57.58
Netflix TV	2.9	38.5	58.6
Amazon Prime Video Películas	5.79	39.07	55.14
Amazon Prime Video TV	4.90	42.4	52.7

Fuente: Muñoz (2021b). Nota: MX=México, EUA=Estados Unidos de América, Inter=Internacional. HBO Go desapareció para convertirse en HBO Max en 2021.

Estudios sobre la diversidad del contenido por país de origen de algunas plataformas de suscripción más vistas reveló además que el audiovisual de origen estadounidense domina los catálogos de dichas plataformas (ver Figura 2) (Lotz, Eklund y Soroka, 2022; Muñoz, 2021b).

Ante esta evidente concentración del mercado por las grandes corporaciones—no sólo en términos de disponibilidad sino de las cuotas de consumo—, las plataformas públicas⁴ y de capital privado independientes son una alternativa que provee otro tipo de contenido cultural, educativo y de entretenimiento desde diversos países. Sin embargo, muchas de ellas, incluso las mexicanas, son desconocidas para las audiencias nacionales.

4.2. Plataformas independientes

En México, operan al menos 37 plataformas independientes, según pudieron ser identificadas en este estudio (ver Figura 3). La mayoría de ellas son parte de la iniciativa privada—con objetivos comerciales—, pero también las hay de carácter social—no lucrativas. Cinco de ellas, reciben algún tipo de apoyo, patrocinio o cofinanciamiento público-privado.⁵

Sólo dos de las independientes son mexicanas (Casa Caníbal y Cinema Uno) mientras que FilmIn Latino es una alianza entre el Instituto Mexicano de Cinematografía y la plataforma independiente española FilmIn. Las 34 restantes son extranjeras lo que implica que hoy, más que nunca, hay disponible en México un espectro diverso de contenido en cuanto a país de origen, regiones del mundo, nichos y géneros. Por ejemplo, hay 13 plataformas de países latinoamericanos disponibles en México. Además de estar representadas plataformas independientes de otros países y regiones como Europa (7) Estados Unidos (10), Asia (2) y Gran Bretaña (2).

Además de las plataformas que ofrecen contenido de televisión y cine independiente latinoamericano (Bolivia Cine, Casa Caníbal, Cinemargentino, CineMestizo, Kili Video, etc.), y particularmente centroamericano (Cinebunker, Piccen Play), hay plataformas con contenido asiático incluyendo K-pop y Anime (Viki TV, OnDemandKorea), contenido europeo tanto clásico como contemporáneo (Dafilms, Europa+, Filmzie, Márgenes, PLAT), cine clásico, cine de arte y de circulación

4 Seis de las 19 plataformas públicas son mexicanas, otra es una colaboración de México con otros países latinoamericanos (RetinaLatina), y el resto de plataformas públicas son de países de Iberoamérica: Argentina (1), Chile (3), Colombia (1), Cuba (1), España (2), Guatemala (1), Perú (2); y una inglesa traducida al español.

5 Tal es el caso de la mexicano-española, FilmIn Latino, alianza público-privada; o de Dafilms (República Checa), una alianza de festivales europeos con el apoyo financiero del programa Creative Europe Media de la Unión Europea, del Ministerio de Cultura y del Filmfund checos; Filmzie (Eslovaquia) tiene apoyo de la Unión Europea y el Programa Operacional de Investigación e Innovación; también está Cinemargentino declarada de Interés Cultural por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires y el Senado Argentino; o bien, Kili Video que porta la licencia de marca país de Paraguay, otorgada por la red de Inversiones y Exportaciones del Ministerio de Industria y Comercio. Ellas se diferencian de las plataformas públicas cuyo financiamiento es público en su totalidad.

en festivales internacionales (Dafilms, MUBI, FilmIn Latino), cine independiente mexicano (Cinema Uno, FilmIn Latino), documentales (GuideDoc, Docsville), cine de culto (Casa Canibal, Spamflix) y contenido LGBT+ (Dekkoo, Revry, WOW Presents Plus). Asimismo, hay plataformas independientes que no se concentran en un nicho en particular sino en contenido multigénero.

El modelo de negocio preponderante de las plataformas independientes es el de suscripción (14) seguido por el de transacción (6) y el modelo gratuito (6) basado o no en publicidad. Por otra parte, hay 12 plataformas híbridas que combinan algunas de las anteriores.

Por otro lado, la integración vertical y horizontal de estas empresas independientes es mínima pues la gran mayoría suele concentrarse en la distribución minorista vía *streaming* (28 de las 37 plataformas), mientras que solo cuatro son propietarias de videotecas y cinco se han involucrado recientemente en actividades de producción de contenido original como un esfuerzo por integrar la fase de producción.

En los últimos doce años, 14 plataformas que operaban en México cerraron operaciones. Siete de ellas eran independientes y cerraron definitivamente. En cambio, las de grandes corporaciones cerraron para relanzar plataformas con otros modelos de negocio.⁶ Sólo tres de las plataformas de grandes corporaciones, cerraron sin que hubieran sido reemplazadas por otras.⁷ Son, por lo tanto, las independientes las que más han batallado por mantenerse a flote. Esto es perceptible también en el caso de dos plataformas Cinépata (Chile) y Cinevivo (Argentina)⁸ que al no poder costear su propia plataforma tuvieron que mudar sus contenidos a canales en YouTube.

Figura 3. Directorio de plataformas independientes disponibles en México.

PLATAFORMA	PAÍS	DISPONIBLE EN MÉXICO DESDE
4vi3w	El Salvador	2021
Bolivia Cine	Bolivia	2021
Broadway HD	Estados Unidos	2020
Canela TV	Estados Unidos	2019
Casa Canibal	México	2019
Cinebunker	Panamá	2020

6 Es el caso de Disney Latino y Movies Anywhere ahora Disney+ o HBO Go ahora HBO Max.

7 Sunday TV de Terra, Vudu de Walmart y Yuzu de Maxcom Telecomunicaciones.

8 No consideradas dentro de las estadísticas de este estudio pues no comparten el requisito de tener su propia plataforma en línea o aplicación; su integración a YouTube es similar a la de muchas plataformas públicas.

Cinemargentino	Argentina	2013
Cinema Uno	México	2015
CineMestizo	Venezuela	2019
Dafilms.com	República Checa	2020
Dekkoo	Estados Unidos	2015
Docsville	Hong Kong	2016
Europa+	Estados Unidos	2020
FilmIn Latino	México-España	2015
Filmzie	Eslovaquia	2022
GuideDoc	España	2014
Indyon.TV	Colombia	2012
Kili Video	Paraguay	2021
Magellan TV	Estados Unidos	2019
Márgenes	España	2017
Movies	Colombia	2018
MUBI	Reino Unido	2014
Mujeres de Cine VOD	España	2019
OndemandKorea	Estados Unidos	2011
Pelidom	República Dominicana	2016
Piccen Play	Honduras	2019
PLAT	España	2013
PLEX	Estados Unidos	2019
Revry	Estados Unidos	2016
Screenpy	Paraguay	2020
SoyTV	Costa Rica	2021
Spamflix	Portugal	2018
TrueStory	Reino Unido	2020
VEMOX	Estados Unidos	2019
Viky TV	Singapur	2013
WOW Presents Plus	Estados Unidos	2021
Zine	Ecuador	2020

Fuente: elaboración propia.

5. Democratización, autogestión y diversidad

5.1. Cambio en la intermediación

El problema de la distribución audiovisual controlada por el oligopolio de las grandes corporaciones es que se convirtió en un cuello de botella (Garnham, 2005). La literatura internacional ha descrito la dificultad para que los productores independientes logren circular su contenido a través de acuerdos con empresas distribuidoras y, aun cuando dichos acuerdos se logran, estos son desventajosos para los productores, que tienen menos poder en la negociación (Goodell, 1998; Muñoz, 2022; Muñoz y Gomez, 2011; Pendakur, 1990; Ugalde, 2005; UK Film Council, 2020). Dentro de las desventajas están:

(a) La desigual repartición de las ganancias, donde los intermediarios (distribuidoras y ventanas de comercialización) recuperan primero su inversión y cobran su comisión, quedándose con el mayor porcentaje de las ganancias. En México, por ejemplo, la exhibición de cine retorna nulos o muy pocos ingresos a los productores independientes dado que a un promedio de 28% de retorno se le descuentan los gastos de distribución y promoción (Muñoz, 2022; Muñoz y Gómez, 2011; Ugalde, 2005). La ventana de DVD independiente era generosa con los productores que obtenían hasta un 75%, pero este mercado casi ha desaparecido. Y el oligopsonio de la televisión comercial adquiere pocas licencias a precios fijos como parte de paquetes de varios títulos y por debajo del 2% de los costos de producción. Las plataformas de *streaming* globales de transacción como Amazon o Google Play retornan en promedio un 19% a productores independientes, un porcentaje más bajo que las plataformas nacionales dado que emplean a los *agregadores de contenido*⁹, un intermediario más en la repartición que toma su porcentaje. Las grandes plataformas nacionales como Claro Video o Cinopolis Click tratan directamente con el distribuidor y entregan en promedio un 38% a los productores independientes. Finalmente, para las grandes plataformas de suscripción como Netflix, los costos de adquisición de licencias varían, ofreciendo generalmente un 10% de los costos de producción (ver Muñoz, 2022).

(b) Por otro lado, están los acuerdos de exclusividad por parte de las grandes plataformas como Netflix que impiden a los productores diversificar su fuente de ingresos proveniente de otras plataformas/ventanas (Muñoz, 2022). La consecuencia de algunos de estos tratos desventajosos, es la descapitalización estructural de los productores, la pérdida de ingresos, de la capacidad de reinvertir en más producción y, con ello, la baja generación de empleos.

9 Empresas que buscan contenido, adquieren los derechos, digitalizan, codifican, subtítulan o doblan el contenido para generar paquetes que venden a las grandes plataformas. Algunas de estas empresas provienen del negocio de agregación para canales de televisión (Carlos Sánchez Sosa, comunicación personal, 2019).

La mayor parte de las plataformas independientes analizadas en esta investigación han sido fundadas por productores, gestores, directores, cineastas o creadores audiovisuales independientes que han experimentado la dificultad de exhibir o difundir contenido. Entre otras razones, plantean que las ventanas de distribución «son muy cerradas» (Celeste North, Nuflick, México, en Platzi, 2012) y las plataformas independientes son vistas como un instrumento «para dar respuesta al nudo de la circulación» (Santiago Zapata, Mowies, Colombia, en LatamCinema, 2019). Incluso cuando logra colocarse alguna película independiente en las salas cinematográficas comerciales «el espacio que se le da a las películas nacionales es muy corto. La mayoría de los estrenos [...] están hasta dos semanas y nada más» (Mburucuya Fleitas de Screenpy, Paraguay, en La Nación, 2020). Y posteriormente «es incierto el paradero de aquellas películas que llegan a las salas comerciales. Luego de su estreno, es difícil seguirles la pista en una dinámica que no termina de consolidarse como industria» (Daniel Ruiz Hueck, CineMestizo, Colombia, en Sánchez, 2020).

Esta investigación identificó que la principal motivación para crear plataformas de *streaming* independientes es saltarse a los grandes intermediarios: a grandes distribuidoras mayoristas y minoristas (incluidas las grandes plataformas de *streaming*). Dentro de los objetivos de estas plataformas independientes está modificar las dinámicas para lograr una relación más benéfica entre los productores y la plataforma que los pone en contacto con los consumidores finales, es decir, cambiar la dinámica negocio a negocio en la cadena de valor de la industria audiovisual. El presidente de Docsville, una plataforma dedicada a documentales independientes, apunta: «los esfuerzos iniciales de nuestra plataforma están dirigidos a ayudar al segmento de negocio a negocio» (Frater, 2021) refiriéndose al contacto de la plataforma con los productores de documentales. Es la misma lógica para Filmzie, cuyo objetivo es ser «completamente justos en la comunicación negocio a negocio hacia los proveedores de contenido» dice su fundador Matej Boda (Brake, 2019).

Es por eso que la plataforma mexicana CinemaUno, busca «brindar nuevas ventanas [...] (y) apoyos de exhibición para el cine independiente nacional e internacional» (Paula Astorga en Vértiz, 2016). Y si bien, como comentaba su directora, la plataforma trabaja con «las distribuidoras locales más jóvenes [que] son nuestra primera fuente de contenido, también trabajamos con los productores directamente» (Paula Astorga en LatamCinema, 2016). En el caso de la europea DaFilms, se «invita a directores, productores, distribuidores y estudiantes a enviar sus películas, ofreciéndoles la oportunidad de usar ese canal de distribución único» (DaFilms, 2022). La española PLAT «permite el contacto directo con los autores sin necesidad de intermediarios» (PLAT, 2019). Dekkoo, especializada en contenido LGBT+, recibe también contacto directo de creadores audiovisuales: «esperamos que Dekkoo sea un socio fuerte y confiable para que los cineastas pongan su trabajo a disposición del público» (Brian Sokel en Schwartz, 2017). Si bien, esto no quiere decir que no haya plataformas con una curaduría de contenidos especial, como el caso de

la plataforma de cine de culto, Spamflix, que ofrece recibir propuestas que serán filtradas por el equipo de selección y publicadas siempre y cuando se ajusten a su línea editorial (Duffner, 2018; LatamCinema, 2021). Pero hay otras plataformas más abiertas, como la colombiana Mowies que recibe producciones de todo el mundo, de cualquier formato y género. Mowies fue fundada por cineastas independientes que confirmaron las nulas probabilidades de recibir ingresos con el sistema de distribución tradicional: «decidimos dejar de ser una estadística más y generar un cambio que volviera sostenible el acto creativo» (Arango en LatamCinema, 2019).

5.2. Autofinanciamiento y justa retribución

El cambio en la perspectiva de intermediación, descrita anteriormente, tiene consecuencias financieras. Bolivia Cine se define como «un intermediario para que los productores obtengan recursos (por el alquiler y compra) de las películas» (Ramírez, 2021). Para CineMestizo «ahora se garantiza que el dinero le llegue al dueño de la película» (Daniel Ruiz Hueck en Sánchez, 2020). Y para Screenpy una «de las intenciones fundamentales de este proyecto es que los realizadores tengan un retorno, porque hacer cine es costoso» (Mburucuya Fleitas en La Nación, 2020). El responsable de DaFilms en Europa y en América, Christopher Small, comenta: «Dado que somos una plataforma con el objetivo explícito de apoyar a las y los cineastas [...] damos al menos el 60% de todos los ingresos que generan las películas directamente a los cineastas» (García, 2021). El fundador de Filmzie, Matej Boda explica, «queremos tratar a los creadores de manera justa también. Les prometemos una compensación adecuada y facturación transparente: le pagaremos a los creadores cada vez que se vea su contenido» (Brake, 2019). Esta idea apela además a las audiencias conscientes: «simplemente al ver películas en Filmzie, los usuarios están apoyando a los cineastas independientes» (Coombe-Whitlock, 2021). De igual manera, para Kili Video de Paraguay, la plataforma está colaborando en «el desarrollo de narrativas audiovisuales autofinanciables» comenta su directora ejecutiva Cecilia Vargas (MIC, 2021). Mowies, por otro lado, ofrece un alto porcentaje de retorno:

Cada creador sube su obra y es quien elige el precio y los territorios en los que podrá ser vista. No exige exclusividad ni pide cesión de los derechos de distribución. Por cada persona que la compra, el creador gana hasta el 90% del precio asignado después de costos administrativos (LatamCinema, 2019).

En otras ofertas como la de Pelidom, de República Dominicana, existe:

la modalidad de crear una boletería personal para cada estreno, con el precio por boleta que el productor asigne. Esta boletería es totalmente aparte de las suscripciones, a diferencia de las plataformas extranjeras, nuestra plataforma le ofrece al productor un 70% de las ventas por estreno», comentó el cineasta Alfonso Rodríguez (Listín Diario, 2021).

Pero incluso en plataformas con un modelo de negocio de suscripción, la repartición de ganancias ofrece también porcentajes más altos que en las ventanas tradicionales y las super-plataformas de *streaming*. Este es el caso de la ecuatoriana Zine, en la que de «cada dólar que se obtiene de la suscripción, el 70% va destinado a lxs cineastas, en proporción a los views que generan sus películas. El 30% restante se reinvierte en la plataforma», explica Hanne-Louise Skarveit (Jaramillo, 2020).

Este cambio en el modelo de repartición de ganancias tendría un impacto en la posibilidad de los productores de reinvertir y, por lo tanto, en revitalizar al sector, por ejemplo, «fomentando la creación de empleos» uno de los objetivos explícitos de la hondureña Piccen Play (Marca Honduras, 2021). Por su parte Mburucuya Fleitas de Screenpy considera a la plataforma como una importante ayuda: «no solo para motivar a realizar más contenido audiovisual, sino [...] porque no hay nada más gratificante que recibir un retorno económico por las obras y los esfuerzos hechos durante años» (La Nación, 2020).

5.3. Difusión de contenido diverso

Otra de las principales razones de ser de las plataformas independientes es difundir contenido marginado por las grandes corporaciones. Es el caso de las plataformas como 4vi3w cuyo objetivo es promover la cultura salvadoreña para «los ojos y oídos de todo el mundo» (Silva, 2021); de Bolivia Cine «para mostrar al mundo la producción nacional» (Ramírez, 2021); de Pelidom para estrenar «películas dominicanas en territorio nacional y en más de 112 países simultáneamente» (Listín Diario, 2021) y para Screenpy «ser una ventana al mundo que demuestre todo lo que los paraguayos somos capaces de hacer en el ámbito audiovisual» (La Nación, 2020). Cine Bunker, hace su parte con el cine panameño y la región centroamericana. Su fundador, Jorge Castillo, comenta:

hemos despertado la necesidad de contar nuestras historias al igual que la necesidad de verlas en pantalla y sentirnos identificados. [...] Esta plataforma busca ofrecer una ventana para las obras nacionales y trabajar en promover este contenido en busca de que logremos llegar a mayores audiencias tanto a nivel local como internacional (González, 2020).

De igual manera, para Piccen Play, CineMestizo y Kili Video se trata de que la población se vincule con las historias que le pertenecen, se acerque a sus raíces y exprese su identidad (Marca Honduras, 2021; MIC, 2021; Sánchez, 2020). Para estas plataformas, el nicho de mercado no sólo es el contenido local/nacional sino el regional latinoamericano. Por ejemplo, en CinemaUno el contenido latinoamericano y mexicano constituye el 60% de su catálogo (Vertiz, 2016; LatamCinema, 2016). PLAT por su parte, busca crear audiencias para el contenido local y regional al «dar una visión plural del cine español y latinoamericano para ampliar su público más allá de los circuitos especializados: un público que pueda demandar este cine en el futuro» (PLAT, 2019).

Además hay plataformas cuyo objetivo es proveer contenido diverso en otros sentidos. Para Filmzie, se trata de hacer accesible una paleta diversa de películas y televisión brillantes (Thomson, 2022). Todo surgió cuando su fundador comenzó a preguntarse a sí mismo:

¿por qué veo las mismas películas a donde quiera que sea? Quizá no los mismos títulos pero los mismos géneros, tramas, o por lo menos, actores. Y me cansé de esta uniformidad y así mucha gente a mi alrededor [...] me encanta ver a Filmzie como ‘el lugar’ para las películas poco representadas y sus pequeños creadores (Brake, 2019).

Para CinemaUno, se trata de difundir la diversidad en términos del cine clásico y emergente (LatamCinema, 2016); para DaFilms son los documentales, películas de festival, experimentales y animaciones que suelen estar marginados (DaFilms, 2022); el nicho de MUBI y Márgenes es el cine de autor «surgido fuera del circuito más mainstream de la industria» (Ortega, 2019); para Spambflix, es el cine de culto y extraño (Cinelli, 2019). Otras plataformas se enfocan en la diversidad de sectores sociales marginados como el caso de Mujeres de Cine VOD, que promueve el cine realizado por mujeres creadoras; o de Revry, Wow Presents Plus y Dekkoo cuya misión es llevar a las audiencias programación LGBT+ que en muchos casos, no puede ser encontrada en otra plataforma digital (Schwartz, 2017).

5.4. Resguardo de videotecas

Algunas de las plataformas independientes tienen como meta resguardar el patrimonio cultural, es decir, proteger, preservar y poner al alcance de las generaciones presentes y futuras los materiales audiovisuales históricos y contemporáneos. Siendo esta la responsabilidad de cinetecas o filmotecas nacionales, lo cierto es que en ocasiones, sus capacidades han sido rebasadas y han tardado mucho en digitalizar sus materiales con el consecuente deterioro de los archivos fílmicos. Es en ese contexto que el *streaming* de video puede representar una manera alternativa de resguardo, que si bien tiene sus peligros (p.ej., obsolescencia tecnológica, pérdida de datos y otros riesgos que pueden hacer efímero su almacenaje), sin duda facilita el almacenamiento y acceso a materiales y presupone la realización de copias digitales. Es por eso que, la plataforma PLAT, se define a sí misma como un archivo fílmico en línea (PLAT, 2019). Por otro lado, Mujeres de Cine VOD busca «convertirse en una filmoteca online especializada» (Terreno Cine, 2019). Para CineBunker se trata de mapear la «historia audiovisual del país» (González, 2020). Por su parte, la directora de Zine reflexiona: «Es muy importante tener a todos los largometrajes ecuatorianos en un mismo lugar, y accesibles al público [...] es como una memoria visual» (Jaramillo, 2020). La idea del resguardo está relacionada además con los ciclos comerciales del audiovisual, como mencionan los fundadores de Screenpy, PLAT y Zine, se necesita un repositorio en el que estén disponibles las producciones nacionales una vez que han terminado su circuito en

festivales, salas de cine, etc. Como comentan en Cinemargentino, de esta manera se «amplía la vida de las películas que triunfan en los festivales de cine locales y extranjeros, después de su trayectoria en el circuito de exhibición comercial» (Cinemargentino, 2013). Por lo tanto, se advierte que estas plataformas independientes cumplen con un rol de preservación de la cultura.

6. Retos: capitalización, visibilidad y competencia

A pesar de que dentro de los objetivos de la mayoría de las plataformas estudiadas están el democratizar la difusión audiovisual, diversificarla y apoyar la autofinanciación del sector audiovisual independiente, estas contribuciones están limitadas por los retos a los que se enfrentan las plataformas independientes: no es fácil para ellas existir y mantenerse en el mercado.

Las dificultades inician antes de poder crear la plataforma dado que es necesario tener el capital suficiente para diseñarla, montar la infraestructura adecuada y costear la operación. Una plataforma independiente, puede costar en el mercado desde USD10 mil y 30 mil (Jaramillo, 2020) hasta USD250-300 mil (Platzi, 2013) dependiendo de las tecnologías que utilice para su seguridad, su calidad, su sofisticación y el tamaño de su catálogo. Existen también distintas escalas entre las independientes como es el caso de MUBI cuya inversión global antes de entrar a México —como centro de operaciones para Latinoamérica— fue de US\$8 millones. Su fundador, Efe Cakarel —quien alguna vez trabajó para el área de banca de inversión de Goldman Sachs—, reconoció que esta ronda les permitió capitalizarse, aumentar el catálogo y expandirse a esos nuevos mercados (Morales, 2014).

En algunos casos —Nuflick, Filmzie y Kili Video— el capital ha provenido de las rondas de inversión de incubadoras tecnológicas; en otros, se ha recurrido a la recaudación de fondos, como lo hizo Spamflix; o han sido inversionistas interesados en apoyar los proyectos—como es el caso de Screenpy o MUBI (con inversionistas como la productora Working Title). No obstante, se espera que una vez lanzadas sean las suscripciones, transacciones o la atracción de publicidad las que sostengan financieramente a las plataformas. Finalmente, en otros casos son los mismos fundadores/creadores los que de manera autogestiva financian las operaciones—como ocurre con PLAT que no tiene fines de lucro.

Otra de las dificultades mencionadas, es la conformación de catálogos con suficientes títulos, variedad o contenido nicho que atraigan al público. La producción original y la adquisición de los derechos de distribución de títulos en el mercado son costosos y a diferencia de las súper-plataformas muy pocas independientes adquieren material de manera exclusiva para todo el mundo, la mayoría ofrecen geo-bloqueo en algunos territorios en los que la distribución estaría excluida. Todo lo anterior genera costos de administración, de pago de licencias y regalías, de

protección del material, además de requerir experiencia, redes de contactos y relaciones con otros jugadores en el mercado.

Si bien los mercados nicho son una ventaja para algunas plataformas como las dedicadas al contenido LGBT+, para otras ha sido una desventaja pues en la medida en que las súper-plataformas como Netflix tienen las economías de enfoque para ampliar su oferta de contenido de múltiples géneros/nichos, incluidos los de las independientes, compiten directamente con estas y además ofrecen una mayor variedad de géneros/nichos. La plataforma Purga TV (argentino-mexicana) inició originalmente dedicada al cine de terror, uno de los géneros más demandados en México y América Latina, sin embargo, salió del mercado un año después de haber entrado.

Otra dificultad es poder llegar al público. A diferencia de las grandes plataformas con altos gastos en publicidad, las independientes son desconocidas por la mayoría de la gente y promoverlas genera altos costos. Spamflix, por ejemplo, intentó una estrategia de recaudación de fondos (crowdfunding) para conseguir «20 mil euros para su campaña promocional inicial» para que los conociera su audiencia potencial (Duffner, 2018). Además, a diferencia de las grandes plataformas cuyo contenido hegemónico (géneros, actores, etc.) ha desarrollado un gusto en las audiencias durante décadas, las plataformas independientes son conscientes de tener la tarea de formar públicos «porque aún es muy pequeño el número de usuarios [...] hay un público [...] al que hay que estimular e inspirar mucho, en el que hay que invertir y tener paciencia» (CinemaUno, Vértiz, 2016). El fundador de FilmIn Latino, haciendo un balance de sus primeros años comentó «nos falló que [...] no tuvo la fuerza promocional y de marketing para [...] (llegar) a un mayor número de ciudadanos» (Jorge Sánchez Sosa, comunicación personal, 2019). A muchas de las plataformas estudiadas, se les dificulta tener una base grande de subscriptores o usuarios que repercuta en la generación de ingresos. Esta fue la razón por la que la plataforma mexicana Nuflick tuvo que cerrar sus operaciones: «Nos dimos cuenta de que el mercado de gente que está dispuesta a pagar por este tipo de cine y al cual podemos nosotros acceder es menor al que nos imaginábamos inicialmente» (Platzi, 2013).

Y relacionado con la expansión de mercados más allá de las fronteras está la capacidad de hacer subtítulo y doblaje para poder llegar a regiones con hablantes de otros idiomas, sin embargo, son pocas las plataformas independientes que suelen tener esta capacidad. Tal es el caso de: 1) CanelaTV, en la que la mayoría del material está doblado al español, «y eso es relevante para las personas que no están habituadas a leer subtítulos» (De Anda 2022). 2) VEMOX, que tiene 30 salas de doblaje en la Ciudad de México (Ramos-Weiner, 2019). Y 3) Viki TV, que cuando tradujo sus contenidos asiáticos al español «creció poco más de 200% en México en número de suscriptores y alrededor de 150% en número de descargas móviles» (Chávez, 2015), llegando a ser su segundo mercado después de Estados

Unidos con más de 1.3 millones de usuarios (un éxito para una independiente). La mayoría de las plataformas de origen latinoamericano en español no ha podido invertir en el subtítulo y doblaje de sus contenidos a otros idiomas. Lo mismo ocurre con el desarrollo de inteligencia artificial y algoritmos para recopilar y analizar datos, aprender de ellos y generar herramientas de personalización, como hacen las grandes plataformas. Únicamente Canela TV los utiliza para personalizar su publicidad y Filmzie utiliza la tecnología de cadena de bloques¹⁰ para garantizar la igualdad de condiciones entre los títulos y la transparencia en la comunicación con los proveedores de contenido (Brake, 2019; De Anda, 2022).

Todas las dificultades anteriormente mencionadas se suman a un ambiente en el que: «competir con gigantes del entretenimiento como Netflix, Amazon Prime Video, [...] Disney +, resulta complicado. Y por si no fuera suficiente, existen otras alternativas para cine independiente» (Jaramillo, 2020).

7. Discusión y conclusiones

La mayoría de las plataformas independientes disponibles en México tiene en común una voluntad autogestiva y no conformista de lidiar con los problemas de la concentración de la industria audiovisual como son: a) las dificultades que tienen productores independientes, de regiones no hegemónicas o que representan sectores sociales comúnmente marginados para hacer circular su contenido; b) los obstáculos para que las pymes productoras así como los creadores reciban ingresos y puedan subsistir; c) los retos para que el contenido diverso llegue a las audiencias y, d) que permanezca disponible para ellas. De manera autogestiva las plataformas independientes anteponen o ponen en paralelo intereses sociales y culturales a los intereses económicos. Al hacerlo contribuyen a la democratización de la distribución, al autofinanciamiento del audiovisual, a alargar el ciclo de vida de los materiales audiovisuales y a la formación de audiencias para el audiovisual local y extranjero, diverso y marginado—que de manera indirecta posibilita la autorepresentación social y el acercamiento a otras culturas. Ahí radica la importancia de las independientes en el contexto actual, sin embargo, en un ambiente de competencia con plataformas híper-capitalizadas, la contribución de las independientes tiene limitantes dadas sus dificultades para financiarse y mantenerse, para expandir e incrementar audiencias y, por lo tanto, seguir capitalizándose. Este círculo vicioso da pie a pensar en políticas públicas que fomenten a las plataformas independientes dado su valor cultural y social.

Habiendo identificado la función social que cumplen estos actores y sus retos, este artículo propone áreas generales en las que la gestión pública y los organismos internacionales pueden intervenir como promotores del crecimiento de las inde-

¹⁰ Sistema que registra transacciones que se llevan a cabo a través de varias computadoras vinculadas por una red que comparte dicha información de igual a igual (Oxford Languages, 2022).

pendientes. Cada reto identificado es una oportunidad a nivel regulatorio y para futuros estudios académicos:

- I. Capitalización. a) Fomentar las incubadoras de empresas y desarrollo de tecnología esenciales para la innovación y capitalización inicial así como rondas de inversión subsecuentes; b) generar contacto y sinergias entre los fondos a la producción nacional audiovisual, festivales de cine y las plataformas independientes con el fin de apoyar el establecimiento de redes de contacto que faciliten la adquisición de derechos de distribución y la expansión de audiencias; c) crear una distribución pro-común derivada de los impuestos a las grandes plataformas que conforme un gran fondo para consolidar la distribución de las plataformas independientes nacionales fuera de los circuitos comerciales. Como señalamos en nuestro apartado teórico, en este aspecto es donde se debe re-balancear la cadena de valor del audiovisual para poder generar mejores condiciones y derribar algunas barreras de entrada.
- II. Visibilidad. Promover las plataformas independientes mediante sitios en línea, eventos culturales (como festivales de cine), instituciones afines como cinetecas y filмотecas, medios públicos y sus plataformas o instituciones educativas que difundan la existencia de plataformas independientes generando sinergias con ellas. O bien, estableciendo buscadores, es decir, sitios *web* específicos que aglutinen los catálogos de las independientes para buscar títulos (tal y como existen para las grandes plataformas).
- III. Competencia. Avanzar en el estudio y análisis de los mercados de concentración para regular el *streaming* en materia de competencia, por ejemplo, en temas como: a) la exclusividad en la obtención de derechos de distribución por parte de las grandes plataformas y; b) la falta de transparencia entre las transacciones de las grandes plataformas y los proveedores de contenido independientes. Ambas prácticas podrían ser desleales y afectar tanto a los proveedores independientes como a la posibilidad de las plataformas independientes de competir con las grandes plataformas.

Referencias

- Aksoy, Asu, y Robins, Kevin (1992). Hollywood for the 21st century: Global competition for critical mass in image markets. En: *Cambridge Journal of Economics*, Vol. 16, n° 1. Oxford: Oxford University Press, 1-22.
- Brake, Sam (2019). Filmzie, the startup 'building a place where all films have an equal chance to get noticed'. En: *Startup Beat*. Consultado el 3 de abril de 2022 en <https://startupbeat.com/filmzie-the-startup-building-a-place-where-all-films-have-an-equal-chance-to-get-noticed/32658/>

Chalaby, Jean K., y Steve Plunkett (2020). Standing on the Shoulders of Tech Giants: Media Delivery, Streaming Television and the Rise of Global Suppliers. En: *New Media & Society*, Vol. 23, n° 11. Londres: SAGE, 3206–3228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444820946681>

Chávez, Gabriela (2015). Viki TV, 'el Netflix asiático', conquista a México. En: *Expansión*. Consultado el 23 de abril de 2022 en <https://expansion.mx/tecnologia/2015/05/19/un-netflix-de-anime-y-bollywood-cautiva-a-mexicanos>

Cinelli, Juan Pablo (2019). 10 opciones para ir más allá de Netflix. En: *Tiempo Argentino*. Consultado el 10 de octubre de 2021 en <https://www.tiempoar.com.ar/espectaculos/10-opciones-para-ir-mas-alla-de-netflix/>

Cinemargentino (2013). *Quiénes somos*. Consultado el 11 de marzo de 2022 en <https://www.cinemargentino.com/us>

Coombe-Whitlock, Connor (2021). Free today: You can stream movies & TV series through Filmzie with no cost – full details. En: *Express*. Consultado el 18 de febrero de 2022 en <https://www.express.co.uk/finance/personalfinance/1475704/free-today-stream-movies-tv-filmzie-cost>

Dafilms.com (2022). *About us*. Consultado el 24 de febrero de 2022 en <https://americas.dafilms.com/section/about-alliance>

De Anda, Francisco (2022). Se avecina el boom de las plataformas gratuitas de streaming. En: *El Economista*. Consultado el 16 de febrero de 2022. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Se-avecina-el-boom-de-las-plataformas-gratuitas-de-streaming-20220103-0100.html>

Deacon, David; Murdock Graham; Pickering Michael y Golding Peter (2021). *Researching communications: A practical guide to methods in media and cultural analysis*. London: Bloomsbury.

Duffner, Markus (2018). *Spamflix is ready to enlarge your... Mind!*. Consultado el 9 de marzo de 2022 en <https://www.indiegogo.com/projects/spamflix-is-ready-to-enlarge-your-mind#/>

Frater, Patrick (2021). Docsville OTT Service Acquired by Hong Kong's Lightning International. En: *Variety*. Consultado el 26 de febrero de 2022 en <https://variety.com/2021/biz/asia/docsville-ott-service-acquired-by-lightning-international-1234891255/>

García, Marta (2021). VOD: DAFilms, cine documental autoral con espíritu de festival. En: *Latam Cinema*. Consultado el 15 de marzo de 2022 en <https://www.latamcinema.com/entrevistas/vod-da-films-cine-documental-autoral-con-espiritu-de-festival/>

Garnham, Nicholas (1990). *Capitalism and communication*. Londres: Sage.

Garnham, Nicholas (2005). From cultural to creative industries. En: *International Journal of Cultural Policy*, Vol. 11, n° 1. Londres: Taylor & Francis, 15-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10286630500067606>

Gómez, Rodrigo (2020). The Mexican Film Industry 2000-2018: Resurgence or Assimilation. En: Nichols, Randy y Martínez, Gabriela (eds.). *Political Economy of Media Industries. Global Transformations and Challenges*. Nueva York: Routledge.

González, Carlos (2020). ¿No encuentras qué ver en Netflix? Otros servicios de 'streaming' disponibles en Panamá. En: *TVN*. Consultado el 11 de marzo de 2022 en https://www.tvn-2.com/variedad/cine-y-tv/Conoce-CineBunker-primera-biblioteca-panameno_0_5601189851.html

Goodell, Geoffrey (1998). *Independent Feature Film Production: A Complete Guide from Concept through Distribution*. Nueva York: St. Martin's Griffin.

Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) (2021). Oferta y demanda de OTTs de contenidos audiovisuales en México. Consultado el 8 de enero de 2022 en https://somosaudiencias.ift.org.mx/archivos/oferta_y_demanda_de_ott_contenidos_audiovisuales_en_mexico_acc2t_ab.pdf

Jaramillo, Juan Sebastián (2020). Zine: ¿La plataforma de streaming que Ecuador necesitaba?. En: *Radio COCOA*. Consultado el 20 de marzo de 2022 en <https://radiococoa.com/RC/zine-la-plataforma-de-streaming-que-ecuador-necesitaba/>

La Nación (2020). Screenpy: la plataforma de streaming nacional que alberga audiovisuales cien por ciento paraguayos. En: *La Nación*. Consultado el 19 de marzo de 2022 en <https://www.lanacion.com.py/espectaculo/2020/07/07/screenpy-la-plataforma-de-streaming-nacional-que-alberga-audiovisuales-cien-por-ciento-paraguayos/>

Labrada, Fernando (2015). *Panorama de plataformas de distribución digital de Cine VOD y sus modelos de negocio. Plataforma de Coordinación Regional para la distribución audiovisual* (Informe Final 03). Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia. Consultado el 10 de octubre de 2021 en <https://mincultura.gov.co/areas/cinematografia/Documents/Plataformas%20digitales%20LABRADA.pdf>

LatamCinema (2016). VOD es el futuro. En: *Latam Cinema*. Núm. 20. Latam Cinema. Consultado el 8 de octubre de 2021 en <https://www.latamcinema.com/revistas/futuro-vod-el-cine-latinoamericano-bajo-demanda/>

LatamCinema (2019). Mowies, nueva plataforma de vídeo bajo demanda basada en compartir". En: *Latam Cinema*. Consultado el 7 de abril de 2022 en <https://www.latamcinema.com/mowies-nueva-plataforma-de-contenidos-audiovisuales-enfocada-en-la-creacion/>

LatamCinema (2021). Latinoamérica en VoD: GuideDoc, DAFilms y Spamlfjx suman nuevos títulos a sus plataformas. En: *Latam Cinema*. Consultado el 12 de diciembre

de 2021 en <https://www.latamcinema.com/latinoamerica-en-vod-guidedoc-dafilms-y-spamflix-suman-nuevos-titulos-a-sus-plataformas/>

Listín Diario (2021). Pelidom.com se convierte en la primera plataforma streaming para estreno de películas en RD. En: *Listín Diario*. Consultado el 16 de abril de 2022 <https://listindiario.com/entretenimiento/2021/04/13/665635/pelidom-com-se-convierte-en-la-primera-plataforma-streaming-para-estreno-de-peliculas-en-rd>

Lotz, Amanda; Eklund, Oliver y Soroka Soroka (2022). Netflix, library analysis, and globalization: rethinking mass media flows. En: *Journal of Communication*, Vol. 72, n° 4. Oxford: Oxford University Press, 511-521. DOI: <https://doi.org/10.1093/joc/jqac020>

Marca Honduras (2021). «Piccen Play», la plataforma streaming hondureña con contenido centroamericano. Consultado el 8 de abril de 2022 <https://www.marcahonduras.hn/piccen-play-la-plataforma-streaming-hondurena-con-contenido-centroamericano/>

MIC (Ministerio de Industria y Comercio) (2021). Plataforma nacional de streaming audiovisual tiene la Marca País Paraguay. Consultado el 21 de marzo de 2022 en <https://www.mic.gov.py/mic/w/contenido.php?pagina=1&id=2113>

Morales, Carlos (2014). Mubi, cine independiente a la carta, llega a México. En: *Forbes*. Consultado el 30 de enero del 2022 en <https://www.forbes.com.mx/mubi-cine-independiente-la-carta-llega-mexico/>

Muñoz, Argelia, y Gómez, Rodrigo (2011). Analysis of the film production district in Mexico City, 2006–2008. En: *International Journal of Communication*, Vol. 5. Los Ángeles: USC, 844–874.

Muñoz, Argelia (2019). Industrial Organization of Online Video on Demand Platforms in North America: Between Diversity and Concentration. En: *The Political Economy of Communication*, Vol. 7, n° 2. Nueva York: IAMCR, 79–104.

Muñoz, Argelia (2021a). Internacionalización de las plataformas públicas de streaming de América del Norte. En: *Norteamérica*, Vol. 16, n°. 1. Ciudad de México: UNAM, 323–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2021.1.472>

Muñoz, Argelia (2021b). Supply Diversity on Subscription Video on Demand Platforms in North America [ponencia], International Association for Media and Communications Research, Rethinking borders and boundaries: Beyond the global/local dichotomy in communication studies. 11 de julio. Nairobi.

Muñoz, Argelia (2022). Streaming platforms' contribution to capitalization of local screen producers in Mexico and Canada. En: *Journal of Digital Media and Policy*, Vol. 13, n° 2. Bristol: Intellect, 275–296. DOI: https://doi.org/10.1386/jdmp_00069_1

Ortega, Henar (2019). Hay vida más allá de Netflix y HBO: 4 plataformas VOD españolas para tus días de sofá y peli. Consultado el 13 de noviembre de 2021 en <https://nylonspain.es/hay-vida-mas-alla-de-netflix-y-hbo-4-plataformas-vod-espanolas-para-tus-dias-de-sofa-y-peli/>

Oxford Languages (2022). Oxford Languages Google Dictionary. Oxford University Press. Consultado el 13 de mayo de 2022 en <https://languages.oup.com/google-dictionary-en/>

Pendakur, Manjunath (1990). *Canadian Dreams and American Control: The Political Economy of the Canadian Film Industry*. Detroit: Wayne State University Press.

Picard, Robert G. (2002). *The economics and financing of media companies*. Nueva York: Fordham University Press.

Plat (2019). *Qué es Plat*. Consultado el 25 de febrero de 2022 en <http://plat.tv/que-es-plat>

Platzi (2012). Celeste North y Nuffick, Mejorando la Conferencia [video]. YouTube. Consultado el 1 de diciembre de 2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=gYMaTq3TS0>

Platzi (2013). Entrevista a Celeste North, Mejorando la Web [video]. YouTube. Consultado el 1 de diciembre de 2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=xPsHlyMmzZk>

Ramírez, Williams. (2021). El cine boliviano se lanza al servicio de streaming. En: *Ahora El Pueblo*. Consultado el 12 de marzo de 2022 en <https://www.ahoraelpueblo.bo/el-cine-boliviano-se-lanza-al-servicio-de-streaming/>

Ramos-Weiner, Maribel (2019). Olympusat: Closing content output deals with TV stations in LatAm. En: *Produ*. Consultado el 23 de abril de 2022. <https://www.produ.com/noticias/eng/olympusat-closing-content-output-deals-with-tv-stations-in-latam>

Saldaña, Steve (2022). Netflix pierde cuota como nunca y Disney Plus y HBO Max ya son el segundo y tercer lugar del streaming en México, según The CIU. En: *Xataka México*. Consultado el 13 de septiembre de 2022 en <https://www.xataka.com.mx/streaming/netflix-pierde-cuota-como-nunca-disney-plus-hbo-max-segundo-tercer-lugar-streaming-mexico-the-ciu>

Sánchez, Enrique E. (2004). La industria audiovisual en América del Norte: entre el mercado (oligopólico) y las políticas públicas. En: *Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC*, n° 11. Los Pirules: CONEICC, 69-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.38056/2004aiccXI260>

Sánchez, Humberto (2020). Lanzan plataformas de streaming para rescatar al cine venezolano. En: *Crónica*. Consultado el 12 de diciembre de 2022 en <https://cronica.uno/lanzan-plataformas-de-streaming-para-rescatar-al-cine-venezolano/>

Schwartz, David (2017). Dekkoo: video entertainment for gay audiences. En: *Huff Post*. Consultado el 6 de abril de 2022 en https://www.huffpost.com/entry/dekkoo-video-entertainment-for-gay-audiences_b_59ef9d39e4b04809c05011ca

Scott, Allen (2002). A new map of Hollywood: the production and distribution of American motion Pictures. En: *Regional Studies*, Vol. 36, n° 9. Londres. Taylor & Francis, 957-975. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0034340022000022215>

Silva, Elis (2021). ¿Una plataforma streaming solo con contenido salvadoreño? 4vi3w acerca al mundo hasta 'lo nuestro'. En: *ElSalvador.com*. Consultado el 4 de abril de 2022 en <https://www.elsalvador.com/entretenimiento/espectaculos/musica-salvadorena-streaming-4vi3w-video-plataforma/874248/2021/>

Terreno Cine (2019). Ya está disponible online Mujeres de Cine VOD, plataforma dedicada al cine español hecho por mujeres. En: *Terreno Cine*. Consultado el 20 de abril de 2022 en <https://terrenocine.com/ya-esta-disponible-online-mujeres-de-cine-vodplataforma-dedicada-al-cine-espanol-hecho-por-mujeres/>

Thomson, Stuart (2022). Filmzie launches FAST channel on TCL TVs in US. En: *Digital TV Europe*. Consultado el 4 de abril de 2022 en <https://www.digitaltveurope.com/2022/04/13/filmzie-launches-fast-channel-on-tcl-tvs-in-us/>

Ugalde, Víctor (2005). Panorama de la producción filmica nacional. En: *Estudios Cinematográficos*, n° 26.

USITC (2019). U.S.-Mexico-Canada Trade Agreement: Likely Impact on the U.S. Economy and on Specific Industry Sectors. En: *United States International Trade Commission*. Consultado el 3 de enero del 2020 en <https://www.usitc.gov/publications/332/pub4889.pdf>

UK Film Council (2020). *Towards a Sustainable UK Film Industry*. LondRES: UK Film Council.

Vértiz, Columba (2016). Cinema Uno, plataforma para el cine independiente. En: *Proceso*. Consultado el 13 de octubre de 2022 en <https://www.proceso.com.mx/cultura/2016/5/21/cinema-uno-plataforma-para-el-cine-independiente-164568.html#usitc>

Wasko, Janet (2011). The Death of Hollywood: Exaggeration or Reality?. En: Wasko, Janet; Murdock, Graham y Sousa, Helena (eds.). *The Handbook of Political Economy of Communications*. Londres: Wiley-Blackwell.

Entrevistas

Alcántara, Estela (2021). Subdirectora de Difusión de TV UNAM (plataforma TV UNAM), 20 de marzo. Comunicación personal.

Anónimo (2019). Director cinematográfico, 5 de julio. Comunicación personal.

- Anónimo. 2019. Productora cinematográfica, 30 de julio. Comunicación personal.
- Arriaga, Patricia. 2019. Productora y directora audiovisual, Nao Films, 10 de septiembre. Comunicación personal.
- Baylón, Darío. 2019. Director de Tecnologías de la Información y Calidad de Canal Once (plataforma Canal Once), 4 de octubre. Comunicación personal.
- Bustamante, Alberto. 2019. Gerente de Comunicación Social de Canal 22 (plataforma Canal 22), 9 de agosto. Comunicación personal.
- Ehrenberg, Matthias. 2019. Productor cinematográfico, Río Negro Producciones, 12 de septiembre.
- Fiesco, Roberto. 2020. Productor y director audiovisual, Mil Nubes Cine, 3 de marzo. Comunicación personal.
- García Rivera, Francisco. 2020. Coordinador de Imagen Institucional de TV UNAM (plataforma TV UNAM), 29 de septiembre. Comunicación personal.
- George, Enrique. 2020. Titular de la División de Tecnologías de la Información del SPR (MX Play), 2 de octubre. Comunicación personal.
- Sánchez Sosa, Carlos. 2019. Distribuidor independiente, MotzorongoTV, 23 de septiembre. Comunicación personal.
- Sánchez Sosa, Jorge. 2019. Exdirector del Imcine, fundador de FilmIn Latino, 9 de octubre. Comunicación personal.
- Ugalde, Víctor. 2019. Director audiovisual, 3 de octubre. Comunicación personal.

**Aproximación a la *Dark Academia*:
el imaginario visual de *Dead Poets
Society* como caso de estudio**
*Approaching Dark Academia:
the visual imaginary of Dead Poets
Society as a case study*

Lara López Millán
Universitat de València

Referencia de este artículo

López Millán, Lara (2023). Aproximación a la Dark Academia: el imaginario visual de Dead Poets Society como caso de estudio. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 301-324. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6978>.

Palabras clave

Dark Academia; estética; *El club de los poetas muertos*; análisis filmico; redes sociales; pandemia.

Keywords

Dark Academia; Aesthetics; *Dead Poets Society*; Film Analysis; Social Networking; Pandemic.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo realizar una aproximación a la comunidad estética online denominada *Dark Academia*, tomando el film *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989) como objeto estético. Durante los últimos años, las *aesthetics*, entendidas como comunidades o subculturas, se han ido popularizando en las redes sociales, convirtiéndose en un foco de escape durante la pandemia. Numerosos han sido los elementos o las prácticas tomadas para dar forma al imaginario visual, por lo que en este artículo examinaremos uno de sus films esenciales. Partiendo de diversas sugerencias teóricas en torno al concepto de atmósfera, analizaremos el film con la intención de descubrir los aspectos que impregnan la *Dark Academia*.

Abstract

The aim of this article is to approach the online aesthetic community called Dark Academia, taking the film *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989) as an aesthetic object. Over the last few years, aesthetics, understood as communities or subcultures, have become increasingly popular on social networks, becoming a focus of escape during the pandemic. Numerous elements or practices have been used to shape the visual imaginary, so in this article we will examine one of its essential films. Starting from various theoretical suggestions around the concept of atmosphere, we will analyse the film with the intention of discovering the aspects that permeate the Dark Academia.

Autora

Lara López Millán [lara.lopez.millan@gmail.com] es Máster en Historia del Arte y Cultura Visual por la Universitat de València.

1. Introducción: comunidades estéticas en tiempos de pandemia.

La situación de pandemia mundial y los periodos de encierro que hemos vivido desde el inicio de la crisis sanitaria han jugado un papel importante en la aparición y el auge de ciertas tendencias estéticas desarrolladas en las redes sociales. Los cambios provocados por el COVID-19 han generado nuevas necesidades a la sociedad, que tuvo adaptarse a los nuevos retos que se le presentaban. Tales fueron las transformaciones en el día a día de las personas que para diversos grupos sociales la línea fronteriza entre lo real y lo virtual se diluyó. Conforme iba pasando el tiempo y la sensación de incertidumbre aumentaba, algunas personas buscaron escapar de aquella situación incierta a través de las plataformas online, topándose con que podían disfrutar de una vida embellecida gracias a las denominadas *aesthetics*, también conocidas como comunidades estéticas.

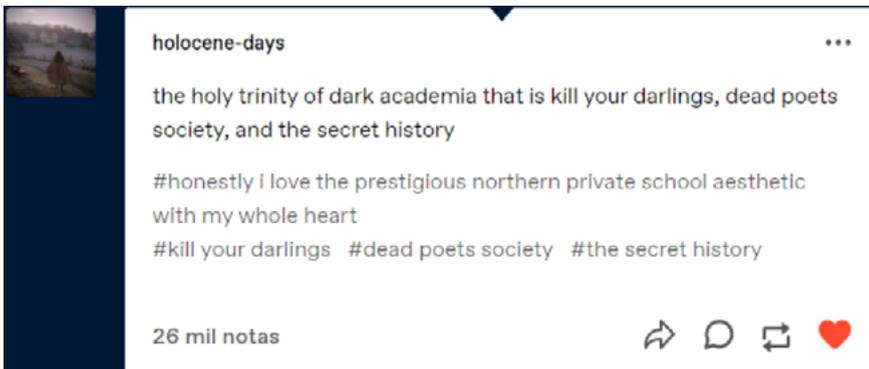
Las comunidades estéticas, calificadas por algunos usuarios con el nombre de subculturas o ciberculturas, se encargaron de proporcionar a sus miembros experiencias que no son fáciles de hallar o sentir en el espacio físico. Helga Mariel Soto, en su reciente análisis sobre las estéticas contemporáneas, informa de que los contenidos relacionados con la estética, entendida como estilo o subcultura, han crecido exponencialmente entre los centennials y millennials (Soto, 2022). Estos grupos generacionales suelen tomar la estética como una marca de identidad propia. Cada comunidad ejerce la función de embellecer o estetizar los objetos, siendo estos seleccionados dependiendo de los gustos propios de sus integrantes. Así es como se conforma un imaginario visual coherente. Es por ello que, debido a la gran amplitud del paradigma, este artículo se centrará en el análisis de la estética conocida como *Dark Academia* y en uno de los films más representativos de ésta, *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989).

Gracias a la folksonomía organizativa, ese «etiquetado de información a través de palabras en lenguaje natural en entornos sociales digitales» (Monreal y Leiva, 2010, p.362), los usuarios pueden acceder a un conjunto de publicaciones con tan solo escribir un *hashtag* o pulsar sobre una etiqueta. Hoy en día, la gran mayoría de plataformas sociales como *Tumblr*, *TikTok* o *Instagram*, la reivindican. De ese modo, todos los datos expuestos en las redes bajo la etiqueta *#Dark Academia* crean una arquitectura web basada en su imaginario estético, permitiendo a los usuarios entrar y experimentar a través de las publicaciones. Sus miembros, los *dark* académicos, elaboran la estética a través de un proceso de retroalimentación continua, consumiendo e intercambiando objetos virtuales por medio de las publicaciones. Estos objetos virtuales pueden llegar a ser especialmente variados, pero siempre mantienen ciertos valores que suelen materializarse en el estilo de vida de sus miembros. Desde prendas de vestir, piezas decorativas y actividades diarias, hasta elementos artísticos asociados a ciertos periodos históricos, como libros, films o pinturas, entre otros. Así, gracias al análisis de las redes sociales y a las distinciones ofrecidas en las publicaciones, podemos entender la esencia de

la *Dark Academia*; donde se consagran los valores de la academia, el saber, las artes, el elitismo, lo sublime y la nostalgia.

Para comprender de manera más concreta lo que caracteriza a la *Dark Academia*, hay que entender su imaginario como una selección de las piezas necesarias para crear un puzzle dotado de sentido. La intención específica de los usuarios se basa en la romantización y estetización de la vida como vía de escape de un entorno insatisfactorio. La idealización del pasado, concretamente asentada en la primera mitad del siglo XX, será el foco de sus valores y principios estéticos. El estilo de vida que defienden transporta a un mundo donde la esencia nostálgica está presente, y la erudición conectada a espacios académicos como los que presentan universidades de élite como Cambridge, Oxford o Harvard destaca por encima de todo. El consumo de obras literarias clásicas se fundamenta en el amor por el conocimiento, siendo así cómo se promueve el aprendizaje de lenguas muertas como el latín o griego. El arte y las humanidades son el centro de su mundo, y las actividades diarias preferidas por los usuarios rezuman romanticismo: explorar librerías de segunda mano, visitar tiendas de antigüedades, pasear por calles empedradas al atardecer, ir a ver el amanecer, sentarse al lado de la chimenea a leer una obra literaria, escribir con una pluma estilográfica, consumir bebidas calientes como café o infusiones mientras se observa la lluvia a través de la ventana, etc. Como se puede comprobar, la importancia otorgada a los pequeños detalles y al entorno es extrema, los *dark* académicos tratan de buscar la introspección y la experiencia estética en todo momento.

Fig. 1. Post en *Tumblr* de @holocene-days.



Bien es cierto que, aunque la comunidad estética *Dark Academia* tuvo su esplendor a partir del inicio de la pandemia, partía de unas bases sólidas que se habían ido consolidando durante el paso de los años. Análisis previos que hemos realizado en las redes sociales a través de la ciberetnografía junto con una primera encuesta virtual a 1.000 *dark* académicos revelan la integración del concepto *Dark Academia* en la plataforma *Tumblr* a partir de 2017. No obstante, es sabido que las comunidades estéticas poseen unas sólidas conexiones a los universos *fandom*, por tanto, podemos descubrir parte del germen de la *Dark Academia* desde 2012 conectado al *fandom* de *The Secret History* (Donna Tartt, 1992). Ahora bien, tras haber realizado una sólida revisión se ha optado por tomar como punto inicial de la comunidad estética el post publicado por @holocene-days el 15 de enero de 2017 (fig.1) a las 2:22 horas. Su elección se sustenta en que es la primera publicación que menciona por vez primera las tres obras más representativas y que más contenido han generado en el entorno virtual: *Kill Your Darlings* (John Krokidas, 2013), *El club de los poetas muertos* y *The Secret History*.

2. Marco teórico

2.1 La *Dark Academia* como una experiencia estética

Schaeffer afirma que aquello que es importante para definir un comportamiento estético no es su objeto sino la actitud que adoptamos frente a él, poniendo en un segundo plano la propiedad del objeto y dotando de importancia la propiedad relacional (Schaeffer, 2000: 32). El objeto por sí solo no posee esas propiedades para generar una experiencia estética plena, sino que la importancia recae en la relación que el individuo tiene con respecto al objeto. Por su parte, Jerome Stolnitz posee un punto de vista realmente particular, a la vez que amplio. En sus teorías asume que cualquier cosa tanto percibida como sentida, ya sea producto de la imaginación o del pensamiento conceptual, puede convertirse en objeto de la atención estética (Stolnitz, 1960: 42). No obstante, el objeto como obra será un componente que posee propiedades favorables y deseables a los ojos de los *dark* académicos, quienes han realizado un proceso de visualización y selección previo para integrar obras estéticas —films, novelas, pinturas...— dentro de la *Dark Academia*. Su selección se basará principalmente en aquellas obras u elementos que les proporcionen satisfacción estética. Así pues, a través de las redes sociales y con una intención estética, los miembros se encargan de crear productos —posts— bajo sus consideraciones estéticas, apoyándose en esas obras para que tanto su creación como su recepción sean fuente de placer.

Al fin y al cabo, las experiencias estéticas también ponen en manifiesto el gusto de aquellos que las experimentan, por lo que gracias a la actividad de los *dark* académicos en las redes podemos investigar los cambios y necesidades del individuo. Este suceso será clave para comprender cómo ha variado la comunidad estética

tras el fenómeno pandémico mundial, además de facilitar la comprensión sobre la popularidad adquirida por las *aesthetics* y subculturas tras la crisis sanitaria. Un hecho que tenemos asumido es que los usuarios buscaban la plenitud del presente a través de la experiencia, el gozo de adentrarse en mundos de fantasía, remitirse a tiempos pasados donde todo era mucho más sencillo o descubrir quiénes son realmente, luchando contra sus crisis identitarias. Al final se trataba de establecer un balance entre la vida inalcanzable y la vida real. Para ello, los *dark* académicos trataron de establecer un microclima favorecedor para acoger la vivencia sensible. Pero para llevar a cabo dicha función se requiere de tiempo y de una conexión muy sólida con el entorno. Además, la actitud no debe de ser pasiva, al contrario, Shen Fu a través de su relato *Six récits au fil inconstant des jours* (1877) asume que el comportamiento estético se revela claramente como una actividad (Schaeffer, 2000: 33), no únicamente debe valerse a través de la contemplación. La mayoría de los *dark* académicos están en movimiento constantemente, trasladan la forma de vivir propuesta por la subcultura a su propia vida, marcando una cierta dirección en sus vivencias y buscando procesos activos a través de los cuales hallar la experiencia estética. Destaquemos que el papel que posee la imaginación es esencial.

2.2 La atmósfera cinematográfica como recurso estético

Los estudios han demostrado que durante el consumo de un audiovisual se generan respuestas tanto emocionales como cognitivas, provocando que se formen ciertos estados de ánimo particulares en el espectador. Las imágenes no cumplen la mera función de procurar un significado, sino que también son proveedoras de una experiencia estetizada y de promover el encuentro humano, personal y subjetivo con los objetos artísticos. Así pues, para que un *dark* académico considere que una pieza audiovisual cumple las características estéticas de la *Dark Academia*, es primordial que se tracen las condiciones idóneas entre el ser humano y el objeto artístico, permitiendo establecer esa conexión personal y subjetiva.

La historiadora Aurea Ortíz recuerda que «aunque somos conscientes de que esa imagen que miramos y sentimos es una construcción, ponemos en suspenso ese saber para dejarnos llevar, gozosamente, por la ilusión y olvidar algo tan obvio como que estamos ante una representación de la realidad y no ante la realidad misma» (Ortíz, 2007: 205). Es tal la potencia ilusoria de la realidad proporcionada por el audiovisual, que para los *dark* académicos es realmente sencillo basar la gran mayoría de su imaginario en este arte. Únicamente basta con realizar una ágil búsqueda del *hashtag* #DarkAcademia para descubrir el peso que posee la escenografía filmica para los integrantes de la comunidad. Los posts se adueñan de fotogramas completos o imágenes recortadas de éstos, denominadas «detail» para recrear una atmósfera concreta. Es así como a continuación ahondaremos en el concepto de atmósfera como desencadenante de la experiencia estética. En este sentido, diversos autores que centran sus teorías en el análisis visual, como

por ejemplo Olga Belova, afirma que el encuentro visual podría definirse más como una situación estética que racional (Belova, 2006: 93-107).

Ahora bien, comprendemos como atmósfera un elemento que parte de la subjetividad propia, por tanto, si se desea hallar la mejor definición del concepto uno debe de experimentarla y adentrarse en su interior, pues una atmósfera necesita de un sujeto emocional y sensible para estar dotada de un sentido. El filósofo y esteticista Gernot Böhme afirma que las «atmospheres are a typical intermediate phenomenon, something between subject and object» (Böhme, 2012: 2). Por ese mismo hecho plantea una serie de teorías de abordaje, ofreciendo especial importancia a la estética de la recepción, paradigma teórico donde se le otorgó por primera vez el estatus de fenómeno. Böhme en sus estudios, se encarga de poner en valor que las imágenes no son un mero conjunto de signos, sino generadoras de atmósferas que influyen en la experiencia estética de las personas. Por lo tanto, asegura que las atmósferas afectan al sujeto hasta tal punto que poseen la capacidad de inducir a la persona a un estado de ánimo característico.

Ahora bien, ¿cómo podemos desmembrar la atmósfera de un film? A través de cada uno de sus elementos estilísticos, narrativos y textuales, pues cualquier componente del film contribuirá a generar la atmósfera. No obstante, cabe destacar que los estudios le han proporcionado un lugar primordial a la escenografía. Esta elección es evidente, dado que una de las funciones esenciales del arte escenográfico es dotar de una coherencia atmosférica a la acción fílmica. La escenografía es esencial para situar al público en un espacio, en un tiempo, abriéndole las puertas a un sentido. Pero para que el espectador pueda establecer ese vínculo Böhme recuerda que «an audience which is to experience a stage set in roughly the same way must have a certain homogeneity, that is to say, a certain mode of perception must have been instilled in it through cultural socialisation» (Böhme, 2012: 3). Esta declaración refleja la diferenciación de experiencia que podría existir entre dos sujetos que no poseyeran la misma «sensibilidad estética». Por mucho que dos sujetos experimenten la misma acción o visualicen el mismo audiovisual, la percepción puede ser completamente opuesta. Sin embargo, si dos sujetos pertenecientes a la misma comunidad estética, o desconocedores de la comunidad, pero con una sensibilidad estética similar, contemplan un audiovisual que posea los valores del imaginario estético de la comunidad seguramente sus representaciones imaginativas serían cercanas.

Recordemos que la *Dark Academia* no tiene intención de dar forma a los artefactos que acoge de las artes, sino crear un sentir a través de ellos. Pensemos en la *Dark Academia* como una atmósfera, cada uno de los artefactos que la conforman podrían ser elementos escenográficos que facilitan la experiencia de sus integrantes. Pasquale Gagliardi define el concepto de artefacto como el entorno material y físico al que los miembros de una organización le atribuyen un significado. Así, un artefacto puede considerarse un símbolo de la cultura organizativa y de los supuestos valores y normas subyacentes de la organización (Gagliardi, 2006: 701-724). El arte

escenográfico ha ido tomando forma con el tiempo, convirtiéndose en un elemento que irradia sensaciones para el espectador. Brigitte Biehl-Missal reconoce que los

«organizational artefacts, including visual artefacts, have meaning and are able to create sensory and aesthetic experiences for the people exposed to them. Imagery is imbued with aesthetic meaning and can be expected to create an “atmosphere” which influences people subtly at an emotional level, beyond mere rational understanding» (Biehl-Missal, 2012: 356).

3. Justificación y metodología

El objetivo principal de este artículo es analizar los elementos adscritos del imaginario *dark* académico en el film *El club de los poetas muertos*, uno de los pilares de la Santa Trinidad para la comunidad estética. Para cumplir con nuestra labor, en primer lugar, se va a desmembrar la estructura narrativa del film, poniendo en valor los picos más esenciales de la acción y el desarrollo de los personajes. Tras haber establecido dichas pautas, pasaremos a analizar el entorno atmosférico, destacando la construcción temporal, los diversos espacios en los que se articulan los puntos de acción y los elementos que forman parte del proceso de significación.

En este sentido, la tarea principal es mostrar cómo, a través de cada uno de los elementos narrativos —estructura, desarrollo de los personajes, construcción del tiempo y del espacio— y de sus intertextos, hallamos elementos propios de la *Dark Academia* que se han puesto en valor mediante las redes sociales. Por tanto, debemos de asumir las relaciones notables que existen entre las diversas expresiones artísticas, principalmente literarias, ofreciendo el mérito necesario a la intertextualidad. Tal y como mencionan Francisco Javier Gómez-Tarín y Javier Marzal Felici: «la intertextualidad alcanza en el contexto de la cultura visual contemporánea un protagonismo muy notable, hasta el punto de que la cita literal, el pastiche, el plagio o la reelaboración de materiales visuales previos parecen llegar a definir la esencia misma de nuestra sociedad» (Gómez-Tarín; Marzal Felici, 2015: 201).

Los conceptos de experiencia y atmósfera expuestos con anterioridad resultan esenciales para poder orientar los elementos metodológicos de nuestro análisis fílmico interdisciplinar, lo mismo sucede con la idea de recepción. De ese modo, acogemos el análisis audiovisual al que se refiere Brigitte Biehl-Missal al mencionar que «an aesthetic approach to visual analysis needs to pay particular attention to the atmosphere through which visual elements exert a subtle, yet potentially strong influence on people» (Biehl-Missal, 2013: 360). Asimismo, cabe destacar que cada uno de los epígrafes analizados contarán con sus respectivos microanálisis que permitirán al lector la profundización en los conceptos teóricos anteriormente expuestos. Por último, tendremos en cuenta las palabras de los dos siguientes teóricos. Por un lado, Imanol Zumalde Arregi:

«es bien sabido que las obras de arte provocan sensaciones en el ser humano, que éstas son de amplio espectro y variada índole, que existen individuos mejor dispuestos o más propen-

«... que otros a esta suerte de experiencias somáticas involucradas en la vivencia estética» (Zumalde Arregi, 2011: 327)

Y por otro, Michael Riffaterre:

«the reader himself is far from passive, since he starts reacting to the text as soon as his own way of thinking, and of conceiving representation, is either confirmed or challenged. The text tends therefore not to be interpreted for what it is, but for what is selected from it by the reader's individual reactions» (Riffaterre, 1987: 371-372).

4. Resultados

4.1 Un hilo narrativo trágico

Asentado en un prestigioso colegio privado masculino en Vermont, Nueva Inglaterra, el *film* se desarrolla a finales de los años 50, concretamente en 1959. La academia Welton, cuenta con una larga y exhaustiva tradición filosófica, acogiendo cuatro principios fundamentales: la tradición, el honor, la disciplina y la perfección. Desde la escena inicial comprendemos el elitismo que representa la escuela preparatoria, con unos aires estéticos dignos de una universidad de la *Ivy League* bajo una apariencia arquitectónica gótica. La acción de la narración es guiada por un grupo de jóvenes, representando ese periodo adolescente en el que las emociones experimentadas se acrecientan, a la vez que nuevos sentimientos y preguntas surgen.

Con la llegada de Todd Anderson a Welton, el grupo formado por Neil Perry, Charlie Dalton, Knox Overstreet y Richard Cameron cuenta con la incorporación de un nuevo miembro, pero la llegada de Anderson no es la única novedad que traerá consigo el nuevo curso. El puesto vacante de la asignatura de inglés es ocupado por un nuevo profesor, el señor John Keating, un antiguo alumno de Welton que se transforma en el alma amateur de los estudiantes mencionados. Su estilo de enseñanza, poco ortodoxo, choca con las convicciones de la escuela y el círculo de padres, pero para sus alumnos abre un nuevo camino hacia el amor por la poesía y la libertad intelectual. Keating trae consigo la ruptura de la rigidez y el conformismo de la vida, otorgando nuevas ideas de pensamiento y rebelión a sus jóvenes estudiantes.

El retrato de libertad y humanidad se da cuando los alumnos descubren una antigua sociedad secreta denominada «Dead Poets Society» formada por su profesor de literatura durante sus años de estudiante. Dicho hallazgo conlleva que el interés de los alumnos aumente de tal manera que decidan ofrecer un renacimiento a la sociedad. Así pues, junto con el libro de la antigua Sociedad de Poetas Muertos, *Five centuries of verse*, que les regala el profesor Keating, noche tras noche los jóvenes se escapan de la escuela para adentrarse en el interior de una cueva y llevar a cabo la lectura de obras literarias, junto tertulias y rituales realizados desde la pura inocencia. Conforme se va desarrollando el año escolar, la participación en el club junto con las enseñanzas de Keating y la relación entre alumno-profesor,

anima a los jóvenes a vivir sus vidas en sus propios términos. Todo ello genera enfrentamientos entre uno de los héroes de la narración, Neil Perry, y su padre autocrático, Thomas Perry. Esta confrontación se debe a que los deseos más profundos del joven, quien siente pasión por la actuación, chocan con la autoridad de su padre. Es así como la apertura de las emociones reprimidas será un hecho constitutivo de la narración en todo momento.

El punto álgido de la acción toma forma por un continuo de infortunios. En primer lugar, el grupo secreto es descubierto cuando Charlie Dalton redacta en el periódico de la escuela un artículo a favor de la admisión de chicas bajo el nombre de la «Dead Poets Society». Más tarde, cuando el señor Perry se entera de la implicación de su hijo en la obra de teatro *A Midsummer Night's Dream* (William Shakespeare, 1605) y trata de disuadirlo, John Keating aconseja a su alumno que se mantenga firme y demuestre a su padre su predilección. La actuación de Neil conlleva que el Sr. Perry se niegue a aceptar sus intereses artísticos y decida sacarlo de la Academia Welton e inscribirlo en una academia militar. Esta última secuencia de acciones trae consigo la consecuencia fatal, el suicidio de Neil con el arma de su padre tras verse carcomido por la angustia. Tras abrirse una investigación en la escuela a petición de la familia Perry, se llega a la conclusión de que el cambio en el carácter de Neil, así como los actos de rebeldía del resto del grupo, son causados por la influencia del profesor John Keating. Richard Cameron instiga este hecho, pues culpa de la muerte de Neil al señor Keating, además de nombrar a todos los participantes de la Dead Poets Society para librarse del castigo por su participación. Finalmente, los demás miembros del club serán intimidados y obligados a firmar un documento que asegure que el profesor Keating es el culpable de la muerte de Neil Perry. La acción narrativa concluye con el despido de Keating, quien recibe los respetos de aquellos alumnos que lo defendieron mientras sale del aula. De ese modo, las reglas tradicionales regresan a Welton cuando el director Nolan se hace cargo de la enseñanza de la clase de inglés.

4.2 El club de los poetas muertos y su estética visual

El club de los poetas muertos construye una estética visual realmente concreta, permitiendo al espectador reflexionar e integrar sus experiencias y recuerdos personales de su etapa académica. A través del siguiente análisis visual destacaremos ciertos aspectos estilísticos que los miembros de la comunidad estética *Dark Academia* han acogido para la creación de su imaginario. Por ello mismo, asumimos que esos elementos han simbolizado un impacto estético para los *dark* académicos, influyendo en su percepción corporal y su estado de ánimo durante el proceso de visualización.

Recordemos que las atmósferas son elementos que implican la percepción y la sensación personal más allá de la razón, enfatizando la interacción entre el espectador y un artefacto visual. Por ello, su dificultad de captación sería extrema si no

hubiéramos realizado un estudio previo y ahondado en la comunidad estética. La teórica Bilge Yararel afirma que «one of the reasons why the atmospheric effect of the films on the audience is quite strong is that many experienced senses are instantly combined in the memory of the individual to form a new imaginary whole and record it» (Yararel, 2019: 18).

A continuación, haremos hincapié en el espacio, el color y la iluminación, todos ellos a través de la exposición narrativa. Es pertinente recalcar que ningún elemento de estilo puede aislarse de la atmósfera, por lo tanto, aunque en este artículo no sean desarrolladas las interpretaciones y los diálogos las consideramos de suma relevancia.

Con respecto al espacio, trabajaremos creando una división entre el espacio general —la Academia Welton— y los diversos subespacios —la cueva, el instituto público y el teatro— que se vinculan con ciertos personajes. De ese modo, podremos profundizar en los escenarios y los elementos dispuestos en ellos, los cuales son indiscutiblemente relevantes para estudiar la atmósfera. A su vez prestaremos atención a la temporalidad. El desarrollo de la ficción se produce desde otoño hasta mediados de invierno, acogiendo componentes visuales claves de esos periodos estacionales. Dentro del recinto que compone la Academia Welton observaremos diferentes localizaciones que serán firmes constructoras del imaginario visual *dark* académico. Tales como el aula donde Keating imparte clases, las salas comunes de los alumnos y sus dormitorios, los despachos del profesorado, el vestíbulo y los exteriores de la academia. Cada una de ellas poseerá una doble funcionalidad: por un lado, servirá como clave emocional y sensorial para el espectador, mientras que, por el otro, funcionará como encuadre donde los personajes desarrollan sus acciones. Dicho esto, es prioritario hacer unas primeras premisas antes de comenzar a desarrollar el análisis. La fecha exacta de la narrativa viene dada al comienzo del film, cuando el director Nolan, vestido con una toga informa a sus alumnos: «one hundred years ago, in 1859, 41 boys sat in this room and were asked the same question that greets you at the start of each semester. Gentlemen, what are the four pillars?» (fig.2).

Fig. 2. Fotograma interior del director Nolan dando su discurso. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 3. Fotograma interior de la ceremonia. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



La escena adentra al espectador en el primero de los escenarios interiores, un amplio salón revestido con paneles de madera y vidrieras, repleto de numerosas filas de bancos de madera. A lo largo de la película, veremos cómo los entramados interiores de la academia crean un ambiente «dark», comenzando por la austera ceremonia de apertura en el magnífico salón (fig.3), un ritual solemne lleno de gaitas y cirios, y concluyendo con otro ritual de despedida ofrecido por los alumnos a su profesor Keating en el aula. La ceremonia de bienvenida pone en valor algunos elementos de atrezzo, como pueden ser las velas, dado que el director de la Academia, el señor Nolan, le otorga suma importancia a dicho objeto al decir: «Ladies and Gentlemen. Boys. The light of knowledge». En ese instante uno de los académicos se aproxima con un candelabro a los jóvenes alumnos, el primero de la fila enciende su vela y va traspasando la llama de manera continua a sus compañeros (fig.4). A raíz de sus palabras, el director otorga una importancia simbólica al pilar del conocimiento. Dicha importancia se verá reflejada en cada una de las acciones que realizan los protagonistas.

Fig. 4. Fotograma de los niños en la ceremonia. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989).

Fig. 5. Fotograma de los exteriores del colegio. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



Esta primera toma de contacto con la puesta en escena, las tradiciones académicas y los uniformes, parecen retrotraer al espectador a una época más temprana que la referida en el film. No obstante, en la escena posterior veremos elementos claramente culturales de finales de los 50. La diversidad de planos utilizada muestra un espacio exterior ambientado claramente en los años 50. Los alumnos se despiden de sus padres hasta las próximas vacaciones, los adultos mantienen su estilo de vestimenta acorde con la época y los automóviles marcan otra clara referencia (fig.5). Antes de proseguir, es importante tener en cuenta que la localización empleada por el director Peter Weir para asentar la Academia Welton, fue St. Andrew's School, un colegio episcopal, mixto y con régimen de internado, fundado en 1929 y situado en 2200 acres en Middletown, Delaware.

Fig. 6. Fotograma de Neil y su padre. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 7. Fotograma de la presentación de John Keating. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



Weir tomó St. Andrew's School para que funcionase como el eje del sentido narrativo. La Academia Welton se convierte en un punto de inflexión temporal, los personajes estarán completamente aislados de la iconografía cultural de los años 50, como si el tiempo se hubiera detenido o no pudiera traspasar aquellos muros de piedra. El edificio no sólo tiene un significado arquitectónico sino también metafórico y narrativo. Tanto las clases, como las reuniones, las tradiciones y los procedimientos formales académicos que se llevan a cabo en el espacio general, ayudan a transmitir una idea contrapuesta con la escuela pública que visita Knox y que mencionaremos en los subespacios. La escuela privada es retratada como una división tanto temporal como social, inmutable a la tradición y opuesta al cambio. La participación de los padres en la educación de sus hijos se retrata de manera negativa (fig.6), junto con las de los profesores conservadores, enfrentándose a la fresca y reformista llegada de John Keating, el nuevo profesor de inglés (fig.7).

Fig. 8 y 9. Fotogramas de los banderines. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



A raíz de la escenografía Weir evidencia la presión que ejerce la academia sobre los alumnos. No existe la individualidad, ni tampoco el interés por los sentimientos del alumnado, sólo existe la búsqueda de la perfección y los cuatro pilares básicos a seguir: tradición, honor, disciplina y excelencia (figs .8 y 9). Estos fundamentos

se observan en un breve plano dentro de la secuencia inicial del film donde cuatro alumnos, Cameron, Hopkins, Knox y Neil, preparados para acceder al gran salón portan un estandarte entre sus manos. El claro enfoque a los banderines y la poca visibilidad de los alumnos demuestran la trascendencia de los pilares para la ficción. No obstante, existe una evolución en la rígida rigurosidad de los alumnos conforme van entablando una estrecha relación con el profesor Keating. El conformismo infundado por la academia se comienza a resquebrajar cuando John Keating les enseña qué es la libertad de pensamiento y cómo deberían luchar por conseguir sus verdaderos objetivos. Durante el primer encuentro en el aula con el nuevo profesor de inglés, los jóvenes demuestran una actitud completamente disciplinada. Cada uno de ellos mantiene rectitud guardando asiento en su pupitre, como si de un símbolo de represión se tratase, pero rápidamente se desconciertan en el momento en el que su nuevo profesor les informa que se alcen y le sigan. Posteriormente observamos como les guía hacia el hall del colegio para darles la primera lección sobre aprovechar la vida al máximo (fig.10). Al igual que los alumnos, los espectadores contemplamos las fotografías de antiguos estudiantes (fig.11) que están «fertilizing daffodils», mientras escuchamos los susurros de Keating: «Carpe diem, carpe diem. Seize the day, boys, make your lives extraordinary». Esta escena, aparte de simbolizar la llamada a la aventura, a vivir con autenticidad y a aprovechar el momento, es también una previsión de los sucesos que acontecerán posteriormente.

Fig. 10. Fotograma del hall del colegio. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 11. Fotograma de una foto de los antiguos alumnos. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



Regresando nuevamente al aula, ésta se convierte en el escenario donde los jóvenes estudiantes, gracias al señor Keating, comienzan a actuar en contra de las estructuras impuestas por el sistema académico tradicional. El docente desafía a sus alumnos clase tras clase, haciendo todo lo posible por inculcar enseñanzas sobre la vida a través de sus propios conocimientos y, por supuesto, de la poesía. Desde arrancar la introducción del teórico J. Evans Pritchard de su libro de texto

(fig.12), alegando que es insanamente matemática, hasta ponerse en piel sobre el escritorio del profesor para ver el mundo de una manera distinta (fig.13). En el instante que se alzan sobre los pupitres, estos dejan de ser una alegoría represiva y se convierten en el emblema de la libertad sobre los que pueden elevarse y contemplar el mundo. El aula cuenta con diversos objetos que forjan la esencia literaria de la ficción. Sobre la pizarra hallamos el retrato de uno de los literatos estadounidenses del siglo XIX, Walt Whitman, como símbolo de expresión y libertad humana. El verso y la prosa de sus escritos trascendentalistas serán esenciales para llegar a comprender la naturaleza del film. Partiendo de que a lo largo de la filmación observamos el espíritu de Whitman evocado por Keating, también se darán a conocer las obras más representativas del escritor, influyendo en cada uno de los miembros de la Dead Poets Society, pues en sus obras, Whitman se encargó de celebrar la idiosincrasia y las experiencias vitales.

Fig. 12. Fotograma de un alumno arrancando una hoja del libro. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 13. Fotograma de los alumnos encima de la mesa. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 14. Fotograma del comedor. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 15. Fotograma de Neil y Todd en su dormitorio. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



Prosiguiendo con la acción, hallamos otros escenarios interiores de la vida cotidiana en Welton, como por ejemplo el gran comedor (fig. 14), donde profesores y alumnos se reúnen para compartir las comidas diarias, los despachos o dormitorios de los académicos, las salas de estudio o de descanso del alumnado, sus habitaciones (fig. 15), los cuartos de aseo compartidos, etc. Cada uno de ellos se encarga de forjar la imagen estereotipada de lo que es una institución educativa y emblemática de élite de los años 50 en los Estados Unidos. La estética interna de la Academia Welton muestra los valores tradicionales, por lo que los espacios tienden a ser funcionales, equipados con el mobiliario y los elementos básicos para la comodidad del alumnado, sin ir más allá. No obstante, aunque las localizaciones interiores de la institución tiendan a ser lúgubres y sombrías, existe una continuidad estética que recalca la armonía de cada una de ellas. De igual manera las tonalidades utilizadas mantienen un orden desde el inicio hasta el final del film.

Fig. 16. Fotograma de los alumnos celebrando una victoria. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 17. Fotograma del lago del colegio. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 18. Fotograma de los alumnos haciendo remo. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 19. Fotograma de los alumnos jugando al balón. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



Aunque bien es cierto que la mayoría de la narración se asienta en interiores, el exterior juega un papel relevante en los momentos de mayor intensidad, aportando un claro valor enunciativo. En el caso de los exteriores, se armoniza el colegio y sus alrededores a través de planos generales, proyectando las cualidades ambientales o, en ocasiones, encuadrando las actividades que realiza el alumnado (fig. 16). Al preguntarnos la funcionalidad de estos planos, podríamos recordar las palabras de Simmel en su ensayo *The Philosophy of Landscape* (2007), donde constantemente hace alegaciones y admite que el paisaje impregna al espectador, llegando a captar la sensualidad dispersiva que supone en encuentro con el estado de ánimo (Simmel, 2007). Al contrario que el interior de la Academia, los espacios externos que se proyectan contienen un aura romántica (fig. 17). A lo largo del metraje descubrimos que en las proximidades de Welton hay un lago y que el colegio se halla asentado en mitad de la naturaleza, rodeado por una gran arboleda y unos prados bien cuidados. La atmósfera natural alegoriza el entorno idílico de un campus. A través de ella podremos hacernos eco del cambio estacional producido por el paso del otoño al invierno con la caída de las hojas o los terrenos repletos de nieve. Los terrenos también son parte de la rutina diaria de los alumnos, quienes realizan sus actividades deportivas, como la esgrima y el remo (fig. 20) entre otras, al aire libre.

Llegados a este punto es necesario realizar una clara diferenciación de los espacios exteriores presentados hasta el momento. Cada uno de ellos funcionan como puntos de acción, pero existirán dos momentos clave en la ficción que serán desarrollados fuera de los muros de Welton. El primero de ellos lo hallamos cuando van por primera vez camino a la cueva de noche (fig. 20). Observamos cómo los jóvenes escapan del colegio al anochecer y se adentran en la naturaleza a través de una densa niebla. Su intención será llegar a la cueva india. El ritmo de la acción aumenta en esta escena, donde los límites y las normas impuestas por el profesorado son desafiados. Cuando el grupo de jóvenes mantienen una carrera eufórica a través de la bruma (fig. 21) y la espesura del bosque, vemos por primera vez una acción tomada libremente por cada uno de ellos. El segundo giro de la acción acontece tras el suicidio de Neil. Charlie Dalton es el encargado de ir a la habitación de Todd y Neil e informar al primero del suceso acaecido. A través de la escena siguiente vemos los terrenos completamente nevados de la Academia y cómo el grupo de jóvenes atraviesan la nieve. En ese mismo instante Todd se derrumba y se aleja de sus compañeros corriendo (fig. 22 y 23).

Tras haber desarrollado el espacio general que comprendía los interiores y exteriores de Welton, a continuación, vamos a centrarnos en los tres subespacios más representativos del film. Cada uno de ellos es clave para mostrar una contraposición de los valores morales y tradicionales académicos. Hemos podido ver como las expresiones artísticas, la libertad de pensamiento y las emociones son claramente reprimidas dentro de los límites del colegio. Seguidamente se comprobará que los tres subespacios —la cueva, el instituto público y el teatro— funcionan como entes liberadores. Comenzando por la cueva india, la primera alusión que se

realiza de ésta viene de la mano de John Keating. En el momento en que el grupo de alumnos protagonistas encuentra el viejo anuario del profesor y descubren que éste pertenecía a un grupo denominado «Dead Poets Society», su curiosidad se ve engrosada. Por ese motivo, deciden ir a preguntarle por dicha sociedad, a lo que su profesor les informa:

«The Dead Poets were dedicated to sucking the marrow out of life. Thats a phrase from Thoreau that we'd invoke at the beginning of each meeting. You see we'd gather at the old Indian cave and take turns reading from Thoreau, Whitman, Shelley; the biggies. Even some of our own verse. And in the enchantment of the moment we'd let poetry work its magic».

De entre todos los alumnos presentes, Neil será el primero en aventurarse a revivir la olvidada *Dead Poets Society*, motivo por el que horas más tarde se topará con el viejo libro *Five Centuries of Verse* sobre su escritorio (fig.24). Keating se encargó de poner en antecedentes a sus alumnos sobre la «biblia» de las reuniones de la sociedad secreta, al comienzo de cada reunión una serie de inscripciones deberían ser leídas.

Fig. 20. Fotograma de los alumnos saliendo del colegio. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 21. Fotograma de los alumnos corriendo hacia la cueva. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

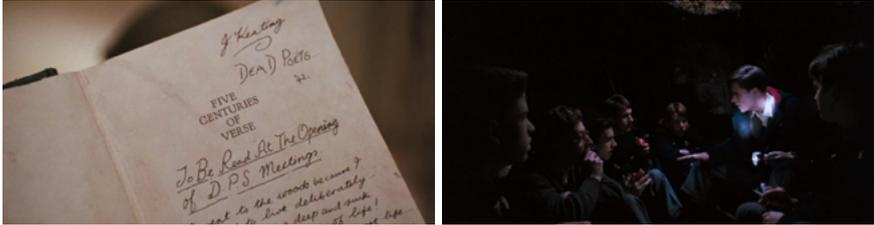
Fig. 22. Fotograma de los alumnos observando a Todd. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 23. Fotograma de Todd alejándose, corriendo entre la nieve. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



Fig. 24. Fotograma de la primera página del libro. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 25. Fotograma de los alumnos en la cueva de noche. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



La cueva se convierte en ese mundo paralelo opuesto a la administración y a las preferencias del colegio, ejerciendo como símbolo de lo inconsciente de la represión institucional. Las actividades realizadas allí permiten a los jóvenes dar rienda suelta a sus pasiones, a la vez que expresan sus opiniones verdaderas, rompiendo con las cadenas de un sistema tradicional. Así pues, se dedican a leer poesía de sus autores predilectos y a animarse los unos a los otros a escribir y presentar obras originales (fig.25). La cueva no impone fronteras a sus deseos, ni tampoco márgenes a sus identidades, les permite ser ellos mismos. Con el paso del tiempo se establece como su santuario privado, un santuario conectado al conocimiento y al aprendizaje, donde pueden tomar un respiro de las restricciones impuestas en su vida cotidiana en Welton. Gracias a la cueva, Neil refuerza su confianza para seguir las convicciones que su espíritu desea: presentarse a la obra de teatro de la escuela, *A Midsummer Night's Dream*; hecho que su padre cuestiona y al que se opone con firmeza. Paralelamente, Knox, gracias a su aumento de seguridad en sí mismo, toma el valor necesario para aproximarse a la chica que le gusta, Chris, quien asiste a un instituto público y tiene pareja. Como se puede observar, Neil y Knox son los personajes que guían al espectador en los próximos dos subespacios: el instituto público y el teatro. Ambas localizaciones serán claves para recrear la nostalgia de los años 50, sobre todo la referida al instituto público, pues marca una clara contraposición frente a la Academia Welton. Su puesta en escena refleja el imaginario de un instituto americano de la época. En las dos ocasiones en las que se permite al espectador contemplar el día a día en el instituto se pueden observar los elementos prototípicos: las animadoras juntas formando un grupo, la banda de la escuela, los jugadores de fútbol americano, el aparcamiento repleto de coches coloridos de la época (fig.26), los rayos de sol deslumbrando el espacio, alumnos corriendo de un lado para otro sin uniforme, largos pasillos repletos de taquillas amarillas brillantes y las clases con alumnos charlando descontroladamente. Como matiz, las tonalidades varían al completo. La educación pública hace uso

de texturas y colores vivos y brillantes, frente a los amarronados y sombríos que se apropian de Welton. Dicha contraposición sería clave para mostrar el mundo real —el instituto público— y el mundo *dark* académico —la Academia Welton—.

Fig. 26. Fotograma de Knox en los exteriores del instituto público. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)

Fig. 27. Fotograma de Neil actuando en la obra teatral. *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989)



El último espacio, el teatro (fig. 27), simboliza la expresión de extrema libertad de Neil. Hay que tener en cuenta que el momento en el que Neil decide desafiar a su padre y subirse a ese escenario a interpretar el papel de Puck, conlleva una consecuencia implícita, creando un punto de no retorno. Tras los inconvenientes y obstáculos que tratan de frenar al joven a actuar en la obra de Shakespeare, *A Midsummer Night's Dream*, Neil opta por seguir adelante y vivir la experiencia plenamente, gracias a la confianza otorgada por el profesor Keating. El espectador es capaz de disfrutar de la triunfal actuación que realiza y descubrir que posee un talento verdadero en dicho arte. Aunque la intromisión del señor Perry, el padre de Neil, en mitad de la representación teatral alerta sobre los hechos que sobrevendrán. Si bien es cierto que la escena se centra en el conflicto del personaje de Neil con su padre, podemos fijarnos en ciertos aspectos de la escenografía representada en el escenario. Dentro del reino imaginativo y mágico recreado por los alumnos, el elemento más característico es la corona de flores que porta Neil sobre su cabeza, corona que se colocará justamente antes de suicidarse en la secuencia posterior. La obra cómica acaba convirtiéndose en tragedia.

A modo de conclusión, es relevante remarcar que a cualquier espectador le resultaría complejo apreciar la atmósfera del film si no posee, aunque sea, un ápice de sensibilidad artística. El carácter atmosférico que se presenta también toma forma a través de todas las obras y autores literarios a los que se le hace referencia, entre ellos: Walt Whitman, Alfred Lord Tennyson, Henry David Thoreau y Lord Byron. Ese hecho, junto con la técnica narrativa utilizada para narrar los sucesos y el ambiente escenográfico, genera una experiencia estrecha que permite

crear un vínculo entre los personajes y el espectador, invitando a entrar a este último y obviando que existe una cámara de por medio. Asimismo, es necesario remarcar la continuidad de la escala cromática presente en cada uno de los fotogramas emplazados en la Academia Welton. Cada una de esas tonalidades oscuras y neutras reflejan, tanto el estado emocional de los personajes, como el recorrido de las tramas. Su uso apenas ininterrumpido instauro la identidad de la película, inscribiendo un valor cromático en la memoria del público, mismo valor que es compartido con la comunidad estética de la *Dark Academia*.

5. Conclusión

A lo largo de este artículo hemos tratado de ofrecer una aproximación a la construcción del imaginario visual de la *Dark Academia*, una de las tendencias estéticas contemporáneas que sobrepasa la línea de lo virtual a lo real. Como se ha podido comprobar, el film *El club de los poetas muertos*, tomado como objeto estético por los *dark académicos*, permite identificar una serie de ejes visuales sobre los cuales se fundamenta parte de la comunidad estética. Es evidente, que la *aesthetic* ha sido influenciada por diversos productos culturales, destacando principalmente *El club de los poetas muertos*, *Kill Your Darlings* y la obra literaria *The Secret History*, y aunque los tres respondan a ciertos esquemas similares narrativos y textuales, el primero se diferencia por las siguientes aportaciones que vamos a sintetizar.

En primer lugar, la estructura narrativa que se presentada funciona como el arquetipo narrativo de la *Dark Academia*. La espacialidad y temporalidad asentada en un entorno académico, elitista y tradicional a mediados del siglo XX, pone las bases de lo que va a convertirse en una historia trágica. El academicismo oscuro se pone en auge no únicamente a través de la escenografía, sino también del argumento. Que uno de los focos centrales del relato sea la creación de una sociedad secreta, donde se enaltece la poesía y la literatura de los literatos románticos, supone un punto a favor. Gracias a las recurrentes menciones de las figuras literarias, el espectador puede sentirse inmerso en un proceso educativo liderado principalmente por la figura de John Keating. Por este motivo, no es complejo defender que su narrativa está repleta de intertextualidades, el papel que juega la literatura es crucial para los alumnos y también para los *dark académicos*. El director, Peter Weir, parece expresar la necesidad y el anhelo por el retorno de los grandes clásicos, a quienes les ofrece un poder supremo para cambiar las convicciones conformistas de la sociedad pedagógica de los años 50 estadounidenses. Por último, el final trágico también es una característica esencial del imaginario estético, el cual en numerosas ocasiones se idealiza y romantiza.

Con respecto al desarrollo de los personajes, el punto de vista seleccionado permite construir y desenvolver cada uno de ellos con profundidad, hecho que facilita que el espectador pueda identificarse con ellos. El *dark académico* siente que tanto

el profesor Keating, como aquellos alumnos que acogen su visión romántica de la vida, poseen sus mismos gustos estéticos por la academia. Ese factor es clave para llegar a empatizar con cada uno de ellos y desarrollar una mirada sensible por el entorno que presenta el film. Del mismo modo, el desarrollo consciente e inconsciente de los jóvenes protagonistas ofrece legitimación y comprensión en cada una de las transformaciones que tienen. Esto conecta directamente con la labor de Keating, pues a través de su visión romántica de la enseñanza y la literatura permite a cada estudiante descubrir su propia identidad.

Llegados a este punto, únicamente cabe destacar la amplitud en líneas de investigación que genera el estudio de las comunidades estéticas en el panorama virtual. Nuevos serán los retos a los que deberemos enfrentarnos en el futuro como investigadores teóricos. Las redes sociales están ampliando los ámbitos de teorización, mezclándose con otras disciplinas y produciendo numerosas preguntas sin respuesta, hasta el momento. Como se ha comentado, este artículo se enfrenta al complejo paradigma analítico de las redes sociales y las comunidades estéticas. Paradigma que día tras día va evolucionando.

Referencias

- Belova, Olga (2006). The event of seeing: A phenomenological perspective on visual sensemaking. *Culture and Organization*. En: *Culture and Organization*, Vol.12, n° 2, Londres: Taylor & Francis, 93-107.
- Biehl-Missal, Brigitte (2012). The atmosphere of the image: an aesthetic concept for visual analysis. En: *Consumption Markets & Culture*, Vol. 16, n° 4, Londres: Taylor & Francis, 356-367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10253866.2012.668369>.
- Böhme, Gernot (2012). The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres. La scénographie comme paradigme d'une esthétique des ambiances. En: *Ambiances, International Journal of Sensory Environment, Architecture and Urban Space*, París: Institut des sciences humaines et sociales. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.4000/ambiances.315>.
- Fu, Shen (2009). *Six récits au fil inconstant des jours*. Paris: JC Lattès.
- Gagliardi, Pasquale (2006). Exploring the Aesthetic Side of Organizational Life. En: Clegg, Stewart; Hardy, Cynthia; Lawrence, Thomas y Nord, Walter (eds). *The Sage Handbook of Organizations Studies*. Londres: Sage.
- Gómez-Tarín, Francisco Javier y Marzal Felici, Javier (coord.) (2015). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*. Madrid: Cátedra.
- Gómez-Tarín, Francisco Javier (2011). *Elementos de narrativa audiovisual: expresión y narración*. Santander: Shangrila.

- Ortiz Villeta, Áurea (2007). Paisaje con figuras: el espacio habitado del cine. En: *Saitabi*, n°57. Valencia: Universitat de València, 205-226.
- Riffaterre, Michael (1987). The Intertextual Unconscious. En: *Critical Inquiry*, Vol. 13, n° 2. Chicago: University of Chicago Press, 371-385.
- Schaeffer, Jean-Marie (2000). *Adiós a la estética*. Madrid: La balsa de Medusa.
- Simmel, Georg (2007). *The Philosophy of Landscape*. En: *Theory, Culture & Society*, vol.24, n°7-8, Los Angeles: SAGE, 20-29. DOI: 10.1177/0263276407084465
- Soto, Helga Mariel (2022). Estéticas en TikTok: entre lo histórico y lo digital. En: *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, n° 152. Argentina: Universidad de Palermo, 199-209. DOI: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi152.6688>.
- Stolnitz, Jerome (1960). *Aesthetics and philosophy of art criticism*. Boston: Houghton Mifflin.
- Yararel, Bilge (2019). Space Identity and Atmosphere Fiction in Cinema. En: *International Journal of Advanced Research and Review*, vol.4, n°10. 15-20.
- Zumalde Arregi, Imanol (2011). *La experiencia filmica: cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.
- Zumalde Arregi, Imanol (2011). La emoción filmica. Un análisis comparativo de las teorías cinematográficas. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, n°66, La Laguna: Universidad de La Laguna, 326-349. DOI: 10.4185/RLCS-66-2011-936-326-349.

TRIBUNA: INVESTIGACIÓN Y PROFESIÓN ■

La sociedad civil ante el fenómeno de la desinformación. Reseña del libro *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la sociedad civil*

Rocío Collado-Alonso
Universidad de Valladolid

Referencia de este artículo

Collado-Alonso, Rocío (2023). Reseña del libro *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la sociedad civil*. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Comunicación, 327-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.7003>.

Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la sociedad civil.

VV.AA. [2022]

Madrid: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.

Ante la gravedad que las campañas de desinformación suponen para la seguridad nacional, el Ministerio de la Presidencia ha editado el libro *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la sociedad civil*. Impulsado por el Departamento de Seguridad Nacional, el texto es producto de una iniciativa público-privada que ha reunido a una serie de expertos de la sociedad civil comprometidos con la lucha contra la desinformación.

Con el objetivo de obtener una visión íntegra del fenómeno de la desinformación y sus amenazas, y poder así hacerle frente eficazmente, el proyecto se inicia con la creación de cinco grupos de trabajo compuestos por ochenta y cinco personas

expertas en la materia, procedentes de la Administración Pública y la sociedad civil, el mundo académico, periodistas y representantes de organizaciones sociales y plataformas digitales, expertos en la materia de estudio, que dan lugar a cada uno de los cinco capítulos que conforman este texto. Sus contribuciones, desde distintos puntos de vista, aportan conclusiones enriquecedoras.

El libro, de carácter divulgativo, tiene el propósito de dar a conocer a la sociedad la amenaza que constituye la desinformación a todos los niveles. Puede descargarse de manera gratuita en la web del Departamento de Seguridad Nacional.

Es sabido que la mentira es el recurso de manipulación más empleado desde la Antigüedad, pero el siglo XXI, con la globalización de la información asistida por internet y las redes sociales, ha puesto sobre la mesa de todos los regímenes democráticos el complejo problema de la desinformación por cuanto afecta a la seguridad de los países. Favorece los conflictos en la zona gris, las guerras informativas y el uso de estrategias híbridas que se benefician de las debilidades de otros. Por ello, la Comisión Europea ha promovido una estrategia de lucha contra la desinformación que involucra a todos los estados miembros (2018) y un programa de acción de defensa de la democracia (2020).

En los últimos años hemos sido testigos de cómo la desinformación ha influido en conflictos bélicos, rivalidades geopolíticas, asuntos políticos y sociales y, sobre todo, en la pandemia COVID-19. Favorecido por la rapidez y las escasas exigencias de tiempo y dinero que requiere la difusión de información a través de internet, además del oportuno anonimato de las redes sociales, se ha multiplicado exponencialmente el número de personas que participan en la desinformación, deteriorando y atacando la función de los medios de comunicación tradicionales como autenticadores de información.

Es decisivo consensuar una definición sobre el fenómeno de la desinformación y su adecuación al protocolo del Departamento de Seguridad Nacional. Soportamos además información engañosa, operaciones de influencia en la información e injerencias extranjeras en el espacio de la información. Por ello, el término *fake news* ya no es adecuado y quienes escriben este texto escogen la definición del Grupo de Expertos de Alto Nivel de la Comisión Europea: «la información verificablemente falsa o engañosa que se crea, presenta y divulga con fines lucrativos o para inducir a error deliberadamente a la población, y que puede causar un perjuicio público» (2018).

La regulación del fenómeno de la desinformación se plantea compleja por cuanto exige preservar las libertades informativas y de prensa. También por la adecuación legislativa de los países miembros a lo realizado en este asunto desde la Unión Europea. Se hace necesaria la transparencia y la integración de la sociedad civil y se plantean propuestas regulatorias desde las plataformas, medios y verificadores,

así como las relacionadas con las amenazas internacionales, la ciberdefensa y el ámbito electoral.

Los peligros de la desinformación se agravan ante los procesos electorales, influyendo en los resultados del proceso y fomentando la polaridad de la sociedad, la desconfianza y la deslegitimación de las instituciones democráticas. A partir de la tríada de información, prevención y formación, el texto recoge propuestas y recomendaciones para todas las personas implicadas en el proceso, haciendo especial hincapié en la exigencia de coordinación entre todas ellas y en la participación de la sociedad civil: partidos políticos, plataformas y medios de comunicación, Administración Pública, legisladores, Juntas Electorales, Tribunal de Cuentas y, por supuesto, la sociedad civil. Se propone, además, la creación de un foro estable de comunicación y trabajo que asista a cada proceso electoral, pues la continua evolución tecnológica y social exige revisiones constantes.

La magnitud del problema de la desinformación exige ir más allá del marco de seguridad, requiere prevención y formación. Se impone la alfabetización mediática como pieza fundamental para combatirla, para formar una ciudadanía con capacidad crítica para reflexionar y analizar la información que recibe, consume y difunde. Son los grupos más vulnerables de la población y quienes no tienen formación en competencias digitales los más expuestos a la desinformación. Por ello, es imprescindible incluir esta disciplina en el currículum académico de todos los niveles educativos. El alumnado tiene que formarse para ser consciente de la gravedad de las consecuencias de la desinformación, especialmente para impedir y eliminar los mensajes de odio y promover una cultura de convivencia justa y pacífica.

El texto recoge muchas de las iniciativas llevadas a cabo en esta materia por instituciones educativas, medios de comunicación, redes sociales, verificadores y otras organizaciones públicas y privadas, pero plantea la necesidad de seguir fomentando iniciativas innovadoras y expone ideas para un modelo flexible de formación de cara a abordar la competencia mediática e informacional. Propone igualmente la realización por parte del Gobierno de campañas de información que alerten de las consecuencias de la desinformación, pongan en valor el periodismo de calidad como arma fundamental en esta lucha y formen en aspectos básicos de ética y derecho relacionados con la difusión de información.

El libro concluye con una exposición de principios para una estrategia nacional contra la desinformación a partir de las reflexiones y conclusiones de todos los grupos de trabajo. Una estrategia, acorde con las medidas tomadas desde la Unión Europea, con enfoque social que integre los puntos de vista público y privado acerca del problema, que se plantee delimitar el concepto de desinformación, su impacto en la seguridad nacional y las medidas adoptadas, que precise la importancia de las campañas de desinformación para la seguridad nacional y que fije los límites en las acciones de respuesta.

Escrito con tono didáctico y claro, pormenoriza el fenómeno de la desinformación y sus consecuencias. Se echa en falta un mayor compromiso por parte de los representantes de las redes sociales en la revisión de su modelo de negocio, asentado en la visualización de contenidos y no en el control del origen y fiabilidad de los mismos. La desinformación genera una gran audiencia.

La generación del algoritmo

Santiago Fandiño Lousa
Director del Área de Contenidos Infantiles de RTVE

Referencia de este artículo

Fandiño Lousa, Santiago (2023). La generación del algoritmo. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Comunicación, 331-334. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.7092>.

En septiembre de 1999 Google lanza su buscador y al año siguiente el servicio de Adwords. Cinco años después se estrena la plataforma de vídeos YouTube, aproximadamente un año después del lanzamiento de Facebook. En otras palabras, la generación que nació con YouTube ya ha cumplido 17 años. Está a punto de llegar a la mayoría de edad.

La primera generación que ha crecido atendida, vigilada y estudiada por las distintas evoluciones de los algoritmos de búsqueda, publicitarios y sociales llega a la madurez y está a punto de convertirse en agente político activo.

¿Y cómo afecta esto a los medios tradicionales? ¿Y, en concreto, a los canales infantiles públicos?

Sería difícil abarcar en estas líneas todos los aspectos que se ven afectados. De hecho, estoy seguro que no hay un estudio, a día de hoy, que pueda darnos una visión completa de la situación. Pero sí podemos avanzar en los efectos que está teniendo a día de hoy en los medios, las familias y los niños.

Cuando medio millón era lo mínimo aceptable

En 2010 un nuevo elemento se unió a la fiesta, el iPad. El primer dispositivo que otorgó a la infancia no sólo un dispositivo con el que elegir qué quería ver (y dónde y cuándo hacerlo), sino que les proporcionó la intimidad y la portabilidad que los ordenadores les negaban.

En esos momentos la cifra «mágica» que se consideraba necesaria para que una serie infantil triunfara y fuera capaz de desarrollar (léase vender) un buen programa de licencias (*aka*, vender juguetes) eran los 500.000 espectadores. Con menos audiencia el riesgo era difícilmente asumible.

Pero todo estaba cambiando. Descubrimos la primera gran estrella musical nacida en YouTube, Justin Bieber, justo cuando parecía que la industria musical se dirigía a la desaparición por culpa de la piratería. Concretamente en 2014, según datos de la Federación Internacional de la Industria Fonográfica, fue cuando tocó fondo con unos ingresos de 14.100 millones de dólares. No ha sido hasta el 2021 que ha podido volver, e incluso superar, los ingresos de 2001.

Poco a poco lo que en su día era una «red social para compartir vídeos» (todavía a día de hoy Alphabet Inc. la define así para esquivar las limitaciones de las plataformas de vídeo) se fue convirtiendo en el gran repositorio de contenidos infantiles. Y el peso que suponía, y supone, el tráfico generado por los contenidos infantiles ha ido definiendo tanto las funcionalidades de la plataforma como los modelos de monetización de la misma. El lanzamiento de YouTube Kids en 2015, la implantación de la ley Coppa y la «Guerra de Creadores» de finales del 2022 son ejemplos de la importancia del target infantil en las cuentas de resultados del gigante de Mountain View.

Las propias plataformas de vídeo han entendido y replicado en alguna medida las estrategias que en su día desarrollaron las plataformas de cable y satélite para captar subscriptores. En pocas palabras: el cine (hoy las series) y el deporte atraen y los contenidos infantiles fidelizan.

Y ¿hacia dónde nos lleva esta sucesión incompleta de hechos?: a entender que los grandes agentes del cambio en el entorno de los medios de comunicación de masas tienen claro que el público infantil es clave en sus estrategias. Y en sus balances.

Los medios públicos como último reducto.

En esta situación los medios de comunicación tradicionales, especialmente los públicos, nos sentimos como los colonos encerrados en nuestro círculo de carretas mientras nos rodean «salvajes» que quieren acabar con nosotros. Esta metáfora, aunque un poco tosca, tiene más miga de lo que parece:

- Los de dentro de la carroza creemos que somos los civilizados, los que «sabemos cómo se hacen las cosas»
- Seguimos pensando que nuestros viejos rifles son el culmen de la tecnología.
- Los «salvajes» (que son más jóvenes, rápidos y atrevidos) no sólo montan caballos más ecológicos y rentables, sino que además disparan fusiles laser. Vamos, que no nos están atacando, simplemente se entretienen con nosotros mientras se dedican a cosas más importantes.

En cierta manera parece que estamos perdidos. Condenados a desaparecer. Pero desde nuestra pequeña aldea gala podemos ver que aún tenemos algo que ofrecer. De entrada, nuestro objetivo es responder a las demandas de la sociedad, entre ellas la educación, como dejo clara la crisis del Covid19.

Educar en comunicación. Comunicar educando.

En todos los países de nuestro ámbito geográfico/cultural compartimos una misma visión frente a realidades nacionales siempre diversas: los niños y las niñas cada vez pasan más tiempo en entornos digitales más y más atomizados. Lo que hace muy difícil trasladar mensajes globales. Este aislamiento en «burbujas en red» les hace más vulnerables frente amenazas que, en algunos casos, creíamos controladas: sexismo, racismo, trastornos de la conducta alimentaria, dimorfismos...

Problemas que son difíciles de abordar y que, usando la terminología propia de las y los jóvenes de hoy en día, «no renta». Como servicio público que somos nos tiene que «rentar», aunque en ocasiones nos enfrente a los sectores más sensibilizados de la sociedad.

Pero si queremos seguir siendo útiles a la sociedad debemos ser atrevidos. Debemos abordar los temas que nuestra infancia necesita que abordemos. Y necesitamos para ellos que la clase política nos dé un marco estable de actuación. No una carta blanca.

Más que nunca es necesario abrir un diálogo permanente con todos los espectros de la sociedad. Acometer campañas, probar formatos, redescubrirnos montados en veloces caballos e intentando introducir pequeños memes educativos en el papel de burbujas que hoy en día conforma nuestra infancia y adolescencia.

«Líderes intermedios»: una experiencia educomunicativa en el aula virtual

Sara Osuna-Acedo
Directora de la Cátedra Paulo Freire de Educomunicación

Referencia de este artículo

Osuna-Acedo, Sara (2023). «Líderes intermedios»: una experiencia educomunicativa en el aula virtual. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Comunicación, 335-338. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.7073>.

La figura de los «líderes intermedios» se conforma durante la investigación llevada a cabo en el proyecto europeo «*Elearning, Communication and Open-Data*» (ECO) que coordiné desde la UNED con veintidós *partners* de nueve países diferentes. Junto con la profesora e investigadora Carmen Marta-Lazo, se llegó al constructo líderes intermedios como propuesta educomunicativa para entornos virtuales, teniendo en cuenta la importancia del modelo comunicativo inserto en cualquier acción educativa. Se constató que el modelo conectivista del aprendizaje llevado a cabo, y descrito más abajo, debía estar íntimamente relacionado con un modelo comunicativo bidireccional y horizontal en el aula virtual. El alumnado, como líder intermedio, debe tener la posibilidad de empoderarse e implicarse activamente en esta forma de comunicación para la correcta construcción de su aprendizaje.

Durante la investigación, los líderes intermedios se analizaron desde el entorno de la educación virtual en sMOOC de ECO, donde el que estudiantado voluntario ejerció un rol determinado dentro del curso. Los resultados concretos se publicaron en la Revista Comunicar en 2018. La fundamentación teórica se basa en

conseguir el empoderamiento del alumnado y aumentar el compromiso con su propio aprendizaje y con el aprendizaje de sus compañeros y compañeras a través de interacciones internas. Se trata de construir y aplicar un modelo pedagógico innovador para la formación de *influencers* de aprendizaje entre el alumnado en el aula virtual.

En este sentido, impregnamos con la filosofía educ comunicativa el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el diálogo y la participación son los protagonistas. Asimismo, la concepción del curso es totalmente abierta rompiendo, de alguna manera, los muros de la institución educativa para impregnar las redes sociales con los contenidos estudiados.

La experiencia se está llevando a cabo a partir de entonces en la asignatura «Comunicación y educación» de los grados de Educación Social y Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Se trata de una asignatura que tiene entre 2.500 y 3.000 estudiantes al año y que, por su complejidad, la estrategia de líderes intermedios aumenta la implicación del estudiantado. Al principio del curso, se les propone formar parte del equipo de líderes intermedios con las siguientes funciones: dinamización de los foros y redes sociales de la asignatura a través del *hashtag* correspondiente, servir de enlace entre profesorado y alumnado para dudas u otras cuestiones de funcionamiento de la asignatura, participar en las clases en directo semanales focalizando dudas y presentando contenidos, etc. Lo importante es que estas funciones en la asignatura implican la toma de decisiones continua del alumnado y nunca se lleva a cabo de forma directiva desde el equipo docente.

El concepto de líderes intermedios tiene puntos de conexión con la filosofía de Paulo Freire, uno de los educ comunicadores más representativos de todos los tiempos. Este autor era muy crítico a la hora de analizar las relaciones existentes dentro del aula tradicional y veía un gran problema de deshumanización, ya que se estaba perdiendo la esperanza y la autoestima en el alumnado y se estaban generando actitudes destructivas generalizadas, donde se llevaba a cabo una educación bancaria. En su libro *Pedagogía del Oprimido*, veía una domesticación del alumnado, como clase oprimida, por parte del profesorado, como clase opresora, produciéndose necesariamente una sensación de inferioridad, de necesidad de obediencia e incluso de culpabilidad y vergüenza. Para Freire el gran problema era que el estudiantado perdía conciencia crítica, imaginación y capacidad de innovación, así como su capacidad de análisis, ya que estaba inmerso en la cultura del silencio. Por el contrario, Freire aboga por la educación dialógica, donde los individuos debemos estar inmersos en situaciones problemáticas reales y se tiene que producir un diálogo abierto, franco y permanente en el aula. Precisamente, él abogaba por lo que llamaba *Pedagogía de la Pregunta*, qué es lo contrario a *Pedagogía de la Respuesta* de la enseñanza tradicional. A los líderes intermedios se les pide empoderamiento, capacidad de crítica, relaciones intercreativas y el cuestionamiento continuo de su

proceso de enseñanza y aprendizaje. Los líderes intermedios van a tener la autonomía suficiente dentro del aula como para dinamizar desde su posicionamiento su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás, por lo tanto, van a estudiar de una forma diferente y ser corresponsables de cuestiones generales del aula que siempre fueron ignoradas en la enseñanza tradicional.

Asimismo, en la figura del líder intermedio no podemos dejar de reflexionar sobre las directrices que Pierre Lévy nos aporta respecto al uso de las tecnologías digitales en el aula. Para este autor, la cultura actual exige la integración de las tecnologías digitales en los entornos educativos con el fin de que la ciudadanía aprenda a diseminar los símbolos culturales de su época. Él reflexiona acerca del espacio ubicuo, continuo y con gran cantidad de información que rodea a la ciudadanía, que exige a la escuela que forme en las competencias oportunas a su alumnado. Para Lévy, la institución escolar tiene un matiz social muy importante, puesto que debe enseñar un aprendizaje abierto interconectado y la reflexión que se haga desde su seno no solo tiene que ser física en el aula, sino también virtual en espacio digital. En la escuela debe estar representada la vida real y debe trabajarse la inteligencia emocional y social. La ciudadanía escolar de la Netmodernidad (Osuna Acedo, 2009) aprende tanto del entorno escolar como de la escuela social de la infoesfera, donde con su teoría de la Inteligencia Colectiva, todas las personas somos capaces de actuar a modo de cerebro común y llevar a cabo un aprendizaje colaborativo en red. Este autor hablaba de que toda la información está interconectada y que las personas se interrelacionan en la memoria colectiva de la infoesfera ubicua. Aplicando los principios de Lévy a los líderes intermedios, estos tienen que aprender a ser bibliotecarios en la sociedad red y saber utilizar las herramientas de análisis de datos que tenga a su alcance para construir su propio conocimiento. Los líderes intermedios trabajan para repensar la información que le llegue desde el entorno postdigital en el que viven. Son capaces de trabajar a lo largo de toda la asignatura con las herramientas intelectuales a su alcance para juzgar por sí mismos y ser autónomos en el entorno en el que te les toca vivir y aprender. Los líderes intermedios llevan a cabo una nueva alfabetización para el siglo XXI relacionada con la conexión de datos que hablaba Lévy y una disciplina intelectual relativa a cómo se relacionan con los datos y a las nuevas formas de colaboración en un espacio de enseñanza y aprendizaje. Saben seleccionar las fuentes relevantes y saben recibir e interpretar los datos conseguidos en la asignatura. En este sentido, el análisis crítico que hacen los líderes intermedios de la información es muy importante. Solo cuando aprenden a entender las fuentes de la información de forma crítica pueden ser capaces de participar en la inteligencia colectiva que hablaba Lévy. Aun sabiendo que no es fácil relacionar la participación y la inteligencia colectiva, se ha demostrado que los líderes intermedios son capaces de construir su conocimiento con una dimensión comunicativa y moral, donde se hacen responsables y son conscientes de las acciones llevadas a cabo y que formarán parte de la memoria común, dentro y fuera de la asignatura.

Por último, es necesario nombrar a otro autor muy representativo en la filosofía de los líderes intermedios, George Siemens, padre de la teoría conectivista del aprendizaje para la era digital. Siemens recoge en su teoría la importancia de las tecnologías digitales que han reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Este autor pone sobre la mesa que el aprendizaje es un proceso continuo y durante toda la vida, con lo que es necesario que el estudiantado adquiera durante su proceso de enseñanza y aprendizaje obligatorios las competencias necesarias para este fin.

A su vez, también es necesario que se enlace el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional, lo que implica la autonomía y la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido. Siemens afirma que la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividad de aprendizaje se hacen imprescindibles. Por ello, los líderes intermedios deben tener la habilidad de formar conexiones entre fuentes de información y crear patrones de información útiles para su construcción del conocimiento. Los líderes intermedios se mueven entre las teorías del caos, las teorías de redes, la complejidad y la autoorganización, que son elementos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La distinción entre información útil e importante y no importante resulta vital para los líderes intermedios y, siguiendo la teoría conectivista de Siemens, deben entender que el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, deben crear conexiones a nodos, teniendo en cuenta que el mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo. Asimismo, deben generar la habilidad de crear conexiones entre ideas y contexto y la toma de decisiones que llevan a cabo los líderes intermedios es un proceso de aprendizaje en sí mismo.

Las investigaciones que dieron como resultado este constructo de los líderes intermedios, nos demuestran que esta experiencia es un salto cualitativo superior al de las experiencias de mentoría en el aula. Los resultados también nos demuestran que los líderes intermedios obtuvieron calificaciones elevadas en la asignatura. El verdadero reto de la figura del líder intermedio es activar el conocimiento adquirido a través de las distintas actividades del aula virtual con el resto de los compañeros y compañeras, así como generar la habilidad de conectarse con fuentes que corresponden a lo que se requiere en cada una de las situaciones de la asignatura. El aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual para convertirse en una actividad de colaboración, participación e implicación con el entorno de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Osuna Acedo, Sara (2009). Didáctica y espejismos de las plataformas virtuales. En: *Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 6, nº13. Río de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 23-34.

CRÉDITOS ■

Acerca de los promotores de *adComunica*

Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación

Departamento de Ciencias de la Comunicación. Universitat Jaume I. Castellón. España.

El Departamento de Ciencias de la Comunicación fue creado por el Consejo de Gobierno de la Universitat Jaume I del 17 de diciembre de 2007, y tiene adscritas las áreas de conocimiento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y de Periodismo.

La docencia del Departamento de Ciencias de la Comunicación se concentra en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, estudios que se implantaron en el curso 1999-2000, en el Grado de Comunicación Audiovisual, iniciado en el curso 2005-06, y en el Grado de Periodismo, implantado en el curso 2009-10, en la Universitat Jaume I. A partir del curso 2007-08, algunos miembros del Departamento de Ciencias de la Comunicación diseñaron y pusieron en marcha el Máster Universitario en Nuevas Tendencias y Proceso de Innovación en Comunicación, título oficial verificado por la ANECA, que cuenta con tres especialidades profesionales (“Dirección estratégica de la comunicación”, “Creación y producción transmedia” y “Periodismo y Comunicación Política”), además de preparar para el Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación.

Por otra parte, el Departamento de Ciencias de la Comunicación desarrolla numerosas actividades extraacadémicas que se agrupan alrededor de la “Escola de Comunicació”, como ciclos de conferencias, talleres, seminarios, congresos, etc., que ha hecho y hace posible una continuada presencia de profesionales de empresas punteras de los campos de la publicidad, del sector audiovisual y del periodis-

mo (agencias de publicidad, centrales de medios, empresas y departamentos de comunicación, estudios de fotografía, cadenas de radio y televisión, productoras de cine y vídeo, empresas periodísticas, agencias de noticias, etc.).

Además, el Departamento tiene adscrito, desde un punto de vista académico, el Laboratorio de Ciencias de la Comunicación (LABCOM), Servicio de la Universitat Jaume I, que presta un apoyo a la docencia e investigación al conjunto de la comunidad universitaria.

La revista adComunica debe su nombre a la Asociación para el Desarrollo de la Comunicación adComunica, <http://www.adcomunica.es/es>, entidad sin ánimo de lucro promovida por profesores universitarios, directores de comunicación de empresas privadas, y directivos de medios de comunicación, que se dedica al fomento y desarrollo de la comunicación en todas sus vertientes, nacida en Castellón en 2007.

adComunica es una asociación abierta a particulares, empresas e instituciones que comparten el objetivo de aportar valor a la sociedad a través del desarrollo de actividades que fomenten nuevas tendencias y procesos de innovación en comunicación.

adComunica organiza actividades presenciales dirigidas a los socios y al público en general, tales como conferencias, mesas redondas y debates en los que cuenta con la presencia de invitados que reflexionan sobre temas de interés relacionados con la comunicación como los ya mencionados.

About the promoters of *adComunica*

Journal of Strategies, Tendencies and Innovation in Communication

Department of Communication Sciences, Universitat Jaume I, Castellón, Spain

The Department of Communication Sciences was created by the Governing Council of the Universitat Jaume I on 17 December 2007, and consists of two knowledge areas, Audiovisual Communication and Advertising, and Journalism.

The Department of Communication Sciences offers the undergraduate degrees of Advertising and Public Relations, initiated in the academic year 1999-2000; Audiovisual Communication, running since 2005-06; and Journalism, which was introduced in the 2009-10 academic year. For the start of academic year 2007-08, members of the department designed and set up the Master's Degree in New Trends and Innovation Processes in Communication, an official qualification verified by ANECA (national quality and accreditation evaluation agency) offering three professional specialisations (strategic management of communication, creativity and production of new audiovisual discourses, and digital and multimedia journalism), as well as the Initiation in Research course of studies (the current title of the former doctoral programme).

The Department of Communication Sciences also organises numerous extracurricular activities through the Communication School, such as lecture seasons, workshops, seminars, conferences, etc., encouraging the regular and continuous presence of professionals from leading companies in the field of advertising and the audiovisual and journalism sectors (advertising agencies, media agencies,

communication companies and departments, photographic studios, radio stations, cinema and video production companies, media companies, news agencies, etc.).

A further academic activity that falls under the auspices of the department is the Laboratory of Communication Sciences (LABCOM), a Universitat Jaume I service that provides support for teaching activity and research in the department.

The adComunica journal owes its name to the Association for the Development of Communication adComunica, [http://www.adcomunica.es/es,,](http://www.adcomunica.es/es,) a nonprofit organisation, championed by university lecturers, communication directors in private companies and mass media managers committed to the promotion and development of all aspects of communication, and established in 2007. adComunica is open to private individuals, businesses and institutions with a common goal of adding value to society by undertaking activities that encourage new trends and processes of innovation in communication. adComunica organises events for its members and the general public such as lectures, round tables and debates, with guest speakers who reflect on questions of interest in the field of communication like those mentioned above.

1. Propuestas de textos para su publicación

Los artículos se deben presentar en soporte electrónico, formato .DOC o .RTF, a la dirección electrónica **direccion@adcomunicarevista.com** o bien colgar los documentos que se solicitan en la aplicación de la página web. Los textos deben ser inéditos, estar escritos preferentemente en castellano, si bien también se admiten textos en valenciano y/o catalán (en tanto que lengua co-oficial en la Comunidad Valenciana) y en inglés, y su temática y extensión se adaptará a la sección correspondiente de la revista, lo que habrá de ser indicado por el/los autor/es del artículo:

Sección Informe: Los artículos tendrán una relación directa con la temática propuesta por la dirección de la revista, en torno al estudio de las estrategias, tendencias e innovación en los sectores de la comunicación, con una extensión entre 4.000 y 8.000 palabras, incluyendo notas al pie y bibliografía.

Sección Otras investigaciones: Los artículos versarán, de forma genérica, sobre investigaciones en el campo de las ciencias de la comunicación, con una extensión entre 4.000 y 8.000 palabras, incluyendo notas al pie y bibliografía.

Sección Tribuna: Investigación y Profesión: Esta sección, pensada principalmente para la participación de profesionales de los sectores de la comunicación, desde la perspectiva de la investigación aplicada, incluirá artículos, valoraciones críticas de novedades editoriales, noticias de la comunicación y eventos relacionados con la comunicación como congresos, encuentros, jornadas, festivales, etc., celebrados recientemente, con una extensión entre 500 y 2.000 palabras, incluyendo notas al pie y bibliografía.

Los trabajos deberán ser originales y no podrán estar en proceso de publicación por otras revistas, medios o plataformas editoriales. El cumplimiento de esta norma queda bajo la responsabilidad del/de los autor/es del artículo propuesto.

2. Protocolo de edición de la revista

Los manuscritos serán revisados, de forma anónima, por dos expertos, designados por la dirección de la revista, que realizarán un informe que servirá para decidir si el texto es *aceptado*, *aceptado con condiciones* o *rechazado*, siempre mediante una evaluación debidamente motivada. En el caso de que el manuscrito sea *aceptado con condiciones*, se indicará en dicho informe las modificaciones que el/los autor/es deberán introducir para su aceptación. Si el manuscrito es *rechazado*, el informe de evaluación deberá incluir, igualmente, las razones que motivan tal decisión, que serán comunicadas al autor/es.

En caso de que haya disparidad de valoraciones entre los dos informes de evaluación, el manuscrito será remitido a un tercer evaluador.

El plazo de respuesta de evaluación de los trabajos deberá ser inferior a 120 días. Los informes de evaluación serán remitidos a los autores. Los artículos aceptados serán enviados a sus autores que, en un plazo máximo de 15 días, deberán remitir a la revista, si procede, el manuscrito corregido.

Antes de la maquetación final del número, se enviará al autor/es el manuscrito maquetado en PDF, para que pueda revisar su artículo, que deberá remitir en un plazo máximo de 92 horas, indicando si se debe corregir alguna errata o introducir alguna pequeña modificación en el texto.

3. Guía de presentación de manuscritos

La propuesta de publicación del manuscrito deberá presentarse bajo la forma de tres documentos diferenciados disponibles en la página web de la revista (www.adcomunicarevista.es) que se habrán de remitir a la revista, a la dirección electrónica direccion@adcomunicarevista.com:

- Documento 1: Declaración del autor/es (Cover Letter)
- Documento 2: Portada del manuscrito (Title Page)
- Documento 3: Manuscrito (Manuscript)

Indicaciones tipográficas:

Los manuscritos serán enviados en letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado simple, justificados completos y sin tabulaciones ni retornos de carro entre párrafos, con 2 cm. en todos los márgenes de la página, que no incluirá ni numeración de páginas ni encabezados o pie de página. No se separarán con una línea los distintos bloques del manuscrito, que se describen con más detalle más adelante, para facilitar la maquetación. El uso de las comillas queda restringido a las tradicionales (« »), y se emplearán, en especial, para incluir citas literales de otros documentos.

La estructura del artículo seguirá una serie de epígrafes, numerados mediante el sistema arábigo (1.; 1.1.; 1.1.1.; 2.; 2.1.; 2.1.2.; etc.), sin mayúsculas, ni subrayados ni negritas o cursivas (con la excepción de títulos de creaciones artísticas, títulos de libros, revistas, etc.).

Las **tablas o figuras** que se desee incluir deberán tener un mínimo nivel de calidad para su edición. Estas imágenes serán introducidas en el propio manuscrito, donde proceda su inserción, debidamente numeradas y con un título claro y breve para su identificación. En caso de que su calidad de impresión no sea suficiente, se recomienda enviar los archivos de las imágenes como ficheros adjuntos, debidamente identificados y numerados, y en formato JPEG o TIFF, con una resolución de 300 ppp. para su correcta impresión.

Las **citas** a otros autores deberán seguir el **sistema Harvard** de citación o parentético (ejemplo: Castells, 1997: 97-98), especificando la página de donde se ha extraído la cita, y la referencia completa deberá aparecer al final del texto, en un bloque dedicado a *Referencias*, en el que los autores se presentarán por orden alfabético, ordenados por el primer apellido del autor. Se emplearán las letras del abecedario (a, b, c...) para distinguir las publicaciones de un mismo autor y año. Las citas a otros autores se incluirán entre comillas, y en el propio texto, siempre que no excedan tres líneas: cuando sean más extensas, se insertarán con un justificado distinto (de cuatro cm.) en el texto del artículo, sin líneas de separación. Es preceptiva la inclusión de la referencia parentética en estos casos. Los fragmentos elididos en el interior de las citas textuales se indicarán con puntos suspensivos y entre corchetes [...]. A la hora de **citar películas**, programas de televisión, títulos de fotografías, obras pictóricas, títulos de producciones audiovisuales, etc., se empleará el título de distribución en nuestro país en cursiva, si procede, y la primera vez que se citen se incluirá la referencia entre paréntesis del título de distribución original en cursiva, seguido del director y del año de producción (cuando se trate de películas), del autor y del años de creación (fotografías, pinturas, etc.) o del nombre del productor y el año de producción (en el caso de programas de ficción para televisión como series), etc.

Las **notas** se incluirán al final del artículo, antes de las referencias, y seguirán un orden de numeración arábigo. Se insertarán las notas estrictamente necesarias, que aporten alguna información complementaria que no proceda introducir en el cuerpo del texto. Las notas no deben recoger referencias bibliográficas completas, puesto que éstas han de ir en el bloque final de referencias. Se podrá introducir una breve nota sobre las fuentes de financiación de la investigación, al grupo de investigación en el que se enmarca el trabajo, agradecimientos, etc., que también se incluirá como *créditos* en el documento 2 *Portada*.

Las **referencias** que han de aparecer al final del texto seguirán las siguientes normas de citación, con el fin de unificar criterios:

Libros:

Apellido(s), Nombre del autor/a/es (Año de Edición) [Año de publicación o Primera Edición, si procede]. *Título* y *subtítulo*. Lugar de edición: Editorial.

Capítulos de Libro:

Apellido(s), Nombre del autor/a/es (Año de Edición) [Año de publicación o Primera Edición, si procede]. Título. En: Apellido(s), Nombre del autor/a/es. *Título* y *subtítulo*. Lugar de edición: Editorial.

Revistas:

Apellido(s), Nombre del autor/a/es (Año de Edición). Título. En: *Título de la Revista*, Volumen, Número. Lugar de edición: Editorial, páginas. Opcionalmente, a partir de tres autores se podrá citar sólo los dos primeros autores, empleando además la fórmula *et al.*

Documentos electrónicos:

Para citar documentos electrónicos se seguirán las pautas anteriormente señaladas, indicando además la dirección URL y la fecha de consulta.

Imágenes y figuras:

Si se desea insertar imágenes, dibujos, tablas, gráficos, etc., y éstos provocan que el texto ocupe más de 10 Mbytes de espacio, se recomienda enviar las fotografías en uno o varios documentos aparte, en formato .TIFF o .JPEG. Estos archivos se denominarán con una numeración consecutiva, que se corresponderá con la numeración consecutiva de las figuras que aparecerá en el manuscrito.

Submission guidelines

1. Proposals for articles to be published

Articles should be submitted electronically, in either .DOC or .RTF formats, to the e-mail address **direccion@adcomunicarevista.com** or via the journal's *online* submission process, through the website. Manuscripts must be unpublished, and should preferably be written in Spanish, although articles in Valencian and/or Catalan (co-official language in the Valencian Community) and in English will also be considered. The topic and length of the article should meet the specifications of the corresponding section of the journal, which the author(s) must specify:

Report section: articles should be directly related to the subject area proposed by the journal's editorial team, focusing on the study of strategies, tendencies and innovation in the communications sectors. Manuscripts must be between 4000 and 8000 words, including endnotes and references.

Other Research section: articles should cover generic research in the field of communication sciences. Manuscripts must be between 4000 and 8000 words, including endnotes and references.

Forum: Research and Profession: this section is conceived as a platform for contributions from professionals in the communications sectors and takes an applied research perspective. It will include articles, book reviews, communication news and recently held communication events such as conferences, meetings, lectures, festivals, etc. Articles should be between 500 and 2000 words, including endnotes and references.

All articles submitted must be original, and must not be under consideration for publication by other journals, media or publishing platforms. Authors submitting articles for publication are responsible for complying with this regulation.

2. Journal publishing protocol

Manuscripts will then be anonymously reviewed by two expert referees assigned by the editorial team. The referees' reports will provide the basis for the decision on whether the article is *accepted unconditionally*, *accepted subject to revision*, or *rejected*, by means of a duly justified evaluation. If the manuscript is *accepted subject to revision*, the referees' report will detail the modifications the authors should make before it can be accepted. If the manuscript is *rejected*, the report will include the reasons for this decision, which will be passed on to the author(s).

If the recommendations made in the two referees' reports do not coincide, the manuscript will be sent to a third referee.

The turn-around period for the peer review process will be no longer than 120 days. The referees' reports will then be forwarded to the author(s). Accepted articles will be sent to the author(s) who should return the revised manuscript, where appropriate, to the journal within 15 days.

Prior to the final typesetting of the issue, the author(s) will receive galley proofs of the manuscript in PDF format for revision. The author must return the article within a maximum of 92 hours, indicating any errata in the text or introducing any brief modifications.

3. Guide to manuscript presentation

Three distinct documents must be used to submit manuscript proposals, and sent to the journal at the following e-mail address direccion@adcomunicarevista.com. Templates of these documents are available on the journal's website (www.adcomunicarevista.es) for authors to use.

- Document 1: Cover Letter
- Document 2: Title Page
- Document 3: Manuscript

Text guidelines:

Manuscript texts must be set to 12-point Times New Roman, single spaced, fully justified and with no tab stops or returns between paragraphs. All page margins must be set to 2 cm and pages should not be numbered or include running headers or footers. Please do not separate blocks of text with extra lines as this interferes with the typesetting process (further information is provided below). Only double angled commas (« ») should be used, essentially to denote quotations from other documents.

The article should be structured in a series of sections numbered using Arabic numerals (1.; 1.1.; 1.1.1.; 2.; 2.1.; 2.1.2.; etc.). Block capitals, underlining, bold or italics should not be used in headings (except in titles of artistic creations, book or journal titles, etc.).

Any **tables or figures** authors wish to include must meet a minimum standard of quality for publication. These images should be included in the manuscript itself, in their final position, duly numbered and identified with a clear, short title. If they are not of sufficient quality for printing, the images should be attached in separate JPEG or TIFF files, correctly identified and numbered, with a resolution of 300 ppi to ensure high print quality.

In-text **references** to other authors should follow the Harvard or parenthetical referencing system (e.g.: Castells, 1997: 97-98), stating the page from which the reference is taken. The full reference must appear at the end of the text in the *References* section, where authors are listed alphabetically by surname (first surname where appropriate). Lowercase letters should be used (a, b, c...) to differentiate publications by the same author in one year. Short quotations (fewer than three lines) from other authors must appear within inverted commas in the text; longer quotations should be indented (4 cm) in the text, with no blank separating lines. Parenthetical references must be included in these cases. Fragments omitted from within a quotation should be indicated by ellipses inside square brackets [...]. The first reference in the article to **films**, television programmes, titles and photographs, pictures, audiovisual productions, etc., should give the Spanish distribution title in italics (where appropriate), followed by a reference to the original title in italics in brackets, the name of the director and the year of production (for films), the name of the photographer or artist and the year of creation (for photographs, paintings, etc.) or the name of the production company and the year of the production (or fictional television programmes such as series), etc.

Notes should be included at the end of the article before the References section, using Arabic numerals. Automatic numbering systems offered by word processors such as Microsoft Word should be avoided as they can cause difficulties in typesetting. Authors are requested to restrict notes to a minimum, and include only those that are essential to provide additional information that is not appropriate for inclusion in the main text. Notes should not contain full bibliographical references; these must be listed in the final References section. A brief note may be included mentioning sources of funding, the Research Group that conducted the research, acknowledgements, etc., which should also appear as *acknowledgements* in document no. 2, *Cover Letter*.

The references included in the final section must follow the referencing system set out below:

Books:

Author(s) surname(s), name (Year of Publication) [Year of publication or First Edition, where appropriate]. *Title and subtitle*. Place: Publisher.

Book Chapters:

Author(s) surname(s), name (Year of Publication) [Year of publication or First Edition, where appropriate]. Title. In: Author(s) surname(s), name. *Title and subtitle*. Place: Publisher.

Journals:

Author(s) surname(s), name (Year of Publication). Title. In: *Title of Journal*, Volume, Issue. Place: Publisher, page numbers. Alternatively, when articles are written by three or more authors, the first two names may be cited, followed by *et al.*

Electronic documents:

When referencing electronic documents, the above-mentioned systems should be used, followed by the URL address and the access date.

Images and figures:

If images, drawings, tables, figures, etc. are to be included, and the document requires more than 10 MB of space, authors are asked to send photographs in separate documents in .TIFF or .JPEG format. These files should be numbered consecutively, corresponding to the numbering of the images and figures as they appear in the manuscript.



UNIVERSITAT
JAUME·I