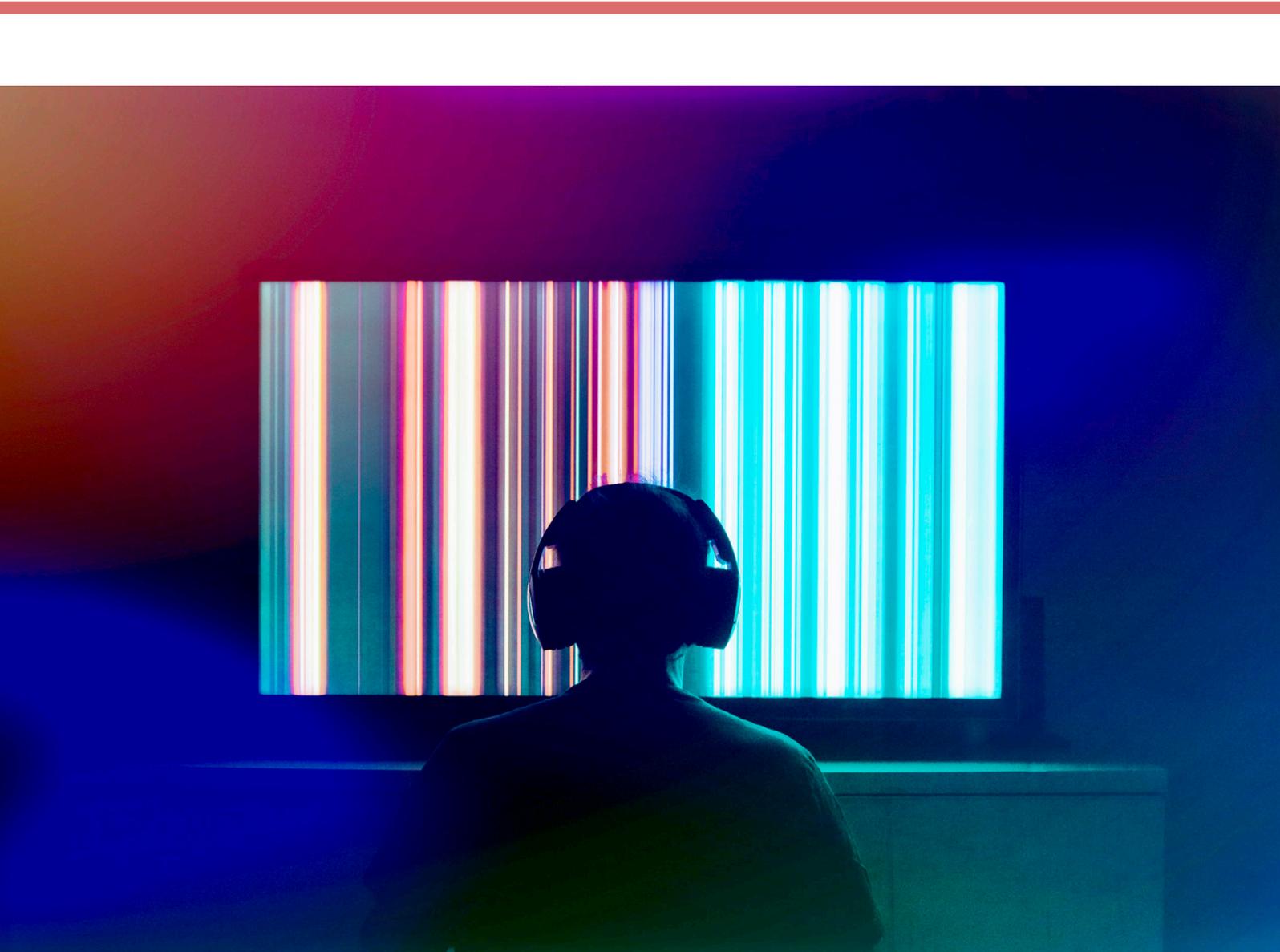




COMMUNICATION
JOURNAL

MLS Communication Journal

ISSN: 2792-9280



<https://www.mlsjournals.com/MLS-Communication-Journal>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL**Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe**

Mónica Bonilla del Río. Universidad de Cantabria, España

Secretaria / General Secretary / Secretário Geral

Dra. Beatriz Berrios Aguayo. Universidad de Jaén, España

Editores Asociados / Associate Editors / Editores associados

Ana Visiers. Universidad Europea del Atlántico España

Elizabeth Guadalupe Rojas-Estrada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Helena Garay Tejería. Universidad Europea del Atlántico, España

Vanessa Matos dos Santos. Universidad Federal de Uberlândia, Brasil

Comité Científico Internacional

Luis Miguel Romero-Rodríguez. Universidad Rey Juan Carlos, España

Elvira Margarita Lora Peña. Universidad Pontificia Madre y Maestra, República Dominicana

Cristina Pulido Rodríguez. Universidad Autónoma de Barcelona, España

José Armando Távarez. Universidad Pontificia Madre y Maestra, República Dominicana

Marisol Tello Rodríguez. Universidad del Mayab, México

Gabriel Jaraba Molina. Universidad Autónoma de Barcelona

José María Perceval Verde. Universidad Autónoma de Barcelona

Federico Fernández Díez. Universidad Europea del Atlántico, España

Ana Bélgica Guichardo. Universidad Pontificia Madre y Maestra, República Dominicana

Fernando Esquivel Lozano. Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Felipe Chibás Ortiz. Universidad de São Paulo, Brasil

Gustavo Contreras. Universidad Mariano Gálvez, Guatemala

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana

Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)

Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)

Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE. UU)

Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén

Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) - México.

SUMARIO / SUMMARY / RESUMO

- Editorial 96

- La realidad contraataca: activando el cambio social a través de las nuevas formas de la verdad 98
Reality strikes back: performing social change through the new forms of truth
Iván Sánchez-López; Arnau Gifreu-Castells. Red Alfamed, España / Universidad Autónoma de Barcelona, España

- Competencia digital docente en Educación Primaria: Una revisión sistemática de la literatura 119
Teacher's digital competence in primary education: a systematic review of literature
Raquel Bonilla del Río. Universitat de les Illes Balears, España

- Activismo en la red: ¿cuánto pueden las #hashtags? 142
Digital activism: how much can a #hashtag?
Manuela Bonfim Magalhaes Conceição. Universidad Europea del Atlántico, Brasil.

- El potencial de la película El niño que domó el viento para enseñar el concepto de competencia 159
Analysis of the film "The boy who tamed the wind" as a pedagogical resource to teach the concept of competence
Cristiane Bevilaqua Mota, Maria Alzira de Almeida Pimenta, Aléxia Roche, Maria Ogécia Drigo. Universidad de Sorocaba, Brasil

- La urgencia de la educación mediática en la era de la desinformación: un estudio de caso en la periferia de São Paulo 172
The urgency of media education in the Age of disinformation: A case study in the periphery of São Paulo
Clayton Ferreira dos Santos Scarcella. Universidad Europea del Atlántico, Brasil.

Editorial

La comunicación, en sus múltiples formas, continúa desempeñando un papel esencial en la configuración de nuestras realidades sociales, culturales y políticas. A medida que el acceso a la información se diversifica y las audiencias se fragmentan, se abren nuevas posibilidades para la reflexión y el análisis sobre los procesos comunicativos. Este número de *MLS Communication Journal* ofrece una serie de investigaciones que exploran la intersección entre los medios, la educación y los movimientos sociales abordando cómo las nuevas dinámicas digitales y las demandas de la sociedad contemporánea redefinen la forma en que nos comunicamos y entendemos el mundo.

El primer artículo, "La realidad contraataca: activando el cambio social a través de las nuevas formas de la verdad" a realidad contraataca: activando el cambio social a través de las nuevas formas de la verdad, desarrollado por Iván Sánchez-López (Red Alfamed) y Arnau Gifreu-Castells (Universidad Autónoma de Barcelona, España), examina cómo las formas emergentes de narrativas mediáticas, como los documentales interactivos o las experiencias en redes sociales, están reconfigurando la relación de los ciudadanos con la realidad. A través de un análisis de proyectos innovadores, se muestra cómo estos formatos buscan una nueva manera de involucrar al espectador en temas tan relevantes como el cambio climático y la diversidad sexual, ofreciendo una respuesta crítica frente a la saturación de información en la era digital.

El segundo artículo, "Competencia digital docente en Educación Primaria: Una revisión sistemática de la literatura", llevado a cabo por Raquel Bonilla del Río (Universitat de les Illes Balears, España), realiza un análisis exhaustivo del estado actual de la competencia digital en los docentes de educación primaria. A través de una revisión sistemática de estudios previos, se destaca la necesidad de integrar estas competencias en la formación docente para responder de manera adecuada a los desafíos educativos contemporáneos, teniendo en cuenta el impacto de la pandemia y las tecnologías emergentes.

En "Activismo en la red: ¿cuánto pueden las #hashtags?", Manuela Bonfim Magalhaes Conceição (Universidad Europea del Atlántico, Brasil) analiza el poder de las redes sociales, específicamente de los hashtags, en el activismo digital, haciendo hincapié en el movimiento feminista. A través de una revisión bibliográfica, se analiza cómo estas herramientas se han convertido en una poderosa estrategia de movilización social, dando voz a causas de gran relevancia y permitiendo un cambio significativo en las dinámicas de protesta y visibilidad de los derechos de las mujeres.

El cuarto artículo, titulado "El potencial de la película *El niño que domó el viento* para enseñar el concepto de competencia", desarrollado por Cristiane Bevilaqua Mota, Maria Alzira de Almeida Pimenta, Aléxia Roche y Maria Ogécia Drigo (Universidad de Sorocaba, Brasil) aborda el análisis fílmico como una herramienta educativa para explorar el concepto de competencia. A través de la narración de una historia, el artículo plantea cómo los recursos audiovisuales pueden ayudar a los estudiantes a comprender y aplicar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para enfrentar los desafíos sociales y personales.

Finalmente, "La urgencia de la educación mediática en la era de la desinformación: un estudio de caso en la periferia de São Paulo", desarrollado por Clayton Ferreira dos Santos Scarcella (Universidad Europea del Atlántico, Brasi),

aborda una investigación sobre la necesidad de incluir la educación mediática en los programas de formación de jóvenes y adultos en contextos periféricos. A partir de un estudio de caso en Itaim Paulista, se identifica la urgente necesidad de desarrollar competencias críticas para enfrentar la desinformación y construir una ciudadanía digital activa y responsable.

Este número se presenta como una invitación a reflexionar sobre la comunicación y la educación en un entorno sobrecargado de información. A través de los trabajos presentados, se analiza cómo los nuevos medios, las narrativas digitales y el activismo pueden desempeñar un papel fundamental en la construcción de una ciudadanía más crítica, informada y empoderada para generar transformaciones significativas.

Dra. Mónica Bonilla del Río
Editora Jefe / Editor in chief / Editora Chefe

**LA REALIDAD CONTRAATAACA: ACTIVANDO EL CAMBIO SOCIAL A
TRAVÉS DE LAS NUEVAS FORMAS DE LA VERDAD
REALITY STRIKES BACK: PERFORMING SOCIAL CHANGE THROUGH THE NEW
FORMS OF TRUTH**

Iván Sánchez-López

Red Alfamed, España

(ivan.sl.pro@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5937-2904>)

Arnau Gifreu-Castells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

(arnau.gifreu@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0001-7856-1391>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 02/05/24

Revisado/Reviewed: 27/06/24

Aceptado/Accepted: 22/07/24

RESUMEN

Palabras clave:

comunicación, medios digitales, nuevos formatos, cambio social, no ficción.

El concepto de realidad está en crisis. Para ser más precisos: la mediación de la realidad está en crisis por cuestiones como las *Fake News*, la difusión emocional de contenidos con apariencia informativa, el *postureo* en las redes sociales, virtualización de las experiencias y los contenidos generados sintéticamente. En paralelo, nuevos formatos, herederos de la no ficción, han surgido en los últimos años para dar cuenta de una relación diferente con lo real. Más allá del periodismo, se encuentran narrativas creativas de no ficción, interactivos, documental 360º, documental VR, o documentales a través de Instagram *Stories*. El objetivo de esta investigación es profundizar en las características de estos nuevos formatos y su relación con lo real a través del Análisis Multimodal del Discurso. La muestra incluye 6 proyectos vanguardistas que abordan temas como el cambio climático, el sexismo, la represión cultural, el suicidio, la diversidad sexual y la identidad. Se concluye que la mayoría de los proyectos analizados presentan una simbiosis de forma y contenido para potenciar sus mensajes. El vínculo más fuerte con lo real reside en la revelación y elevación de la voz autoral. Estas formas son comprometidas, propositivas y beligerantes en la representación de la realidad, pero algo conservadoras en la performatividad para el cambio que se abre en el contexto digital conectado.

ABSTRACT

Keywords:

Communication, digital media, new formats, social change, non-fiction.

The concept of reality is in crisis. To be more precise, the mediation of reality is in crisis due to issues such as fake news, the emotional dissemination of content that appears to be informative, posturing on social media, the virtualization of experiences, and synthetically generated content. In parallel, new formats, heirs of non-fiction, have emerged in recent years to account for a different relationship with the real. Beyond journalism, there are creative non-fiction narratives, interactivos, 360º documentaries, VR documentaries, and documentaries through Instagram Stories. The aim of this

research is to delve into the characteristics of these new formats and their relationship with the real through Multimodal Discourse Analysis. The sample includes six avant-garde projects that address topics such as climate change, sexism, cultural repression, suicide, sexual diversity, and identity. It is concluded that most of the analyzed projects present a symbiosis of form and content to enhance their messages. The strongest link to the real lies in the revelation and elevation of the authorial voice. These forms are committed, purposeful, and combative in representing reality, but somewhat conservative in the performativity for change that opens up in the connected digital context.

Introducción

Fingir, vivir, creer

La crisis de la verdad

Las redes sociales y sus efectos derivados muestran hoy cómo a veces es complejo discernir entre lo que es real y lo que no lo es. Hay ciertos proyectos y movimientos que van en esta dirección, haciendo presente el dispositivo que distorsiona la realidad. Por ejemplo, el proyecto "Instagram vs reality" nos muestra dos caras muy distintas de la realidad: la modificada y la real, sin filtros. Esas dos capas aún se distinguen mínimamente, pero nos preguntamos qué ocurrirá cuando esa capa se superponga con más perfección y se vuelva indistinguible de la realidad. En algún momento del futuro próximo, es posible que perdamos nuestra capacidad de distinguir la realidad de la ficción, por muchas herramientas forenses que podamos idear. Así pues, nos enfrentamos a un inmenso reto en relación con la propagación de la verdad y su concepto de representación. Si vamos un paso más allá de las redes sociales y nos adentramos en la incipiente IA generativa, empezamos a observar cómo la sociedad le otorga un valor de "verdad" que ni siquiera la ciencia actual posee, y que condiciona el campo de la realidad y cuestiona su valor "factual".

"No hay peor error que tomar lo real por lo real", afirma Baudrillard (1993). Y añade: "Y son los medios de comunicación los que nos enseñan a no tomar nunca más lo real por verdadero" (1993). La beligerancia argumental mostrada por el filósofo francés responde a un contexto concreto, con un innovador *hiperrealismo* noventero de la imagen televisiva presentando guerras lejanas, contadas por occidentales, en hogares occidentales. Baudrillard declara la muerte del referente en la que se niega el valor radical del signo. Con la pérdida del procesamiento analógico, desaparece la representación continua de las señales físicas. La materialidad de los contenidos se transforma. Los propios medios de comunicación y los sistemas sociales se transforman (Sánchez-López, 2021). En esta nueva ola contemporánea, el estatus de "lo real" se ve amenazado por una serie de situaciones/acciones multipolares, como:

- Fingir (los hechos)
- Compartir (creencias personales)
- Posar/presumir (lo cotidiano)
- Virtualizar (la existencia)
- Sintetizar (la verdad)

Los 5 vectores del simulacro contemporáneo

La preocupación por la difusión de información falsa es recurrente en la investigación académica, más que un fenómeno novedoso (Finneman y Thomas, 2018). Existe una larga historia de bulos diseñados y difundidos por los medios de comunicación. No obstante, la profesión periodística se presenta como una autoridad epistémica garante de la verdad (Carlson, 2017). La introducción de las redes sociales y los sitios web en el flujo informativo ha impulsado un aumento del consumo de noticias a través de estos canales (Gottfried y Shearer, 2016), erosionando el papel periodístico como mediador verificador. A ello se suman usos interesados que "fabrican y difunden información con la intención de engañar y confundir a la población" (McGonagle, 2017). Esto conduce a una "nueva ola de noticias falsas que tienen diferentes niveles de factualidad e intención" (Tandoc et al., 2018).

En el nuevo panorama mediático, los contenidos y las noticias no sólo se emiten y reciben, también se comparten. Y en esta acción de compartir, hay dos factores clave: las

creencias personales y las emociones. Según Lewandowsky et al. (2012), la gente comparte información que evoca una respuesta emocional, independientemente de si es cierta o no. En Vosoughi et al. (2018), se constata que las noticias falsas se difunden más rápido y en mayor medida.

Además, la democratización de los usos de los medios de comunicación provoca un aumento de las dimensiones de la realidad que se pueden narrar. Al amparo de los medios sociales, y siguiendo una lógica prosumer (Aparici y García-Marín, 2018), la exposición personal y en redes sociales alcanza nuevas cuotas. Una de las corrientes subyacentes es la pose digital (Livingston et al., 2020), que puede generar una disociación entre los acontecimientos (y cuerpos) expuestos idealizados y la realidad cotidiana.

Con la digitalización gradual, la virtualización se extiende a los entornos personales y sociales, con una proyección hacia el surrealismo en la que los mundos físico y virtual acaban fusionándose, representando "la etapa final de la coexistencia de la realidad física-virtual" (Lee et al., 2021). Una proyección que predetermina la existencia de un nuevo tipo de signo desprovisto de referente, un signo-referente, con una existencia espacio-temporal autónoma. Además de los efectos de la virtualización, la fenomenología de la verdad se ve alterada por la capacidad generativa de la IA. Como afirman Bucknall y Dori-Hacohen: "Los medios de comunicación sintéticos impulsados por la IA -incluidas, entre otras, las falsificaciones profundas- plantean un nivel de desafío totalmente nuevo con el que la sociedad aún no ha contado del todo" (Bucknall y Dori-Hacohen, 2022). La IA es capaz de generar realidad sintética. Y puede ajustarlo a las formas de la verdad: "las referencias, el contenido y las afirmaciones erróneas pueden entremezclarse con información correcta y presentarse de forma persuasiva y segura, lo que dificulta su identificación sin una inspección minuciosa y una comprobación esforzada de los hechos" (Bubeck et al., 2023).

Las redes sociales y sus efectos derivados muestran hoy cómo a veces es complejo discernir entre lo que es real y lo que no lo es. Hay ciertos proyectos y movimientos que van en esta dirección, haciendo presente el dispositivo que distorsiona la realidad. Por ejemplo, el proyecto 'Instagram vs reality' nos muestra dos caras muy distintas de la realidad: la modificada y la real, sin filtros. Esas dos capas aún se distinguen mínimamente, pero nos preguntamos qué ocurrirá cuando esa capa se superponga con más perfección y se vuelva indistinguible de la realidad. En algún momento del futuro próximo, es posible que perdamos nuestra capacidad de distinguir la realidad de la ficción, por muchas herramientas forenses que podamos idear. Así pues, nos enfrentamos a un inmenso reto en relación con la propagación de la verdad y su concepto de representación. Si vamos un paso más allá de las redes sociales y nos adentramos en la incipiente IA generativa, empezamos a observar cómo la sociedad le otorga un valor de "verdad" que ni siquiera la ciencia actual posee, y que condiciona el campo de la realidad y cuestiona su valor "factual".

Lo real como representación mediada

Esta crisis de la realidad que se está produciendo en la actualidad y que se acentuará en un futuro próximo tiene su origen en el concepto de realidad y sus mecanismos de representación de la misma, es decir, de generación del nexo con la huella indicial. La relación entre estas dos dimensiones ha sido ampliamente debatida por semiólogos y estructuralistas. El propio Peirce (1974) sugiere que la realidad sólo puede conocerse a través del signo, porque ya está semiotizada. Además de la tradición periodística, existe otra modalidad mediática que se ha preocupado persistentemente por su vínculo con la realidad: el género documental. Es una relación compleja y escurridiza. Con un cierto consenso en torno a una macrocategorización que se presenta como

oposición: la no ficción. "Una categoría negativa que designa una terra incognita, la extensa zona sin cartografiar entre el documental convencional, la ficción y lo experimental", explica Weinrichter (2004).

Una de las mayores preocupaciones del discurso documental y en general de los géneros y formatos de la no ficción narrativa ha sido la relación entre lo que representa y lo representado, entendiéndose que nos referimos a discursos de realidad y sobriedad en relación a la representación del mundo. La huella indicial o índice en la narrativa de no ficción establece la relación directa entre la representación (lo representado) y el objeto real (lo representado). A nivel indiciario, nos referimos a la imagen de una persona, un lugar o un acontecimiento, por ejemplo. Una de las principales preocupaciones es cómo detectar y diferenciar la "huella indicial" y su veracidad asociada y las pruebas documentales (Plantinga, 1997). La veracidad documental es esencial para mantener la integridad del género documental y para que el público confíe en la información. Las pruebas documentales son las pruebas visuales y auditivas que apoyan y sostienen las afirmaciones y representaciones que se hacen en el documental (imágenes, archivo, entrevistas, datos y estadísticas).

Según Genette, "el acontecimiento (la historia) en el acto comunicativo, para el hablante y para el oyente, renace siempre en forma de discurso. El discurso crea la realidad, ordena y organiza la experiencia del acontecimiento" (1966). Además, se ha producido una evolución biotecnológica entre la oralidad y la digitalidad. Las modalidades mediáticas han proliferado. Cada nueva forma implica un nuevo relato, o un trans-relato. El acceso a la realidad no es neutral, y las mediaciones añaden capas de forma y contenido. Nichols profundiza en la idea de la representación de la realidad, subrayando que el poder del documental reside en su capacidad de hacer que temas intemporales nos parezcan temas candentes. "Vemos imágenes del mundo y lo que ponen ante nosotros son cuestiones sociales y valores culturales, problemas actuales y sus posibles soluciones, situaciones y formas concretas de representarlas" (1997). Un enlace que no es neutral. El documental es el registro de una mirada particular, de una visión autoral. Con una implicación directa. Y en este discurso, "el estilo da testimonio no sólo de una visión o perspectiva del mundo, sino también de la calidad ética de esta perspectiva y de la argumentación que la sustenta" (1997). En este marco, el objetivo de esta investigación es analizar y caracterizar los nuevos formatos contemporáneos que persiguen la narración de la realidad, profundizando en la relación que se establece entre estas formas de contar y el cambio social.

Numerosos estudios han abordado las transformaciones sociales provocadas por la llegada de los medios sociales e Internet (Firth et al., 2024; Evans-Zepeda, 2020). También hay varios intentos de catalogar nuevos formatos para abordar la realidad, especialmente en el periodismo (Das & Upadhyay, 2024; Pérez-Seijo & Silva-Rodríguez, 2024) y los documentales (Borjan, 2020). Sin embargo, los trabajos específicos que integran formatos que abordan la realidad y su vínculo con la transformación social son prácticamente inexistentes.

Metodología

Para alcanzar este objetivo, el enfoque metodológico seleccionado ha sido la técnica del ADM (Análisis Multimodal del Discurso). Este paradigma amplía el estudio del lenguaje en su combinación con otros recursos como la imagen, la música o el sonido. O'Halloran (2011) especifica que se ocupa de "la teoría y el análisis de los recursos semióticos y las expansiones semánticas que tienen lugar a medida que, en los fenómenos

multimodales, se combinan diferentes opciones semióticas". También las opciones intersemióticas. El modelo básico utilizado es el empleado por Pauwels (2012) para el análisis de las expresiones culturales, pero adaptado y enfocado al objetivo de esta investigación. Para la extracción y categorización de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.TI, que facilita el tratamiento de la información en la investigación cualitativa.

El ADM se basará en la Teoría Fundamentada junto con el MCC (Método Comparativo Constante). La teoría fundamentada es una metodología de análisis de datos que utiliza un conjunto de métodos aplicados sistemáticamente para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva (Glaser, 1992). A través de la MCP se lleva a cabo una categorización inductiva y una comparación simultánea de unidades de significado (Glaser y Strauss, 1967). Tras una revisión inicial y una anotación general, se trazaron patrones y se identificaron categorías con el programa Atlas.TI. En una segunda revisión, se establecieron las principales categorías de convergencia significativa entre los proyectos, lo que permitió generar un marco analítico común. En una tercera iteración, se buscaron las peculiaridades de cada obra para este marco convergente. En la versión final del análisis, estas categorías se etiquetaron como "Claves de puesta en escena", "Claves estéticas", "Claves discursivas" y "Vínculo con la realidad".

Para la selección de la muestra se recurrió a un muestreo no probabilístico. Concretamente, lo que Corbetta (2007) denomina "muestreo subjetivo por decisión razonada", en el que las unidades de muestreo se eligen en función de sus características. Se elaboró una lista de 50 proyectos que se seleccionaron (<https://acortar.link/O329Es>) según el criterio principal determinado por el objetivo:

- A. Nuevos formatos multimodales que narran la realidad.

Y una serie de condicionantes para ofrecer una perspectiva plural en la visualización:

- B. Diversidad autoral.
- C. Pluralidad temática.
- D. Producciones de diferentes territorios y realidades socioeconómicas.
- E. Variedad en las modalidades de medios de comunicación.

Tras filtrar los 50 proyectos iniciales, la muestra final quedó constituida por la representación que figura en el Tabla 1:

Tabla 1*Proyectos filtrados para la aplicación de MDA*

Título	Autor	Criterios de selección (forma y contenido)
<i>Casa de familia</i>	Paisley Smith, 2018	Narrativa creativa de no ficción que utiliza un motor de videojuego en 3D para reflexionar sobre los códigos culturales y el suicidio. A, B, C, D, E.
<i>Cómo el machismo marcó nuestra adolescencia</i>	Juan Manuel Cuéllar, Paloma Torrecillas, 2023	Proyecto web interactivo que muestra contenidos sexistas explícitos de los medios de comunicación según el año de nacimiento del usuario. A, B, C, D, E.
<i>Fogo Na Floresta</i>	Tadeu Jungla, 2017	vídeo documental en 360º sobre la población indígena de los Waurá y sus problemas con el fuego y la deforestación. A, B, C, D, E.
<i>Reeducados</i>	Sam Wolson, 2021	Documental de animación en RV sobre los campos de reeducación de China en la región de Xinjiang. A, B, C, D, E.
<i>Otros</i>	¡Mirusha Yogarajah, Em Yue, Jess Murwin, Tristan Angieri, Grace An, Joanne Lam, Jackie! Zhou, 2021	Breves documentales en formato de historias de Instagram que ahondan en cuestiones identitarias y sociales, con el amor, la inclusión y la pérdida como ejes centrales. A, B, C, D, E.
<i>No rastrear</i>	Brett Gaylor, 2015	Serie documental web interactiva que analiza el fenómeno del rastreo a partir del uso personal de Internet por parte del receptor y voces de expertos. A, B, C, D, E.

Resultados

Para facilitar la lectura de los resultados del MDA, se han elaborado una serie de fichas de síntesis. En ellas se resume la información obtenida, categorizada según los distintos campos relacionados con el objetivo.

Casa de familia

Homestay constituye un experimento polifacético que aprovecha la tecnología de RV más avanzada para avanzar en el ámbito de las narraciones interactivas dentro de un marco audiovisual. El mundo de papel meticulosamente diseñado representa simbólicamente el jardín visitado por la narradora, Paisley Smith, durante un periodo de luto por la pérdida de un amigo y "miembro de la familia" Esta representación subraya la insuficiencia de los símbolos culturales para encapsular toda la complejidad de los individuos. El archivo de datos que se muestra en la Tabla 2 resume los resultados obtenidos tras la aplicación del Análisis Multimodal del Discurso.

Figura 1

Extractos del proyecto "Homestay" (sólo con fines de investigación). Todos los derechos reservados a los propietarios (Paisley Smith/NFB Canadá)

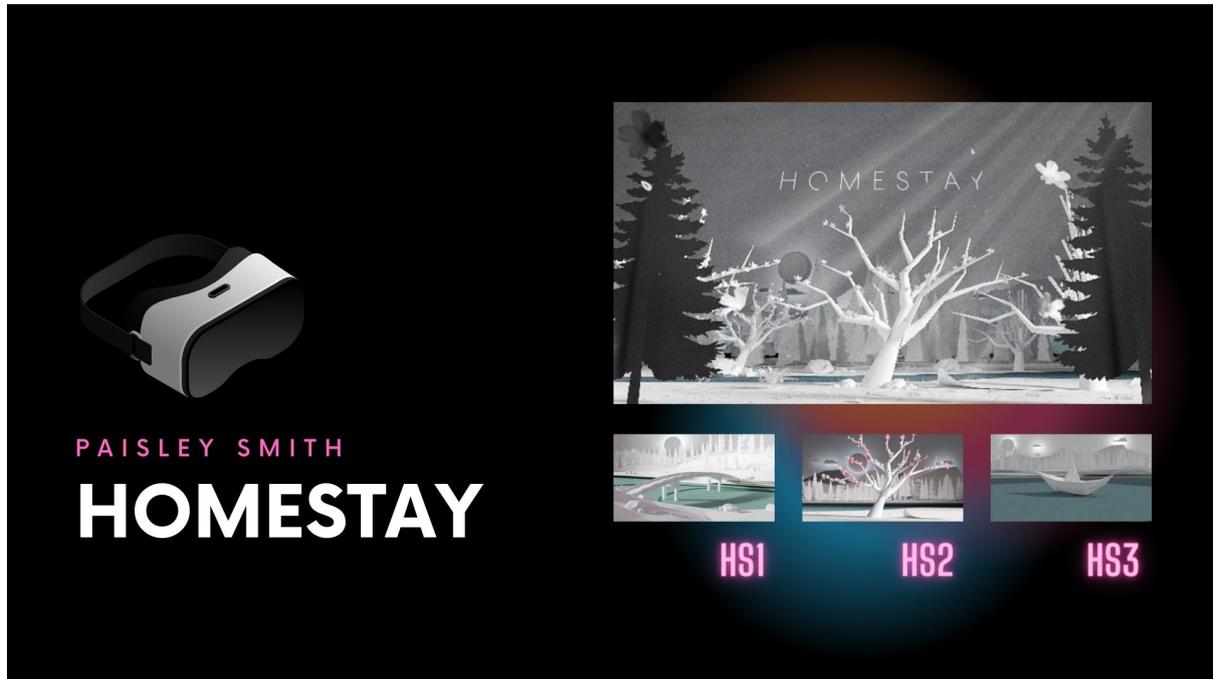


Tabla 2

Resumen del MDA aplicado al "Homestay" Project

Enlace	https://www.nfb.ca/interactive/homestay/
Creadores	Paisley Smith
Productor	NFB Canadá
Plataformas	HTC Vive y Oculus Rift
Formato	Narrativa creativa de no ficción
Año	2018
CLAVES DE LA PUESTA EN ESCENA	<ul style="list-style-type: none"> * Toma subjetiva inmersiva. * La interacción con el entorno hace que avance el discurso oral. * Movimiento interno del cuadro + movimiento del cuadro. * El usuario pierde a veces el control de los acontecimientos.
ESTÉTICA TECLAS	<ul style="list-style-type: none"> * Jardín japonés (Nitobe Memorial Garden (HS1). * Artesanía en papel, estilo origami (HS3). * Música: minimalista. * Voz subjetiva, adecuación emocional. * Efectos: <ul style="list-style-type: none"> · Uso expresivo para interacciones. · Expresiva recreación de sonidos del carrete.
TECLAS DE DESPLAZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> * El simbolismo estético apela a la pérdida que recorre la historia. También a la incomprensión entre códigos culturales (HS2). * El ambiente y las reacciones a las interacciones recrean estados emocionales y conectan con reflexiones profundas. * La interacción (o la imposibilidad de interacción) dice algo.
VÍNCULO CON LA REALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Suceso trágico como punto de conexión con lo emocional y lo profundo. * Respeto por el acontecimiento. * La no ficción se utiliza como espacio conmemorativo.

Cómo el machismo marcó nuestra adolescencia

Los medios de comunicación han sido y son una ventana abierta al mundo. Durante nuestra adolescencia, la televisión, la radio, las revistas (y ahora, Internet) nos dieron una idea de la vida adulta mientras descubríamos quiénes éramos. Sin embargo, muchos de los mensajes que recibíamos no eran inocentes: intentaban crear un modelo de mujer en el que teníamos que encajar. "Cómo el machismo marcó nuestra adolescencia" es un proyecto interactivo en el que cada usuario, tras introducir su año de nacimiento, puede revivir los impactos culturales que le marcaron. En la Tabla 3 se presentan los principales datos filtrados derivados del análisis.

Figura 2

Extractos del proyecto "Cómo el machismo marcó nuestra adolescencia" (sólo con fines de investigación). Todos los derechos reservados a los propietarios (J.M. Cuéllar y Paloma Torrecillas/RTVE Lab)



Tabla 3

Resumen del MDA aplicado al el Proyecto "Cómo el machismo marcó nuestra adolescencia

Enlace	https://lab.rtve.es/8m-machismo-adolescencia/
Creadores	Juan Manuel Cuéllar Paloma Torrecillas
Productor	Laboratorio RTVE
Plataformas	Web
Formato	Interactivo
Año	2023
CLAVES DE LA PUESTA EN ESCENA	<ul style="list-style-type: none"> * Página de inicio estática con interacción. * Desplácese hacia abajo con la historia guiada por texto. * Contenidos de archivo insertados como elementos multimodales (MA2). * Movimiento constante a través de la animación
ESTÉTICA TECLAS	<ul style="list-style-type: none"> * Diseño reconocible: tipografía, color, elementos gráficos. Identidad. * Texto morado y cuadrículas. * Los motivos y elementos gráficos varían según el bloque de contenido. El diseño evoca la época (MA3). * Combinación de fotografía de archivo recortada con dibujo a mano (collage digital). * GIFicación de la propuesta. * El lenguaje señala, denuncia, evidencia, exige.
TECLAS DE DESPLAZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> * Archivo dirigido desde un guión textual incisivo, mordaz y formativo que evidencia el sexismo y su extensión temporal y multipolar. * Punto de partida: interacción basada en un rasgo personal (fecha de nacimiento). (MA1). * La estética de la fotografía + collage conecta con los usos históricos de esta técnica asociada al activismo/reivindicaciones sociales. * Se elabora un nuevo discurso a partir de la conexión y contextualización de elementos de archivo multimodales.
VÍNCULO CON LA REALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Material de archivo: contenido multimedia multimodal contextualizado y recontextualizado desde el presente. * Valor documental de los materiales de archivo. * Apelar a una realidad compartida entre creadores y usuarios basada en su consumo común de medios. * Nuevo significado de la realidad contemporánea de: <ul style="list-style-type: none"> - La toma de conciencia de la incidencia a través del recuerdo con carácter emocional (adolescencia). - La perspectiva histórica dirigida e intencionada.

Fogo Na Floresta

La película, realizada con indígenas, está compuesta por escenas de 360 grados que adentran al espectador en la vida cotidiana de la comunidad indígena y presenta una amenaza que se cierne sobre los Waurá y todos los pueblos de la Amazonia: el fuego incontrolado. Manejado durante milenios por los indígenas en la apertura de sus parcelas de subsistencia, el fuego avanza ahora sobre los bosques de forma incontrolada, debido a la deforestación de los alrededores del Xingu y al cambio climático. El archivo de datos sobre este proyecto se recoge en la Tabla 4.

Figura 3

Extractos del proyecto "Fogo na floresta" (sólo con fines de investigación). Todos los derechos reservados a los propietarios (Tadeu Jungle/ISA, Academia de Filmes)



Tabla 4

Resumen del MDA aplicado al el proyecto "Fogo na Floresta"

Enlace	https://apps.apple.com/us/app/fire-in-the-forest/id1230093632?ls=1
Creadores	Selva de Tadeu
Productor	ISA y Academia de Filmes
Plataformas	Appstore, google play, Youtube
Formato	cortometraje documental 360
Año	2017
CLAVES DE LA PUESTA EN ESCENA	<ul style="list-style-type: none"> * La cámara se desplaza hacia el territorio, haciendo hincapié en las acciones y acontecimientos que el director considera relevantes (FF2). * Los 360º ofrecen amplitud a la visión del espacio. Aunque sólo en determinados planos se aprovecha su potencial expresivo, como en aquel en el que los componentes de la comunidad rodean el artefacto (FF1). * La voz en off dirige el discurso por encima del relato visual o las voces de la comunidad.
ESTÉTICA TECLAS	<ul style="list-style-type: none"> * No se recrea un plano subjetivo: hay puntos de vista inusuales, como un contraplano a ras de suelo. * Posible control del ángulo de visión del espectador dentro de cada secuencia. * Se mantienen las elipses, pero se transforma el fuera de cuadro. * Hay un deseo de reforzar la condición evocadora del territorio y las tradiciones, vislumbrando una cierta tensión estética frente a la vida cotidiana.
TECLAS DE DESPLAZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> * La empatía se posiciona sobre los aldeanos y su territorio ante la amenaza de incendios por la deforestación y el cambio climático. * El mensaje es reforzado por una voz ajena a la comunidad en un discurso guionizado.
VÍNCULO CON LA REALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * El territorio real penetra en las imágenes digitalizadas (FF3). * El sonido directo atestigua una presencialidad pasada, grabada y reproducida. * La combinación de ambos ofrece un valor testimonial. * El propósito del discurso, basado en un hecho real (la amenaza de incendio), dirige las acciones de la película.

Reeducados

Este documental de realidad virtual sumerge a los espectadores en los confines de uno de los campos de "reeducación" de Xinjiang, ofreciendo una narración guiada basada en los recuerdos de tres personas -Erbaqyt Otarbai, Orynbek Koksebek y Amanzhan Seituly- que compartieron reclusión en un centro de Tacheng. En los últimos años, las autoridades gubernamentales han transformado sistemáticamente Xinjiang, la mayor región de China, en un Estado policial muy sofisticado, que figura entre los más avanzados del mundo. Los datos más destacados se presentan en el Tabla 5.

Figura 4

Extractos del proyecto "Reeducated" (sólo con fines de investigación). Todos los derechos reservados a los propietarios (Sam Wolson/The New Yorker).

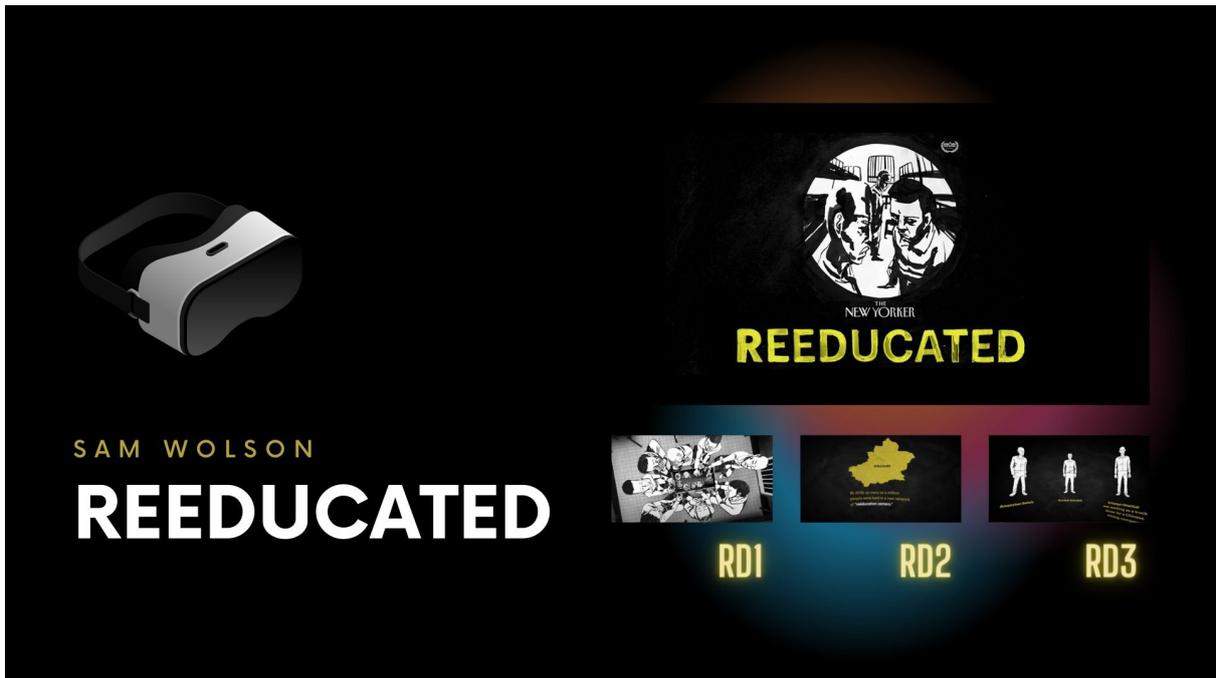


Tabla 5
Resumen del MDA aplicado al el proyecto "Reeducated"

Enlace	https://www.newyorker.com/news/video-dept/reeducated-film-xinjiang-prisoners-china-virtual-reality
Creadores	Sam Wolson
Productor	El New Yorker
Plataformas	Oculus, Carboard Viewer, Teléfono o tableta, Ordenador
Formato	Documental sobre RV
Año	2021
CLAVES DE LA PUESTA EN ESCENA	<p>* La inmersión sitúa al espectador en un "centro de reeducación" chino, pero la telepresencia no es desde un plano subjetivo; la experiencia se comparte desde una cierta posición privilegiada, con una participación sensorial y una posible intervención a través de la manipulación del movimiento de la cámara.</p> <p>posicionamiento de la "cámara" a 360° para acentuar el valor dramático y expresivo de la historia (RD1).</p> <p>* Los acontecimientos narrativos provocan el movimiento de la mirada (y la interacción) privilegiada del usuario.</p>
ESTÉTICA TECLAS	<p>* Utilización del dibujo y la animación para la reproducción de una experiencia y la estetización de un estado emocional.</p> <p>* Identidad visual, dibujo e imagen en blanco y negro, letras amarillas y gráficos extradiagéticos (RD2).</p> <p>* Recreación de ambientes visuales y sonoros con un fuerte valor expresivo y licencias creativas en la composición secuencial para reproducir una historia y un estado emocional refrendado en el testimonio oral.</p>
TECLAS DE DESPLAZAMIENTO	<p>* Las voces de los testimonios son el motor del discurso sobre las experiencias vividas en un "centro de reeducación" de Xinjiang.</p> <p>* Se vuelve a contar una experiencia vivida en el pasado para informar sobre una situación presente.</p> <p>Se cuenta de forma integrada: el componente emocional envuelve la narración informativa.</p>
VÍNCULO CON LA REALIDAD	<p>* La voz del recuerdo de una experiencia real tiene un valor testimonial.</p> <p>* El vídeo de los cuerpos de las personas (protagonistas) en sus nuevos espacios habitados conecta con una historia no recreada.</p> <p>* Las licencias creativas otorgan un valor de presencia dramatizada a la memoria (RD3).</p> <p>* La recreación documentada estetizada adquiere un valor de verdad -dependiente de la validez de las fuentes-.</p>

Otros

Estrenada en Instagram Stories, *Otherly* representa una colección de siete documentales concisos que exploran la búsqueda de la identidad en el siglo XXI. Empleando temas universales como el amor, la inclusión y la pérdida como puntos de entrada narrativos, estos siete creadores han producido películas que son atemporales a la vez que intrínsecamente efímeras debido a su forma. Adaptado a los usuarios de Instagram, el proyecto *Otherly* amplifica las perspectivas de una cohorte de creadores infrarrepresentados, centrándose específicamente en las mujeres, las personas no binarias y las personas con identidad de género. Los principales datos analizados se exponen en la Tabla 6.

Figura 5

Extractos del proyecto "Otherly" (sólo con fines de investigación). Todos los derechos reservados a sus propietarios (Mirusha Yogarajah, Em Yue, Jess Murwin, Tristan Angieri, Grace An, Joanne Lam, Jackie Zhou/NFB y POV Spark)

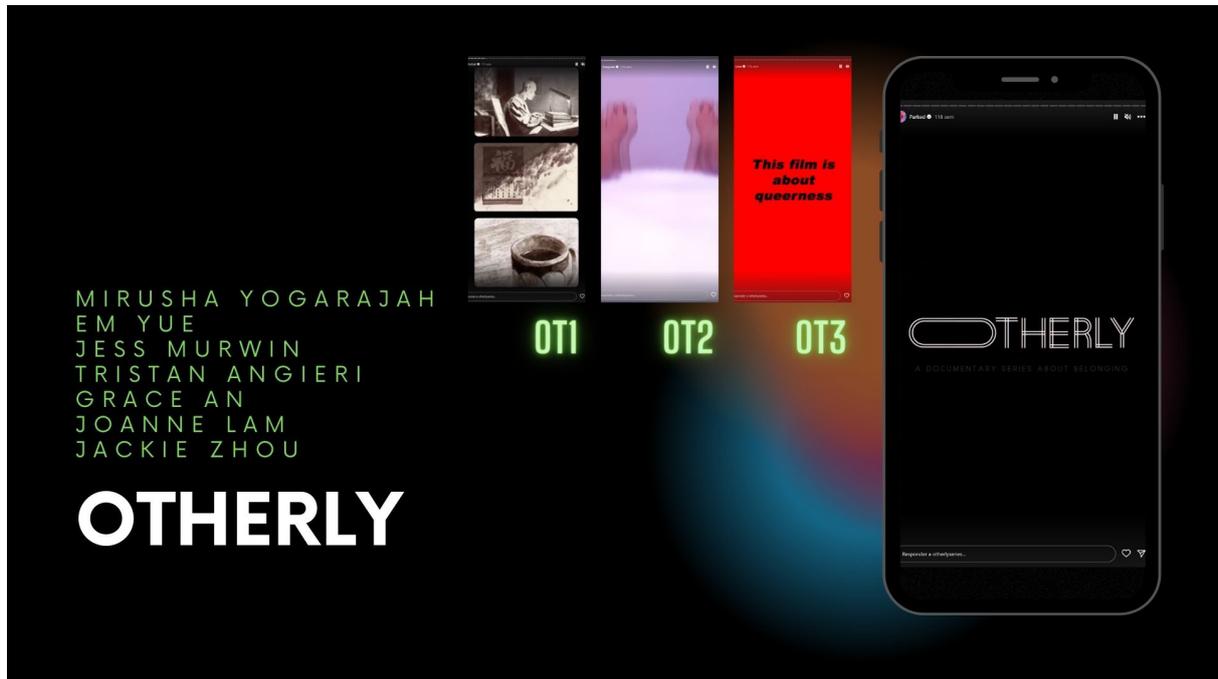


Tabla 6
Resumen del MDA aplicado a el proyecto "Otherly

Enlace	https://www.instagram.com/otherlyseries/
Creadores	Aparcado: Buscando refugio en nuestros coches por Mirusha Yogarajah Elaine es casi por Em Yue El amor es la primera lección sagrada por Jess Murwin Integrate.Me por Tristan Angieri Papier Accordéon de Grace An Un retrato de Tracy por Joanne Lam FaceTime por Jackie Zhou
Productor	National Film Board of Canada y POV Spark.
Plataformas	Historias de Instagram
Formato	Documentales cortos
Año	2021
CLAVES DE LA PUESTA EN ESCENA	* Múltiple. * Evidencia la visión autoral en un proyecto colectivo. * Estilos compartidos: destaca la voz personal (off, entrevista), esteticismo de la composición, retrato en imagen o metafórico, fuerte presencia del yo.
ESTÉTICA TECLAS	* Múltiple. * La plataforma de difusión condiciona la verticalidad y el corte entre pisos (OT2). * La imagen real, el testimonio del yo, se combina con la representación expresiva (poética) del desarraigo y la búsqueda de la identidad (OT1). * La imagen (vídeo y animación) tiende a ser sugerente y connotativa, más que explícita y denotativa.
TECLAS DE DESPLAZAMIENTO	* El amor, la alteridad, la búsqueda de identidad, la inclusión y la pérdida son los temas principales. * Al conservarse, pierde su teórica idiosincrasia efímera. * Se utilizan distintas fórmulas para revelar verdades profundas y personales. * La expresión de la alteridad parece funcionar como elemento catártico en la búsqueda de la identidad.
VÍNCULO CON LA REALIDAD	* Verdad autoral: compromiso y cuidado con la representación del yo (OT3), de lo que se ama y de lo que se teme. * La autenticidad surge de la expresión de lo íntimo, lo personal y lo profundo. * Existe un respeto emocional por los temas tratados. * La autoexpresión como verdad: honestidad.

No rastrear

Esta serie documental profundiza en los mecanismos de recogida y utilización de datos relativos a las personas. Se presentaron episodios quincenales personalizados, cada uno dedicado a investigar distintas facetas de la web contemporánea como un paisaje en evolución donde las acciones, expresiones e identidades se documentan y vigilan progresivamente. El Tabla 7 destaca los principales resultados del análisis.

Figura 6

Extractos del proyecto "Do not Track" (sólo con fines de investigación). Todos los derechos reservados a los propietarios (Brett Gaylor/Upian, Arte, NFB Canadá, Bayerischer Rundfunk con la participación de Radio-Canada, RTS y AJ+).

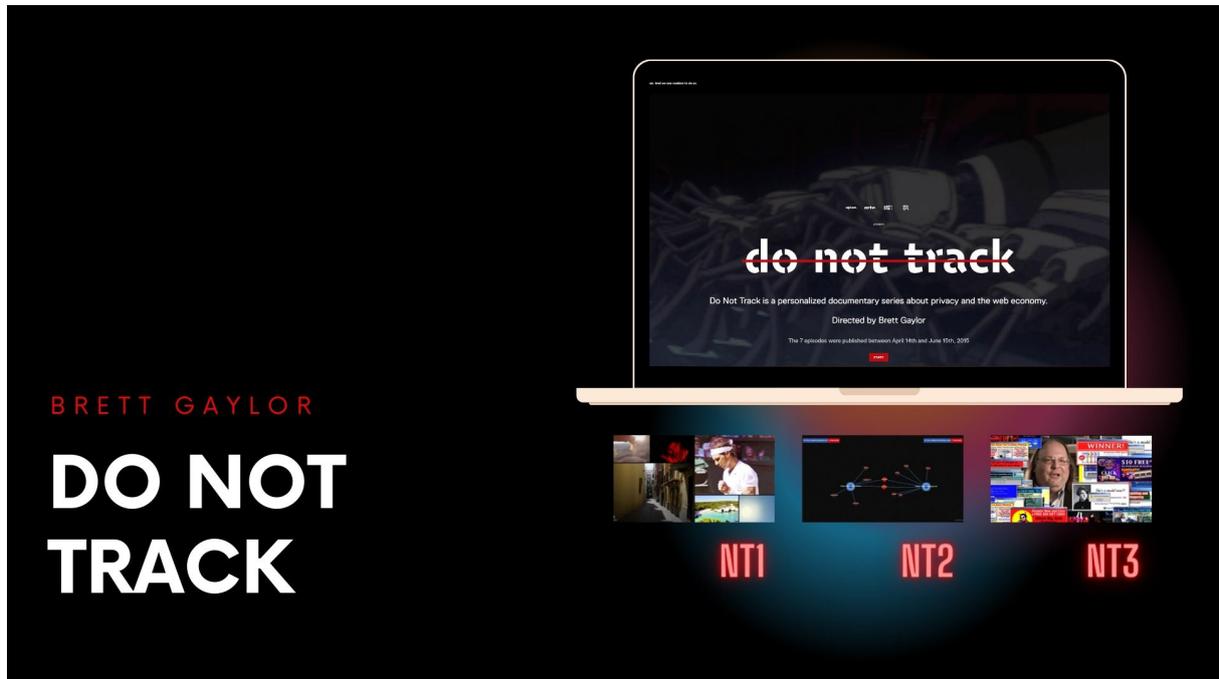


Tabla 7

Resumen del MDA aplicado al proyecto "Do Not Track"

Enlace	https://donottrack-doc.com/en/intro/
Creadores	Brett Gaylor
Productores	National Film Board of Canada, Upian, Arte y Bayerischer Rundfunk con la participación de Radio-Canada, RTS y AJ+
Plataformas	Ordenador-web
Formato	Series documentales personalizadas
Año	2015
CLAVES DE LA PUESTA EN ESCENA	<ul style="list-style-type: none"> * Combinación de materiales idiosincrásicos procedentes de Internet y contenidos elaborados ad hoc para trasladar experiencias de autor o criterios profesionales. * Los materiales de producción propia combinan aspectos formales tradicionales del documental (cabezas parlantes) con cortes grabados con teléfonos móviles o desde la cámara del ordenador. * Narraciones de voz, determinadas por la interacción.
ESTÉTICA TECLAS	<ul style="list-style-type: none"> * Mímesis estética y ritmo de Internet. * Utilización de material web: Gif's, memes, cultura popular. * La música refuerza el ritmo y el tono del discurso. * Gráficos para la representación de datos en tiempo real.
TECLAS DE DESPLAZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> * Metanarrativa: la experiencia de rastreo se cuenta rastreando al usuario. * Personalización de la experiencia del usuario y adaptación del discurso en función del seguimiento (también de la locución). * Los capítulos están concatenados, cada uno profundiza en un aspecto específico del tema, con cliffhangers que dan continuidad a la experiencia. * El lenguaje es aparentemente desenfadado, pero lleva a la conmoción con la revelación de información sobre el tema.
VÍNCULO CON LA REALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Verdad sintética: visualización de datos en tiempo real expuestos mediante algoritmos y programas de seguimiento. * Descripción prescriptiva por expertos. * Exposición de hechos mediante cita de fuentes. * Revelación interactiva de información: los datos se ofrecen a través de la interacción usuario-proyecto de intercambio.

Debate y Conclusiones

Del análisis en profundidad de la muestra se desprenden una serie de tropos comunes en los nuevos formatos heredados de la tradición de la no ficción. En la dimensión formal, destaca el uso de la multimodalidad en toda su extensión con fines que se alejan de la banal estetización para perseguir el refuerzo del mensaje. Aquí se aprecia una tendencia hacia la composición expresiva y poética, alejándose de la noción de objetividad neutra, bás allá de la amenaza de la pérdida de realismo de la fotografía basada en índices a la que hace referencia Borjan (2020) y apelando a la narratividad del factor formal (Sánchez-López, 2020). En este punto, las tecnologías que suelen emplearse con fines instrumentales adquieren un valor semiótico ampliado. Por ejemplo, esto ocurre en el uso de 360º en "*Reeducated*", aumentando la empatía hacia los testimonios a partir de la reproducción inmersiva de sus experiencias. En general, hay una simbiosis de forma y contenido para lograr el propósito de cada obra. Las excepciones se encuentran en la verticalidad del formato en "*Otherly*", o el uso de 360º en "*Fogo na Floresta*", donde la forma no aporta un valor añadido significativo al discurso.

El énfasis en los problemas actuales y en las cuestiones sociales y culturales a las que alude Nichols (1997) sigue siendo una constante. También, la voluntad de dejar testimonio, la búsqueda de la concienciación social y la promoción de la acción para el cambio. Aquí, sin embargo, y en contraste con la experimentación en *mise en interface*, se

inscribe una versión de la performatividad anclada en los principios de la Web 2.0. Más allá de la referencia a una página web, prácticamente se obvian las posibilidades del entorno digital conectado para la movilización y el cambio social (Themba, 2018) o el activismo transmedia (Ortuño y Villaplana, 2017) (salvo en el caso de "*Do not Track*", que ejecuta una performatividad para el cambio integrando hábilmente la interactividad).

Sin la búsqueda de una objetividad neutral, ¿cómo se genera el vínculo con la realidad en estos nuevos formatos de no ficción? La primera, y más obvia, es a través de la revelación y la elevación de la voz autorial. Se supone que hay alguien detrás de la narración. No hay secuestro ni sustitución de lo real, como denunciaría Baudrillard (1993). Hay una persona responsable de un discurso y de su vocación de verdad. Y esta responsabilidad está ligada a la ética, la honestidad, el respeto y, en casos como el de "*Otherly*", incluso al cuidado y autocuidado. En este sentido, la dramatización y la recreación ambiental y emocional de una historia no se trata como un alejamiento de los hechos, sino como una forma de aproximación figurativa.

Además, existen algunos recursos tradicionales propios del género documental, como el testimonio de expertos, el testimonio directo de vivencias, el material de archivo, o el registro en territorio (no así la edición posterior) que siguen manteniendo su estatus inducido de "verdad", destacando la necesidad de verificación de la fuente, en la línea del fact checking de los textos periodísticos (Ufarte-Ruiz et al., 2018). Sin embargo, es interesante observar cómo se manejan estas convenciones establecidas. En el caso de "*Cómo el machismo marcó nuestra adolescencia*", la recontextualización arqueológica de materiales de archivo despliega una vía dialógica con la línea editorial del proyecto, impactando en la interpretación del usuario, y resignificando el propio contenido. También se incorporan nuevas fuentes de veracidad, surgidas del procesamiento algorítmico en tiempo real. Es una verdad sintética e hipercuantificada que responde a la vigilancia invasiva (y aceptada) de nuestros usos de la tecnología.

El nuevo orden de lo real se está gestando con toda una serie de tensiones en su núcleo. Fake News, intercambio emocional, posturoo en las redes sociales, virtualización, contenidos generados sintéticamente, etc. La crisis contemporánea de lo real es, de hecho, una crisis de los sistemas mediáticos heredados del siglo XX (combinada con la aparición de múltiples nuevos sistemas mediáticos). Especialmente, del monopolio de la verdad del periodismo y de las grandes empresas mediáticas (como se dice en Levitskaya y Fedorov, 2020). El campo de la no ficción, sin embargo, ha continuado en su dinámica de enfrentarse a la mediación de la realidad desde una experimentación constante, tanto en la dimensión formal como discursiva (Gifreu-Castells, 2015). Más allá del uso como estrategia de supervivencia en el mercado mediático, como señalan Das & Upadhyay (2024), observamos aquí propuestas que, a través de su construcción estética y narrativa, logran potenciar sus objetivos comunicacionales.

Resumiendo, podríamos afirmar que las nuevas formas de lo real siguen siendo beligerantes en su representación, pero algo más conservadoras en su performatividad fáctica para el cambio. En cualquier caso, si diéramos por bueno el axioma de "*Les travellings sont affaire de morale*" (Godard, retomando a Moullet en Domarchi et al., 1959), podríamos afirmar que estas nuevas formas mediáticas abordarían la realidad como representación estética de un compromiso creativo del autor y de su responsabilidad como mediador de los hechos.

Las principales limitaciones de este estudio están relacionadas con el número de proyectos incluidos en la muestra y el modelo de referencia utilizado para realizar el MDA. Entre las líneas de investigación futura, sería recomendable ampliar la muestra para incluir un mayor número de proyectos y formatos que aborden la realidad en la época

contemporánea. Una revisión y validación del modelo MDA aplicado también permitiría obtener resultados más pertinentes en relación con los objetivos fijados.

Agradecimientos y financiaciones

Investigación financiada a través de la Ayuda Margarita Salas del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y el programa Next Generation EU.

Referencias

- Aparici, R., y García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Baudrillard, J. (1993). No tomar lo real como real. *Chasqui*, 44(83). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/336746>
- Borjan, E. (2020). Challenges of Documentary in the Age of New Media. *Filozofska istrazivanja*, 40(4). <https://doi.org/10.21464/fi40403>
- Bubeck, S., Chandrasekaran, V., Eldan, R., Gehrke, J., Horvitz, E., Kamar, E., Lee, P., Tat-Lee, Y., Li, Y., Lundberg, S., Nori, H., Palangi, H., Tulio-Ribeiro M., & Zhang, Y. (2023). Sparks of Artificial General Intelligence: Early experiments with GPT-4. arXIV:2303.12712. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12712>
- Bucknall, B., y Dori-Hacohen, S. (2022). Current and near-term AI as a potential existential Risk Factor. In *AIES '22: Proceedings of the 2022 AAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*. <https://doi.org/10.1145/3514094.3534146>
- Carlson, M. (2017). *Legitimizing News in the Digital Era*. Columbia University Press.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Das, D., & Upadhyay, A. K. (2024). Deconstructing complexities in the adoption of new forms in news media: a systematic literature review. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2303819>
- Domarchi, J., Doniol-Valcroze, J., Godard, J-L., Kast, P., Rivette, J., & Rohmer, E. (1959). Hiroshima, notre amour. *Cahiers du cinema*, (97), 1-18.
- Evans-Zepeda, C.A. (2020). Technology, Activism, and Social Justice in a Digital Age. *Journal of Communication*, 70(2), E11–E13. <https://doi.org/10.1093/joc/jqz037>
- Finneman, T., y Thomas, R. (2018). A family of falsehoods: Deception, media hoaxes and fake news. *Newspaper Research Journal*, 39(3), 350–361. <https://doi.org/10.1177/0739532918796228>
- Firth, J., Torous, J., López-Gil, J.F., Linardon, J., Milton, A., Lambert, J., Smith, L., Jarić, I., Fabian, H., Vancampfort, D., Onyeaka, H., Schuch, F.B. and Firth, J.A. (2024), From “online brains” to “online lives”: understanding the individualized impacts of Internet use across psychological, cognitive and social dimensions. *World Psychiatry*, 23, 176-190. <https://doi.org/10.1002/wps.21188>
- Genette, G. (1966). Fronteras del relato. En E. Verón (Ed.), *Análisis estructural del relato* (pp. 193-208). Tiempo Contemporáneo.
- Gifreu-Castells, A. (2015). Evolución del concepto de no ficción. Aproximación a tres formas de expresión narrativa. *Obra digital*, 8, 14 – 39. <https://doi.org/10.25029/od.2015.54.8>

- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gottfried, J., y Shearer, E. (2016). *News Use Across Social Media Platforms 2016*. Pew Research Center.
- Lee, L-H, Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Kumar, A., Bermejo, C. y Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: a complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *Journal of latex class files*, 14(8). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11200.05124/8>
- Levitskaya, A., y Fedorov, A. (2020). Analysis of Manipulative Media Texts: World Media Literacy Education Experience. *Media Education*, 60(3), 430-442. <https://doi.org/10.13187/me.2020.3.430>
- Lewandowsky, S., Ecker, U., Seifert, C., Schwarz, N., y Cook, J. (2012). Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Livingston, J., Holland, E., y Fardouly, J. (2020). Exposing digital posing: The effect of social media self-disclaimer captions on womens body dissatisfaction, modo, and impressions of the user. *Body image*, 32, 150-154. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.12.006>
- McGonagle, T. (2017). Fake news: False fears or real concerns? *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 35(4), 203-209. <https://doi.org/10.1177/0924051917738685>
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad: cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós.
- O'Halloran, K. (2011). Multimodal Discourse Analysis. En K. Hyland y B. Paltridge (Ed.), *Companion to discourse* (pp. 120-137). Continuum.
- Ortuño, P., y Villaplana, V. (2017). Activismo Transmedia. Narrativas de participación para el cambio social. Entre la comunicación creativa y el media art. *Obra digital: revista de comunicación*, (12), 123-144.
- Pauwels, L. (2012). A multimodal framework for analyzing Websites as cultural expressions. *Journal of computer-mediated communication*, 17(3), 247 - 265. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01572.x>
- Peirce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Pérez-Seijo S, Silva-Rodríguez, A. (2024). Innovation in Digital Media beyond Technology: The Audience-Centered Approach and Pending Challenges. *Journalism and Media*, 5(1), 311-324. <https://doi.org/10.3390/journalmedia5010021>
- Plantinga C. R. (1997). *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*. Cambridge UP.
- Sánchez-López, I. (2020). Narrativas en la era digital. Mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la Generación Z [Doctoral Dissertation, Arias Montano]. <https://bit.ly/3oHId0t>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., y Soares, I. de O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Tandoc Jr. E., Lim, Z. W., y Ling, R. (2018). Defining fake news: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Tandoc Jr. E., Thomas, R., y Bishop, L. (2021). What Is (Fake) News? Analyzing News Values (and More) in Fake Stories. *Media and Communication*, 9(1), 110-119. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3331>

- Themba, B. (2018). Social Media Activism: Limitation and Benefits. *International Network Organization for Scientific Research*, 4(1), 30-37.
- Ufarte-Ruiz, M. J., Peralta-García, L. y Murcia-Verdú, F. J. (2018). Fact Checking: un nuevo desafío del periodismo. *El Profesional de la Información*, 27(4), 733-741. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>
- Vosoughi, S., Roy, D., y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Weinrichter, A. (2004). *Desvíos de lo real. El cine de no ficción*. T&B Editores.

**COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA
TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION: A SYSTEMATIC
REVIEW OF LITERATURE**

Raquel Bonilla del Río

Universitat de les Illes Balears, España

(rbd444@id.uib.eu) (<https://orcid.org/0009-0001-4475-8417>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 12/07/2024

Revisado/Reviewed: 12/08/2024

Aceptado/Accepted: 15/08/2024

RESUMEN

Palabras clave:

competencia digital docente,
educación primaria,
educación, digcompedu,
revisión sistemática.

El desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital de los maestros surge como un reto del siglo XXI en la Educación Primaria. Este estudio tiene como objetivo analizar la competencia digital docente mediante una revisión sistemática de la literatura desde la publicación del Marco Europeo DigCompEdu en 2017. La metodología empleada es cualitativa de carácter descriptivo y se ha llevado a cabo la revisión de 25 artículos de dos de las bases de datos más prestigiosas (WoS y Scopus). Los resultados muestran un incremento en publicaciones durante la crisis sanitaria por COVID-19 y destacan el uso del modelo TPACK, así como la influencia del género y la edad en el nivel de competencia digital docente. Se concluye que es esencial continuar desarrollando estrategias formativas para mejorar la competencia digital de los docentes, considerando factores demográficos y contextuales.

ABSTRACT

Keywords:

teacher's digital competence,
primary education,
education, digcompedu,
systematic review

The development of teachers' media literacy and digital competence emerges as a 21st century challenge in Primary Education. This study aims to analyze teachers' digital competence through a systematic review of the literature since the publication of the European Framework DigCompEdu in 2017. The methodology used is qualitative of a descriptive nature and a review of 25 articles from two of the most prestigious databases (WoS and Scopus) has been carried out. The results show an increase in publications during the health crisis by COVID-19 and highlight the use of the TPACK model, as well as the influence of gender and age on the level of teaching digital competence. It is concluded that it is essential to continue developing training strategies to improve the digital competence of educators, considering demographic and contextual factors.

Introducción

La alfabetización mediática es un componente clave en la educación moderna, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Concretamente, los conceptos de educomunicación y alfabetización se presentan como elementos fundamentales en el contexto educativo actual, al caracterizarse por ser pilares esenciales donde se sientan las bases para el desarrollo integral del alumnado en la era digital. De acuerdo con Aparici y Osuna (2010) y García-Matilla (2010), se propone una definición que intenta unificar ambas ideas. De esta manera, la educomunicación se entiende como un campo de estudio interdisciplinario que fusiona la educación y la comunicación. Su propósito es dotar a los individuos de habilidades expresivas esenciales para una comunicación efectiva y fomentar el desarrollo de la creatividad, empoderando a las personas para participar de manera activa y crítica en la sociedad mediática contemporánea, reduciendo los riesgos de manipulación y promoviendo un uso responsable de los medios de comunicación.

La educomunicación es fundamental para que los ciudadanos no solo consuman, sino también produzcan contenido, enriqueciendo el tejido social y fortaleciendo la democracia participativa (García-Ruiz et al., 2014). Ha habido gran discusión en la literatura científica sobre las ramas de la educomunicación, como “alfabetización digital”, “comunicativa” y “informativa”. Según Buitrago-Alonso et al. (2017), es preferible el término “mediático” para referirse a este campo, dado que refleja una naturaleza multidimensional donde la vinculación y la comunicación se presentan con mayor claridad.

Esta visión global de la alfabetización mediática no puede desvincularse de la revolución digital, que implica cambios profundos en la comunicación, consumo, relaciones y producción, así como en el acceso al conocimiento. Esta transformación tecnológica ha generado nuevas demandas sociales, requiriendo la adquisición de habilidades para interactuar en diversos entornos. Concretamente, en el plano educativo, la integración efectiva de la tecnología se ha convertido en un elemento esencial para potenciar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La digitalización ha planteado una nueva generación de jóvenes, comúnmente conocidos como “nativos digitales”, término acuñado por Prensky (2001), que crecen inmersos en tecnología desde temprana edad. En contraposición los “inmigrantes digitales”, descritos por Cassany y Ayala (2008), deben adaptarse y enfrentar desafíos para desarrollar competencias digitales. Sin embargo, esta clasificación ha sido ampliamente criticada en las últimas décadas por autores como McKenzie (2007), Kennedy et al. (2010) y Gallardo-Echenique et al. (2016). De hecho, recientes estudios inciden en que cada vez existe una menor brecha generacional entre aquellos que nacieron en un entorno digitalizado frente aquellos que no lo hicieron y que el hecho de ser “nativo digital” no implica la adquisición de las competencias y habilidades necesarias para la integración y el uso de las TIC (Granado, 2019; Haz-Gómez et al., 2024).

Por consiguiente, en un contexto donde la digitalización de la sociedad y, por tanto, de la educación es cada vez más evidente, la competencia digital docente (CDD) resulta esencial para que las instituciones educativas puedan continuar cumpliendo con este reto en el entorno actual (Mora-Cantalops et al., 2022). De este modo, la CDD surge como un campo de investigación para impulsar la innovación y cambiar la perspectiva educativa (García-Ruiz et al., 2023).

Para comprender la CDD, es preciso definir antes la competencia digital (CD). A pesar de las variadas denominaciones a nivel internacional (Gisbert et al., 2016), la CD se entiende como la capacidad para utilizar de manera segura, efectiva y creativa las tecnologías digitales (TD) con el fin de participar y desarrollarse en distintos ámbitos de

la sociedad (Ferrari, 2013). Abarca también habilidades que van más allá del mero uso técnico de herramientas digitales, incluyendo también la capacidad de buscar, evaluar, seleccionar, sintetizar y comunicar información en entornos digitales (Valverde-Crespo et al., 2017). La importancia de esta competencia en educación es evidente, ya que la formación del profesorado debe promover la CD del alumnado en el ámbito curricular y académico, entre otros. Sin embargo, simplemente usar TD no garantiza una integración efectiva; de acuerdo con Krumsvik (2008), las escuelas deben asumir una responsabilidad pedagógica y didáctica basada en un modelo de CD a lo largo del proceso.

Por ello, dado que se busca el desarrollo de una competencia, se debe ir más allá del propio conocimiento en el uso de la tecnología y se debe abarcar también habilidades y actitudes a la hora de implementar e integrar de manera efectiva estas herramientas digitales en las prácticas docentes, siendo capaces de proponer una serie de actividades orientadas a desarrollar la CD en los alumnos, de crear materiales educativos digitales y de evaluar todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la CDD se define como el “conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que el docente debe desarrollar para poder incorporar las tecnologías digitales a su práctica y a su desarrollo profesional” (Lázaro et al., 2019, p.75). En esta misma línea, el rol del profesorado adquiere una gran importancia ya que, a través de su desempeño pedagógico, se convierte en el principal responsable del desarrollo íntegro de su alumnado, dentro de un contexto cultural caracterizado por la prevalencia de las TD (Colás-Bravo et al. 2019). Por tanto, en las últimas décadas diferentes organismos e instituciones autonómicas, estatales y europeas se han encargado de formalizar y concretar estas competencias definiendo una serie de modelos comunes o marcos de referencia poniendo el foco en dar respuesta a la necesidad del desarrollo de la ciudadanía en materia de CD.

Ante este escenario, se propone la elaboración de una revisión sistemática de la literatura científica relacionada con la CDD en el ámbito educativo de la etapa de Educación Primaria, que permita no solo identificar las tendencias, enfoques y prácticas más relevantes en la investigación sobre formación y desarrollo de las competencias digitales de los educadores en este nivel educativo sino también ofrecer información valiosa para orientar políticas, programas de formación y prácticas educativas que promuevan la integración efectiva de la tecnología en la etapa de Educación Primaria.

Método

Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo principal examinar la literatura científica en términos de nivel de CDD y en relación con la etapa de Educación Primaria, enmarcada geográficamente en el territorio español, ofreciendo a la comunidad científica una visión global de las líneas de investigación más recientes sobre estos ámbitos, tras el análisis de las tendencias de las últimas contribuciones científicas.

Objetivos específicos

Para conseguir este propósito se plantean unos objetivos específicos que permitirán acotar el planteamiento del estudio:

- a) Identificar el volumen de artículos publicados sobre el nivel CDD que se relacionen con la etapa de Educación Primaria en España.
- b) Examinar la frecuencia de mención del Marco Europeo de CDD y/o el MRCDD en los estudios seleccionados.
- c) Analizar los objetivos principales de las publicaciones en este campo.

- d) Definir las principales metodologías llevadas a cabo en los artículos revisados.
- e) Determinar los principales hallazgos de los estudios analizados.

Metodología

Se llevará a cabo un estudio cualitativo de carácter descriptivo lo cual permitirá analizar el contenido de los artículos seleccionados y realizar una revisión crítica de las investigaciones más relevantes en este ámbito.

Para la consecución de los objetivos planteados y la realización de la revisión sistemática, se tendrá en cuenta los estándares de la declaración PRISMA (Moher et al., 2009), concretamente, su última guía actualizada por Page et al. (2020). En el contexto de este estudio, se ha decidido adoptar las directrices de PRISMA con el objetivo de estructurar de manera más precisa cada etapa del proceso de revisión, a través del planteamiento de un diagrama de flujo que permitirá describir las diferentes fases del proceso que se han llevado a cabo.

Revisión sistemática

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Antes de comenzar las primeras búsquedas, se seleccionaron las prestigiosas bases de datos de Web of Science (WoS) y Scopus para realizar esta revisión, debido a su alto impacto en el ámbito académico, garantizando así la calidad de los artículos seleccionados.

La búsqueda para garantizar la inclusión de estudios relevantes sobre CDD en el contexto de la Educación Primaria tuvo en cuenta los siguientes términos utilizando los operadores booleanos AND y OR, resultando la siguiente sentencia: (“primary education” OR “primary school”) AND (“digital compet*”) AND (“teach*”). Esta sentencia se utilizó en ambas bases de datos. La búsqueda se realizó a principios del mes de mayo de 2024.

Criterios de elegibilidad

Con la finalidad de asegurar que los estudios seleccionados sean relevantes y de alta calidad en relación con los objetivos de investigación, se han establecido una serie de criterios de elegibilidad específicos. Estos criterios se desarrollaron con el propósito de filtrar y seleccionar los artículos que proporcionen la evidencia más conveniente y sólida sobre la CDD en el contexto de la Educación Primaria en España. Estos se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1
Criterios de filtrado utilizados en las bases de datos

Criterios de filtrado	Justificación
Periodo de publicación entre 2017 y 2024	Se tiene en cuenta este rango temporal con el objetivo de analizar la tendencia de las publicaciones en relación a la primera versión del marco DigCompEdu.
Idioma de publicación en inglés o español.	Considerando que son los idiomas predominantes en la literatura científica sobre educación en España, se incluyeron artículos publicados en inglés y español.
Estudio realizado en el contexto educativo español	Al enfocar la revisión en estudios realizados en España, se asegura que los hallazgos sean directamente aplicables y relevantes para la comunidad educativa del territorio español.
Tipo de publicación: artículo	Se seleccionan artículos de estas bases de datos para dar un enfoque más específico al estudio, ya que proporcionan análisis detallados y actualizados, mientras que otro tipo de investigaciones pueden abordar estos temas de manera más general.

Se obtuvieron un total de 454 artículos (251 de WoS y 203 de Scopus). Posteriormente, se aplicaron los filtros de selección en las bases de datos en cuanto al: año de publicación, idioma, país y tipo de publicación. Tras el filtrado de estos ítems se pasa a excluir los duplicados. Para ello, se empleó la herramienta RefWorks, con el objetivo de automatizar este proceso. Estos datos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Búsqueda, aplicación de filtros y eliminación de duplicados

	WoS	Scopus	Total
Primera búsqueda aplicando la secuencia	251	203	454
Eliminados tras la aplicación de filtros en los buscadores de las bases de datos: año, idioma, artículo y país.	Año	13	43
	Idioma	8	16
	Tipo de publicación: Artículo	36	79
	País	45	92
Exclusión artículos duplicados	45*	0	45
Total	87	92	179

Nota. Se descartaron los duplicados de la base de datos de WoS

Proceso de selección de los estudios

Una vez realizada la búsqueda inicial, el filtrado según los criterios establecidos y eliminados los estudios duplicados, se plantean una serie de criterios de inclusión y exclusión que serán los referentes a la hora de realizar la revisión en profundidad de los artículos para conocer si pasan a la siguiente fase de selección (Tabla 3):

Tabla 3
Justificación de los criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión	Justificación
C1	Nivel educativo: Educación Primaria	Nivel educativo: distinto a la EP o EP más otra etapa educativa.	Solo se incluyen estudios que aborden la CDD en el contexto de la Educación Primaria, permitiendo una evaluación más precisa y contextualizada de la CDD en este nivel educativo.
C2	Se relaciona con la temática de CDD, incluyendo a maestros en activo y en formación inicial.	No está relacionado con CDD y no de otro colectivo.	Se atenderá que las investigaciones seleccionadas aborden específicamente temas relacionados con CDD, aportando información pertinente y aplicable al estudio.
C3	Estudios llevados a cabo en el contexto educativo español	Artículos de otros contextos diferentes al territorio español	Dado el interés particular en el contexto español, los estudios de otros países no proporcionarían la información específica necesaria para los objetivos de esta revisión, se excluyeron aquellos realizados fuera de España.
C4	Libre acceso	No contar con un libre acceso al texto completo.	La capacidad de acceder al artículo completo permite una verificación más precisa y transparente de los datos y métodos empleados, facilitando también el acceso a la revisión por otros investigadores y asegurando que los hallazgos sean fiables y verificables.

Cribado por título y resumen

Tras la concreción de los criterios de inclusión y exclusión, se realiza una revisión manual de cada uno de los artículos comprobando aquellos que no cumplen los requisitos mencionados, realizando un cribado por título y resumen, lo que permite una eliminación rápida de los estudios que claramente no cumplen los criterios (Tabla 4).

Tabla 4
Comprobación de cumplimiento de los criterios

	WoS	Scopus
Tras aplicación de filtros y eliminación de duplicados	87	92
	C1	30
	C2	28
Eliminados por no cumplir los criterios	C3	5
	C4	0
	Total	24
Investigaciones totales tras el descarte según criterios		50

Proceso de extracción de datos

Las investigaciones fueron leídas en su totalidad ~~por la autora~~ para evaluar la relevancia temática, calidad metodológica y cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión, sin herramientas automatizadas. Se analizó la metodología, el propósito de la investigación y la pertinencia de los resultados con los objetivos de la revisión. Finalmente, se incluyeron los artículos justificados en la Tabla 5.

Tabla 5

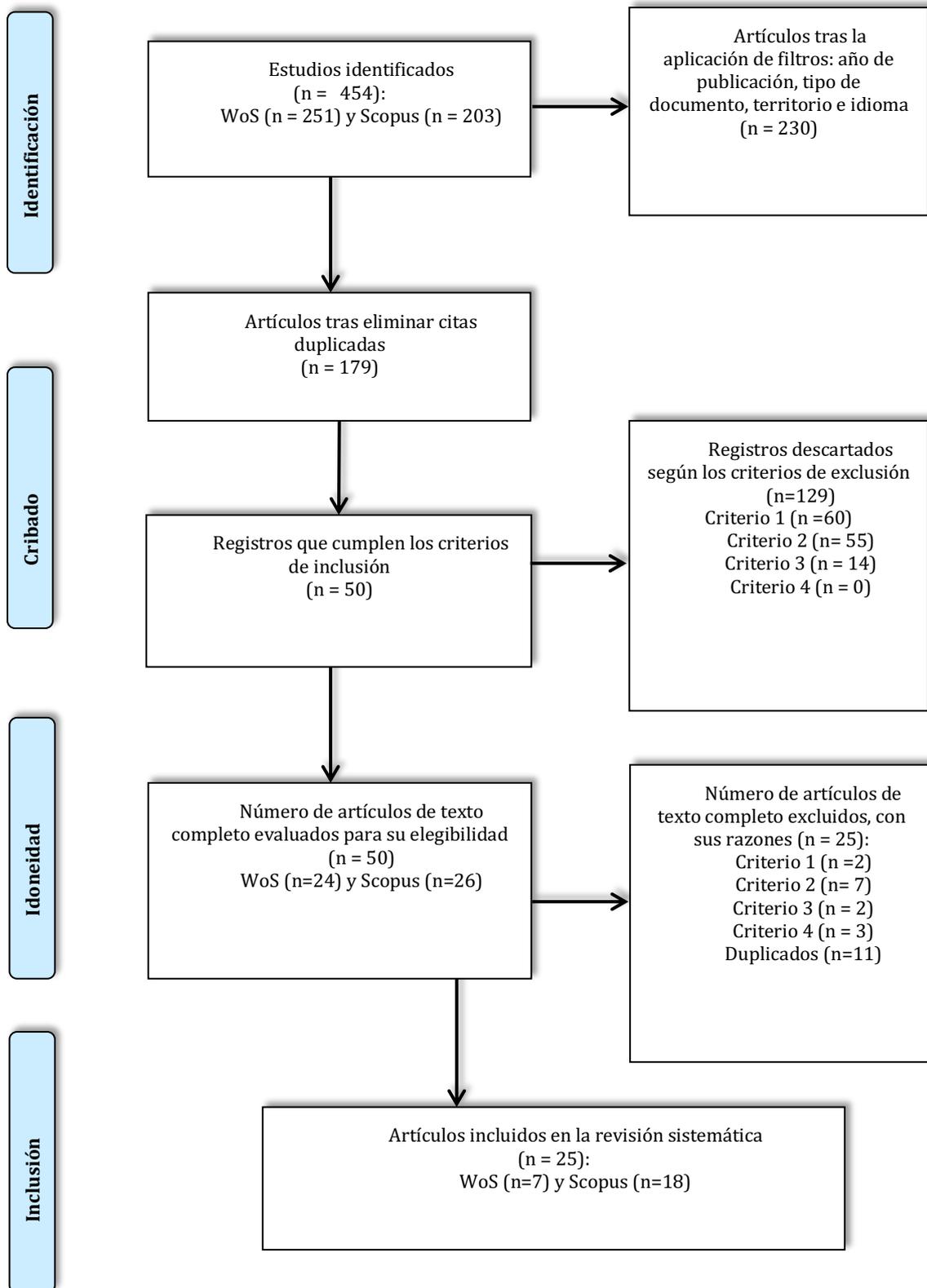
Incluidos tras la revisión del texto completo

		WoS	Scopus
Tras la primera revisión del cumplimiento de los criterios		24	26
	C1	0	2
Eliminados por no ajustarse a los criterios de inclusión y exclusión	C2	3	4
	C3	1	1
	C4	2	1
Eliminados por duplicación		11	0
		7	18
Investigaciones totales para la revisión			25

Diagrama de flujo PRISMA

Para asegurar un proceso de selección transparente y sistemático, se elaboró un diagrama de flujo basado en las directrices PRISMA. Este diagrama, que se muestra en la Figura 1, detalla cada fase del proceso de revisión, desde la identificación inicial de los artículos hasta la inclusión final de los estudios que servirán para el análisis de la revisión.

Figura 1
Diagrama de flujo



Resultados

Tras llevar a cabo el proceso de selección, explicitado mediante el diagrama de flujo PRISMA (Figura 1), la muestra resultante fueron 25 artículos. A continuación, se procede con el análisis de los datos de los estudios en consonancia con las preguntas y los objetivos de la investigación.

Resultados de la selección de los estudios

Se recopiló y numeró una muestra de 25 investigaciones provenientes de WoS (n=7; 28%) y Scopus (n=18; 72%), incluyendo autor(es), año, título y base de datos para facilitar la referencia en otras tablas del documento (Tabla 6).

Tabla 6

Artículos seleccionados para su revisión

N.º	Autor(es) y año	Título	Base de datos
1	Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Roso Vázquez, C. & Ruiz-Palmero, J. (2024)	Teacher Digital Competence Analysis in Block Programming Applied to Educational Robotics	Scopus
2	Guillén-Gámez, F. D., Colomo-Magaña, E., Ruiz-Palmero, J. & Tomczyk, L. (2023)	The digital competence of the rural teacher of primary education in the mentoring process: a study by teaching speciality and gender	Scopus
3	Larrañaga, N., Jiménez, E. & Garmendia, M. (2023)	Oportunidades y necesidades percibidas entre los docentes de Educación Primaria para el uso educativo de las TIC	Scopus
4	Manrique, J. M. & García-Martín, J. (2022)	La competencia digital del profesorado de Educación Primaria durante la pandemia (COVID-19).	Scopus
5	Chabert, A. (2021)	Account of a Foretold Death: Analysing the Response to the Pandemic in the Schools of Castellón (Spain)	Scopus
6	Díaz-Barahona, J. D., Molina-García, J. & Monfort-Pañego, M. (2020)	El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física.	Scopus
7	Rojo-Ramos, J., Carlos-Vivas, J., Manzano-Redondo, F., Fernández-Sánchez, M. R., Rodilla-Rojo, J., García-Gordillo, M. Á & Adsuar, J. C. (2020)	Study of the digital teaching competence of physical education teachers in primary schools in one region of Spain	Scopus
8	Lores-Gómez, B., Sánchez-Thevenet, P. & García-Bellido, M. R. (2019)	La formación de la competencia digital en los docentes.	Scopus
9	Guerrero-Elecalde, R., Contreras-García, Bonilla-Martos, A. L. & Serrano-Arnáez, B. (2024)	Digital and Social-Civic Skills in Future Primary Education Teachers: A Study from the Didactics of Social Sciences for the Improvement of Teacher Training in Competences	Scopus

- | | | | |
|-----------|--|---|--------|
| 10 | Magaña, E. C., Méndez G., Ariza A. C. & Monzonís, N. C. (2023) | Análisis de la competencia digital de futuros profesionales de la educación en tiempos de pandemia. | Scopus |
| 11 | Torres-Hernández, N. & Gallego-Arrufat, M. (2023) | Pre-service teachers' perceptions of data protection in primary education | Scopus |
| 12 | Ciriza-Mendivil, C. D., Lacambra, A. M. & Hernández-de-la-Cruz, J. M. (2022) | Technological Pedagogical Content Knowledge: Implementation of a Didactic Proposal for Preservice History Teachers | Scopus |
| 13 | Martínez-Pérez, S., Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2022) | T-MOOC for Initial Teacher Training in Digital Competences: Technology and Educational Innovation | Scopus |
| 14 | Robles-Moral, F. J. & Fernández-Díaz, M. (2021) | Future primary school teachers' digital competence in teaching science through the use of social media | Scopus |
| 15 | Grande-De-Prado, M., Cañón, R., García-Martín, S. & Cantón, I. (2020) | Digital competence and gender: Teachers in training. a case study | Scopus |
| 16 | Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A., Mayorga-Fernández, M. J. & Wang, S. (2019) | ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation | Scopus |
| 17 | Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M. & Fombona, J. (2019) | Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. | Scopus |
| 18 | Rodríguez-García, A. M., Fuentes-Cabrera, A. & Moreno-Guerrero, A. J. (2019) | Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información. | Scopus |
| 19 | Colomer-Rubio, J. C., Saiz-Serrano, J. & Bel-Martínez, J. C. (2018) | Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. | WoS |
| 20 | Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C. & Lizandra, J. (2022) | Imagen educativa de la tecnología en la COVID-19. La mirada del alumnado de Magisterio con mención TIC. | WoS |
| 21 | Fernández-Díaz, M. Robles-Moral, F. J. & Ayuso-Fernández, G. E. (2021) | Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: El estudio de la sostenibilidad. | WoS |
| 22 | Fombona, J. & Pascual, M. A. (2020) | Percepción de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria sobre su competencia digital, urgencias formativas detectadas. | WoS |
| 23 | Ortega-Carrillo, J. A., Rendón-López, L. M., Fuentes-Esparrell, J. A., & Ortega-Maldonado, Á. (2020) | Eficacia de un programa de formación en competencias digitales aplicado a estudiantes del grado de magisterio en educación primaria basado en el modelo Affective elearning+. | WoS |
| 24 | Pérez-García, Á., & Hernández-Sánchez, A. M. (2020) | Efectos del programa affective e-learning en el desarrollo de la | WoS |

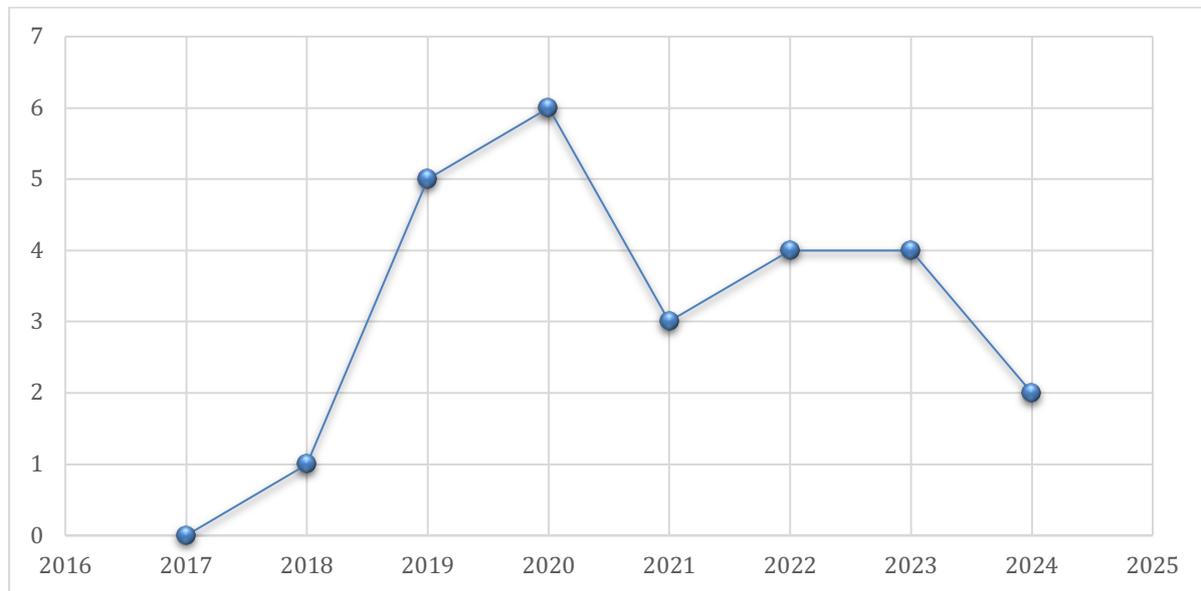
25	Heredia-Ponce, H., Romero-Oliva, M. F., & Álvarez-Ramos, E.. (2019)	Competencia Digital en estudiantes del Grado en Educación Primaria. El blog en la formación inicial de los futuros maestros del Grado de Educación primaria. Un estudio de caso.	WoS
----	---	--	-----

Características de los estudios incluidos

Se analizaron las características de 25 estudios publicados entre 2017 y 2024, considerando año, metodología, idioma, representación geográfica y hallazgos sobre marcos de referencia de CDD.

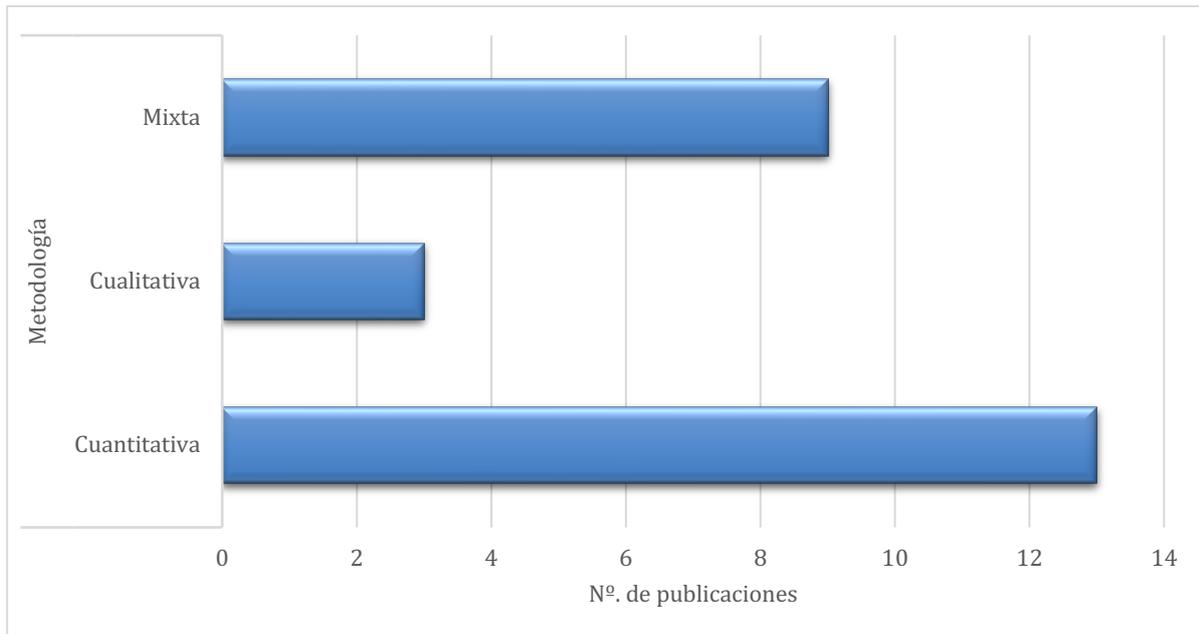
En cuanto al año de publicación (Figura 2), se analizaron estudios desde el 2017 hasta el 2024. Se puede observar una tendencia ascendente desde 2017 con una concentración notable en los años 2019 (n=5) y 2020 (n=6), por lo que surge la necesidad de investigar si existe alguna correlación común en los artículos de estos años.

Figura 2
Estudios según su año de publicación



Como se observa en la Figura 3, la mayoría de las investigaciones emplean una metodología cuantitativa (n=13), seguidas de metodologías mixtas (n=9) y estudios cualitativos (n=3). Esta diversidad metodológica ofrece una perspectiva amplia y detallada sobre la CDD. No obstante, los estudios cualitativos son menos frecuentes, ya que la CDD tiende a medirse desde un enfoque cuantitativo.

Figura 3
N.º de publicaciones según su metodología



Atendiendo al tipo de estudio se refleja una predominancia en los estudios de carácter descriptivo (Figura 4). Sin embargo, también se incluyen estudios de caso, experimentales, longitudinales y exploratorios. Esta diversidad metodológica proporciona una mayor profundidad y una perspectiva más global y diversa sobre la CDD.

Figura 4
Tipo de estudios según su carácter metodológico



En lo relativo al idioma de los estudios (Figura 5), se recoge que existe una mayor cantidad de publicaciones escritas en castellano (n=14) frente a las publicadas en inglés (n=11). Esto puede deberse a que se analizaron únicamente estudios que estuviesen realizados en España, por lo que este criterio influye también en el idioma de publicación.

En cuanto a la referenciación de los marcos de CDD, se destaca que solamente 12 de los 25 estudios analizados mencionan alguno de estos marcos como el DigCompEdu o el MRCDD de España (Tabla 7).

Tabla 7

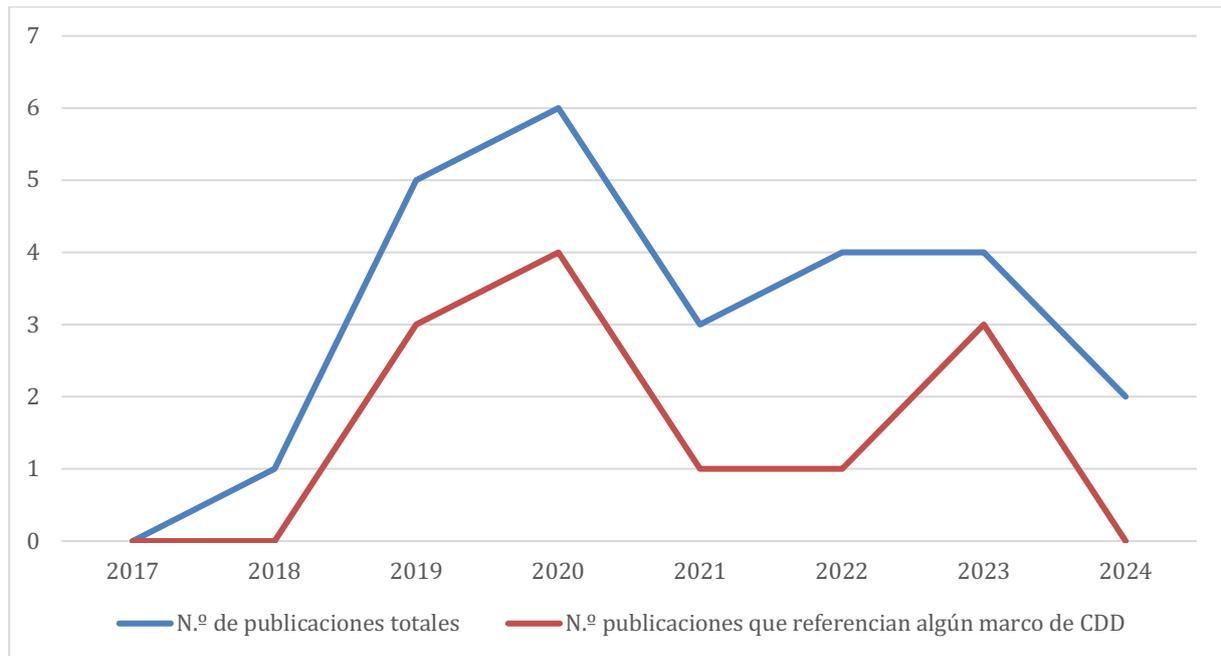
Publicaciones totales y las que mencionan algún marco de referencia de CDD

Año	N.º de publicaciones totales	N.º publicaciones que referencian algún marco de CDD
2017	0	0
2018	1	0
2019	5	3
2020	6	4
2021	3	1
2022	4	1
2023	4	3
2024	2	0
Total	25	12

En la Figura 7, se puede observar cómo en ninguno de los años las publicaciones que mencionan los marcos coinciden con el número total de investigaciones revisadas. Este hallazgo es significativo, ya que se esperaría que la mayoría de los artículos seleccionados hicieran referencia a estos marcos para fundamentar sus investigaciones e interpretar la realidad en este campo. Sin embargo, se comprueba que este dato no llega ni a la mitad de la cifra total de publicaciones seleccionadas para la revisión.

Figura 7

Comparación entre las publicaciones totales y las que mencionan algún marco de CDD



Evolución en el volumen de las contribuciones académicas

Para analizar la evolución las publicaciones a lo largo del periodo de tiempo analizado se elabora una tabla (Tabla 8) y un gráfico (Figura 7) en los cuales se representan las referencias documentales analizadas (se utiliza el número asociado a cada artículo en la Tabla 6) en función de su año de publicación revisados y algunos parámetros comunes que presentan los artículos.

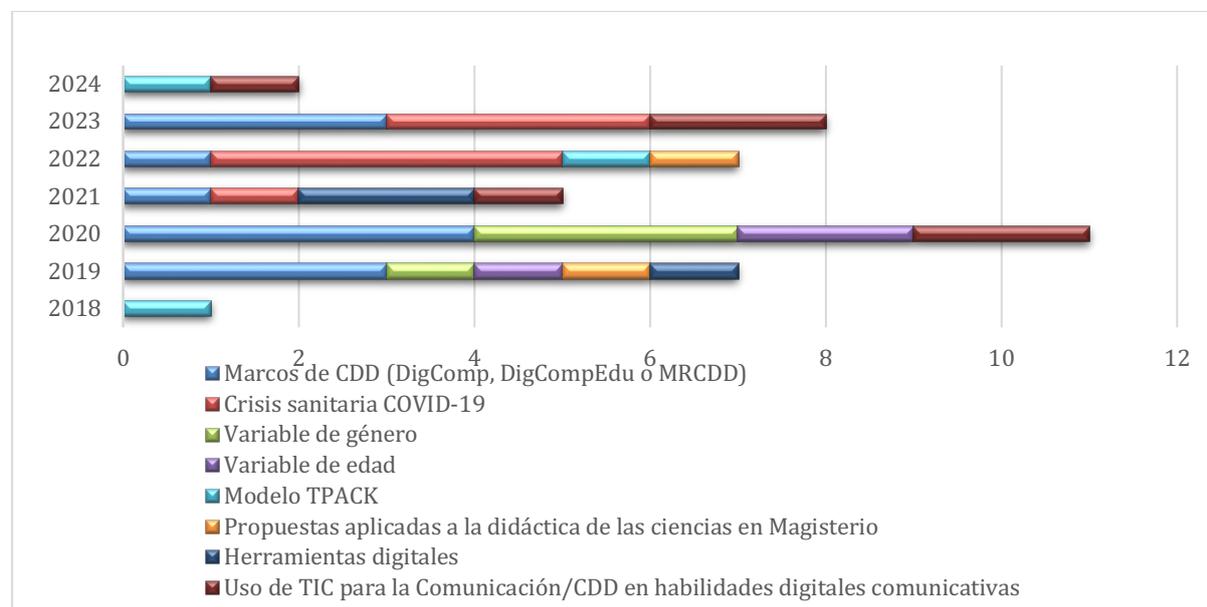
Tabla 8

Comparación de parámetros comunes en los artículos revisados

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Marcos de CDD		8, 17, 18	7, 15, 22, 24	5	13	3, 10, 11	
Crisis sanitaria COVID-19				5	4, 12, 13, 20	3, 10, 11	
Variable de género		16	6, 7, 15				
Variable de edad		16	6, 7				
Modelo TPACK	19				12		1
Tecnología aplicada a las Ciencias en el Grado de Magisterio		25			12		
Herramientas digitales		25		14, 21			
Comunicación			22, 24	21		2, 3	9

Figura 8

Gráfico representativo con parámetros comunes en artículos revisados



Durante 2019, 2020 y 2023 se observaron aumentos en las menciones a los marcos de referencia europeos y/o nacionales, lo que coincide con los picos de publicaciones en 2019 y 2020 (Figura 2). Sin embargo, solo 12 de los 25 estudios analizados desde 2017 mencionan explícitamente estos marcos (Figura 7), lo que podría reflejar una subestimación de su importancia o falta de consideración de los estándares nacionales e internacionales en este campo de estudio.

Otro de los temas que también se tiene muy presente en las contribuciones académicas analizadas ha sido la crisis sanitaria producida por el COVID-19; a partir de 2021 aparecen estudios que tienen presente esta condicionante y analizan su impacto en la CDD y en el ámbito educativo.

Estos dos parámetros pueden incidir en el aumento significativo en la cantidad de estudios publicados que abordan la integración de la CD en la formación docente y su impacto en la enseñanza. Martínez-Pérez et al. (2022) utilizó el DigCompEdu Check-In en futuros maestros, revelando un nivel moderado en cuanto a competencias digitales durante la pandemia de COVID-19. Suárez et al. (2022) o Larrañaga et al. (2023) destacan la importancia de estos marcos para estructurar y evaluar la formación en competencias digitales de los maestros.

Mención de los marcos de referencia de CDD nacionales e internacionales

Diversos estudios han utilizado los marcos DigCompEdu y MRCDD para medir las competencias digitales (CD). Chabert (2021) analiza el uso de TIC durante el curso escolar donde tuvo lugar la pandemia por COVID-19, destacando deficiencias en la competencia digital y en inglés en los estudiantes debido a la escasez de recursos tecnológicos y de acceso por parte del alumnado, a diferencia de Lores-Gómez et al. (2019) y Ciriza-Mendivil et al. (2022), quienes señalan la falta de formación en CDD para docentes.

Grande-De-Prado et al. (2020), Fombona y Pascual (2020), Larrañaga et al. (2023), Torres-Hernández y Gallego-Arrufat (2023), Rojo-Ramos et al. (2020) y Lores-Gómez et al. (2019) mencionan en su fundamentación teórica los marcos de referencia sobre CDD como el DigComp, DigCompEdu y/o MRCDD. Concretamente, en Colomo-Magaña et al. (2023) se evalúa la CD de maestros mediante un cuestionario basado en las dimensiones del DigComp, encontrando áreas de mejora como la integración de TIC en la enseñanza y la formación continua. Por su parte, Rodríguez-García et al. (2019) también expone una insuficiente formación docente en cuanto al nivel de CD vinculada a las áreas competenciales que estipula el Marco DigCompEdu.

Objetivos, metodologías y resultados de investigación predominantes

Los hallazgos referentes a la pandemia de COVID-19 han tenido un impacto profundo en las investigaciones analizadas, en relación a la CDD y a la implementación de TIC en las aulas. Chabert (2021) y Manrique y García-Martín (2022), que difieren en enfoque metodológico (cualitativo y cuantitativo, respectivamente), pero no en línea de investigación, subrayan las oportunidades y desafíos, incluyendo la mejora de la infraestructura tecnológica y la formación en CD.

La implementación de modelos como TPACK en la práctica educativa es investigada por Ciriza-Mendivil et al. (2022) y Colomer-Rubio et al. (2018), quienes señalan resultados positivos, pero también deficiencias en conocimiento del contenido (CK). Ciriza-Mendivil et al. (2022) concluye que es necesario equilibrar las dimensiones de TPACK. Sánchez-Rivas et al. (2024) también analiza este modelo, destacando un déficit en el conocimiento del TPACK y estrategias para el pensamiento computacional, aunque los docentes comprenden mejor el Diseño Universal para el Aprendizaje y metodologías activas. Finalmente, se subraya la necesidad de actualizar las prácticas docentes en robótica educativa y programación, y de una formación permanente en competencia digital (Colomer-Rubio et al., 2018; Suárez-Guerrero et al., 2022; Fombona & Pascual, 2020; Pascual et al., 2019).

Las variables de la edad y el género han sido objeto de estudio. En cuanto al género, se indica que los hombres se perciben con una mayor autopercepción en CDD con respecto a las mujeres en Colomo-Magaña et al. (2023), Díaz-Barahona et al. (2020). Sin embargo, los estudios de Rojo-Ramos et al. (2020) o Guillén-Gámez (2019) muestran que no existe una diferencia significativa. Por otro lado, la CDD se vio influenciada de manera negativa a mayor edad de los participantes (Guillén-Gámez et al., 2019; Manrique & García-Martín, 2022).

En lo relativo al uso de herramientas digitales para la comunicación y la enseñanza las investigaciones revisadas subrayan la importancia de su empleo no solo para la enseñanza en sí, sino también para la comunicación efectiva entre los distintos agentes de la comunidad educativa (Torres-Hernández & Gallego-Arrufat, 2023; Guillén-Gámez et al., 2023; Robles-Moral & Fernández-Díaz, 2021; Fernández-Díaz et al., 2021; Colomo-Magaña et al., 2023). Se destaca el uso de recursos digitales para la comunicación entre dichos agentes, indicando que las diferencias en el empleo de estos recursos dependen de la especialidad docente y el género (Guillén-Gámez et al., 2023). Herramientas como blogs, páginas webs o redes sociales como Instagram o Pinterest, fueron analizadas obteniendo resultados positivos en aspectos asociados a la comunicación y la enseñanza, aunque la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad del docente para integrarlas de manera efectiva en sus clases (Robles-Moral & Fernández-Díaz, 2021; Heredia et al. 2019). En Ortega-Carrillo et al. (2020) y Pérez-García y Hernández-Sánchez (2020) se analizó un programa formativo concreto especializado en competencias comunicativo-digitales, aportando resultados favorables en el desarrollo de la CD de los participantes.

Discusión y conclusiones

Discusión y conclusiones

Gran parte de las investigaciones revisadas contribuyen a dar respuesta a la demanda social y educativa de identificar las necesidades formativas en el personal docente sobre CD, destacando los puntos de mejora en cuanto a conocimiento, habilidad y destreza por parte de los maestros en el uso de la TD aplicada a la realidad del aula.

En relación con la evolución en el volumen de publicaciones (asociada a dar respuesta a la PI1), se observa un aumento desde 2017. Este incremento puede deberse a varios factores como la implementación del Marco Europeo DigCompEdu y el MRCDD así como a la pandemia producida por el COVID-19. Concretamente, esta situación ha producido una aceleración en la mejora de las competencias digitales en el personal docente de todas las etapas educativas. Sin embargo, el desarrollo de la CD en el profesorado se potencia a través de un plan adaptado de formación permanente dirigido a los docentes y no tanto con esta situación que expuso muchas necesidades y demandas por motivos de emergencia, tal y como expone Portillo-Berasaluce et al. (2022).

La frecuencia de mención del Marco Europeo DigCompEdu y/o MRCDD en las publicaciones analizadas (relacionado con la PI2) indica una tendencia hacia la estandarización en el estudio de la CDD. No obstante, la omisión de estos marcos en algo más de la mitad de los artículos revisados puede indicar diversas realidades. Por tanto, se puede establecer una relación aparente en la creación y el impacto de los marcos de referencia como DigCompEdu y MRCDD, pero no suficiente.

En cuanto a los objetivos de investigación predominantes (y vinculándolo a dar respuesta a la PI3), los estudios analizados pretenden alcanzar ciertos propósitos relacionados con la CDD y con otros parámetros o variables, siendo los más comunes: la evaluación de esta competencia, el impacto de la pandemia COVID-19 y la integración de

tecnologías digitales en el aula aplicadas al aspecto de comunicación entre los diferentes agentes educativos.

Respecto a las metodologías utilizadas (relacionadas con la PI4), los estudios revisados emplean una variedad de enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. No obstante, la tendencia hacia estudios cuantitativos (y, principalmente, descriptivos) podría limitar el análisis de aspectos más cualitativos y contextuales de la CDD.

Finalmente, atendiendo a los principales hallazgos (asociados a la PI5), los estudios revisados presentan resultados variados, aunque afines en ciertos aspectos clave, que proporcionan una visión comprensiva del estado actual en este campo.

Muchos artículos destacan la necesidad de una formación continua y específica en CDD para los docentes (Guerrero-Elecalde et al. 2024; Suárez-Guerrero et al., 2022; Fombona & Pascual, 2020; Pascual et al., 2019), señalando que, aunque la mayoría presentan un nivel básico-intermedio en su autopercepción de CDD, hay áreas específicas como la gestión de la información, el seguimiento y conocimiento de la huella digital o la seguridad en el uso adecuado de las tecnologías relacionado con problemas de salud mental, que requieren especial atención, coincidiendo con las aportaciones de Cantón-Mayo et al. (2016).

La integración efectiva de la tecnología educativa ha sido un tema recurrente a tener en cuenta en las investigaciones por parte de los autores a partir del 2021 (Martínez-Pérez et al., 2022; Suárez-Guerrero et al., 2022; Larrañaga et al., 2023). Esta situación impulsó la necesidad de una formación en CDD, atendiendo a las aportaciones de Rodríguez-Jiménez et al. (2022), que requiere de una adaptación hacia las demandas tecnológicas emergentes y la integración de:

diferentes modelos pedagógicos que actualmente están dando resultados favorables y que se apoyan, muchos de ellos, en las TIC (p. ej., el aula invertida, gamificación, enseñanza justo a tiempo, instrucción entre pares), y no limitarse únicamente a la adquisición de equipos tecnológicos o al simple manejo de los mismos, ya que esto no basta para lograr una verdadera integración de las TIC en la docencia. (p. 16)

Por último, la variable de género y edad también se toma en consideración en los estudios revisados. En Colomo-Magaña et al. (2023), Grande-de-prado et al. (2020) y Barahona et al. (2020) se establece una relación entre el género masculino y una mayor autopercepción en su nivel de CDD. Sin embargo, esto no se apoya según los estudios Manrique y García-Martín (2022), Rojo-Ramos et al. (2020) y Guillén-Gámez et al. (2019), que concluyen que no existe una relación evidente entre la autopercepción del nivel de CDD y la variable de género.

En definitiva, teniendo en cuenta todas estas variables, se llega a la conclusión de que la transformación digital no solo ha redefinido la manera en que los estudiantes y docentes interactúan con la tecnología, sino que también ha ampliado el concepto de alfabetización más allá de las habilidades básicas. En este contexto, surge el concepto de alfabetismo transmedia, que según Scolari (2018), se refiere a la capacidad de los individuos para interactuar, interpretar y crear contenido a través de múltiples plataformas y medios. Este enfoque reconoce que los jóvenes no solo consumen información de manera pasiva, sino que participan activamente en la producción y creación de contenidos digitales. Estas prácticas que los estudiantes realizan de una manera “informal” se considera una oportunidad de aprendizaje que se debe potenciar e incorporar dentro de las aulas (Scolari et al., 2018). Esta perspectiva es particularmente relevante en el contexto de la CDD, ya que los maestros en España deben estar preparados no solo para utilizar herramientas digitales, sino también para guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas y creativas necesarias para la navegación en entornos

mediáticos complejos. Tal y como muestran los resultados de esta revisión sistemática, aún existe una brecha en la formación en CDD, particularmente en lo que respecta a la integración de programas de intervención escolar de alfabetismo transmedia y la enseñanza de competencias relacionadas con la producción y participación activa en plataformas digitales. Esto subraya la necesidad de actualizar los programas de formación docente para que incorporen estas competencias emergentes, asegurando que los maestros puedan fomentar en sus estudiantes un uso crítico y creativo de las tecnologías en el aula.

Limitaciones

Este estudio tiene varias limitaciones: la muestra de estudios analizados (n=25) es pequeña, lo que limita la generalización de los hallazgos. La extracción y evaluación de datos realizada por una sola persona puede introducir sesgos, afectando la fiabilidad (Mortico, 2022).

Se considera otra limitación del estudio, la realización de la revisión sistemática únicamente en dos bases de datos: WoS y Scopus. Estas bases de datos son ampliamente reconocidas por su prestigio y la calidad de los artículos indexados, lo que garantiza la inclusión de estudios de alto impacto y relevancia científica. No obstante, es importante reconocer que la exclusión de otras bases de datos puede limitar la diversidad y el alcance de los estudios considerados, especialmente aquellas cuyas publicaciones son principalmente en español (como es el caso de Dialnet), ya que podrían ofrecer perspectivas relevantes sobre la CDD en el territorio español.

Además, el enfoque exclusivamente en España limita la aplicabilidad internacional de los resultados.

Futuras líneas de investigación

Las limitaciones identificadas abren oportunidades para futuras investigaciones en CDD. Ampliar la muestra de estudios, extendiendo el rango temporal e incluyendo investigaciones no indexadas en bases principales, capturaría una mayor diversidad de enfoques. Es crucial profundizar en la aplicación de marcos europeos y estatales en CDD y comparar estudios internacionales para enriquecer la comprensión global. Además, investigar variables como edad, género y experiencia profesional podría mejorar los programas de formación docente personalizados y efectivos.

Referencias

- Aparici, R., & Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. In F. T. Añños (Ed.), *Educomunicación: más allá del, 2.0* (pp. 307-320). Gedisa Editorial.
- Buitrago-Alonso, A., García-Matilla, A., & Gutiérrez-Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*, 9(4), 57-75. <http://hdl.handle.net/10230/21226>
- Chabert, A. (2021). Account of a Foretold Death: Analysing the Response to the Pandemic in Spanish Schools. *Journal of Language and Education*, 7(4), 42-52. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11677>
- Ciriza-Mendivil C. D., Lacambra, A. M., & Hernández-de-la-Cruz J. M. (2022). Technological Pedagogical Content Knowledge: Implementation of a Didactic Proposal for

- Preservice History Teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.852801>
- Colás-Bravo, M. P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Colomer-Rubio, J. C., Sáiz-Serrano, J., & Bel-Martínez, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A., & Cuevas-Monzonís, N. (2023). Análisis de la competencia digital de futuros profesionales de la educación en tiempos de pandemia. *Educ. Pesqui*, 49, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349267866esp>
- Díaz-Barahona, J., Molina-García, J., & Monfort-Pañego, M. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos*, 38, 497-504. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370>
- Fernández-Díaz, M., Robles-Moral, F. J., & Ayuso-Fernández, G. E. (2021). Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: el estudio de la sostenibilidad. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 87-102. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.87>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Fombona, J., & Pascual, M. A. (2020). Percepción de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria sobre su competencia digital, urgencias formativas detectadas. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 105-128. <https://doi.org/10.6018/educatio.425691>
- Gallardo-Echenique, E. E., Marqués-Molías, L., & Jan-Willem Strijbos, M. B. (2016). Hablemos de aprendizajes digitales en la era digital. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 8(15), 148-182. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57385>
- García-Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En F. T. Añaños (Ed.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 307-320). Gedisa Editorial.
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XXI*, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios socioeducativos*, 7, 27-41. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev estud socioeducativos.2019.i7.02](http://dx.doi.org/10.25267/Rev%20estud%20socioeducativos.2019.i7.02)
- Grande-de-Prado, M., Cañón, R., García-Martín, S., & Cantón, I. (2020). Digital Competence and Gender: Teachers in Training. A Case Study. *Future Internet*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/fi12110204>

- Guerrero-Elecalde, R., Contreras-García, J., Bonilla-Martos, A.L., & Serrano-Arnáez, B. (2024). Digital and Social-Civic Skills in Future Primary Education Teachers: A Study from the Didactics of Social Sciences for the Improvement of Teacher Training in Competences. *Educ. Sci.*, 14(2), 211. <https://doi.org/10.3390/educsci14020211>
- Guillén-Gámez, F. D., Colomo-Magaña, E., Ruiz-Palmero, J., & Tomczyk, Ł. (2023). The digital competence of the rural teacher of primary education in the mentoring process: a study by teaching speciality and gender. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2023-0050>
- Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A., Mayorga-Fernández, M. J., & Wang, S. (2019). ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1574693>
- Haz-Gómez, F. E. H., López-Martínez, G., & Manzanera-Román, S. (2024). La exclusión digital como una forma de exclusión social: una revisión crítica del concepto de brecha digital. *Studia Humanitatis Journal*, 4(1), 6. <https://doi.org/10.33732/shj.v4i1.112>
- Heredia-Ponce, H., Romero-Oliva, M. F., & Álvarez-Ramos, E. (2019). El blog en la formación inicial de los futuros maestros del Grado de Educación primaria. Un estudio de caso. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 28, 93-109. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1021>
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., & Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of computer assisted learning*, 26(5), 332-343. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00371.x>
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(13), 279-290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Larrañaga, N., Jiménez, E., & Garmendia, M. (2023). Oportunidades y necesidades percibidas entre los docentes de Educación Primaria para el uso educativo de las TIC. *Educar*, 59(2), 301-314. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1618>
- Lázaro, J. L., Usart, M., & Gisbert, M. (2019). La evaluación de la competencia digital docente: construcción de un instrumento para medir los conocimientos de futuros docentes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 75-81. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- Lores-Gómez, B., Sánchez-Thevenet, P., & García-Bellido, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(4), 234-260. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Manrique, J., & García-Martín, J. (2022). La competencia digital del profesorado de Educación Primaria durante la pandemia (COVID-19). *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 125-140. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21568>
- Martínez-Pérez, S., Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). T-MOOC for Initial Teacher Training in Digital Competences Technology and Educational Innovation. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846998>
- McKenzie, J. (2007). Digital nativism, digital delusions, and digital deprivation. *From now on: the educational technology journal*, 17(2). <http://www.fno.org/nov07/nativism.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, de 02 de marzo). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas*

- mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado n.º 52. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mora-Cantallops, M., Inamorato-dos-Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle-Remigio, J.R., Camarillo-Casado, J., Sota-Eguzabal, J.M., Velasco, J.R., & Ruiz-Martínez, P.M. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España: un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/448078>
- Motrico, E. (2022). Revisión bibliográfica: una aproximación a la revisión sistemática. In C. Rodríguez-Domínguez y S. Domínguez-Salas (Eds.) *Guía para la elaboración de trabajos de fin de grado y trabajos de fin de máster en psicología y ciencias afines* (pp. 49-56). Dykinson y Trabajos Fin de Máster en Psicología y Ciencias Afines (pp. 10-33). Dykinson. <https://bit.ly/3VLF0jP>
- Ortega-Carrillo, J. A., Rendón-López, L. M., Fuentes-Esparrell, J. A., & Ortega-Maldonado, Á. (2020). Eficacia de un programa de formación en competencias digitales aplicado a estudiantes del grado de magisterio en educación primaria basado en el modelo Affective elearning+. *Educatio Siglo XXI*, 38, 81-104. <https://doi.org/10.6018/educatio.432421>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Pérez-García, Á., & Hernández-Sánchez, A. M. (2020). Efectos del programa affective e-learning en el desarrollo de la Competencia Digital en estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 38, 129-150. <https://doi.org/10.6018/educatio.416431>
- Portillo-Berasaluce, J., Romero, A., & Tejada, E. (2022). Competencia Digital Docente en el País Vasco durante la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa- RELATEC*, 21(1), 57-73. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.57>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7. <https://www.murciaeduca.es/cpanitaarnao/aula/archivos/repositorio/0/85/nativos-digitales-parte11.pdf>
- Robles-Moral F. J., & Fernández-Díaz M. (2021). Future Primary School Teachers' Digital Competence in Teaching Science through the Use of Social Media. *Sustainability*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/su13052816>
- Rodríguez-García, A. M., Fuentes-Cabrera, A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2019). Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 94(33), 235-250. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73200/68659>
- Rodríguez-Jiménez, F. J., Pérez-Ochoa, M. E., & Ulloa-Guerra, Ó. (2022). Competencias digitales docentes y retos durante la pandemia COVID-19. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.cddr>

- Rojo-Ramos, J., Carlos-Vivas, J., Manzano-Redondo, F., Fernández-Sánchez, M. R., Rodilla-Rojo, J., García-Gordillo, M. Á., & Adsuar, J. C. (2020). Study of the digital teaching competence of physical education teachers in primary schools in one region of Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8822. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238822>
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13. <https://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n33/0188-252X-comso-33-7.pdf>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. 1-24. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/hdelconocimiento/wp-content/uploads/sites/42/2020/06/Scolari_Teens_es-1-26.pdf
- Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Roso, C., Ruiz-Palmero, J. (2024). Teacher Digital Competence Analysis in Block Programming Applied to Educational Robotics. *Sustainability*, 16(1), 275. <https://doi.org/10.3390/su16010275>
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C. & Lizandra, J. (2022). Imagen educativa de la tecnología en la COVID-19. La mirada del alumnado de Magisterio con mención TIC. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 177-188. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.77951>
- Torres-Hernández, N. & Gallego-Arrufat, M.-J. (2023). Pre-service teachers' perceptions of data protection in primary education. *Contemporary Educational Technology*, 15(1), ep399. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12658>
- Valverde-Crespo, D., Pro-Bueno, A. D. & González-Sánchez, J. (2018). La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2). 1-15. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2105

**ACTIVISMO EN LA RED: ¿CUÁNTO PUEDEN LAS #HASHTAGS?
MILITÂNCIA DE INTERNET: O QUANTO PODE UMA #HASHTAG?
DIGITAL ACTIVISM: HOW MUCH CAN A #HASHTAG?**

Manuela Bonfim Magalhaes Conceição

Universidad Europea del Atlántico, Brasil

(manuelabomfim@yahoo.com.br) (<https://orcid.org/0009-0006-9224-7976>)

Información sobre el manuscrito:

Recibido/Received: 24/09/2024

Revisado/Reviewed: 12/11/2024

Aceptado/Accepted: 15/11/2024

RESUMEN

Palabras clave:

Hashtag, activismo digital, medios sociales, violencia contra las mujeres.

La difusión del movimiento feminista contemporáneo, denominado por muchos autores como la cuarta ola feminista, está relacionada principalmente con la popularización del acceso a Internet y el fenómeno de las redes sociales, responsables de profundas transformaciones en términos de organización política de estos movimientos. En este sentido, a principios de la década de 2000, además del desarrollo de nuevas formas de sociabilidad, las redes sociales también se presentaron como un entorno seguro y eficaz para el activismo en la lucha contra la violencia hacia las mujeres. Numerosos de estos movimientos surgieron a través de hashtags, en los que mujeres de todo el mundo comenzaron a compartir sus dolores y angustias y, sobre todo, se unieron para reivindicar sus derechos, logrando importantes victorias. Teniendo esto esta revisión bibliográfica sistemática con enfoque cualitativo-cuantitativo tuvo como objetivo comprender la influencia de los hashtags en el ciberactivismo o activismo digital feminista, analizando un total de 1.747 disertaciones relacionadas directa o indirectamente con el tema y disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). La investigación buscó mapear los estudios destinados a comprender el poder de influencia movilizadopor los hashtags en las redes sociales, lo que resultó en la confirmación del poder de los hashtags en el activismo feminista en los últimos años, sirviendo como base de datos para la formulación de futuras campañas destinadas a hacer frente a la violencia contra las mujeres.

RESUMO

Palavras-chave:

hashtag, ativismo digital, mídias sociais, violência contra a mulher.

A difusão do movimento feminista contemporâneo, denominada por muitos autores como quarta onda feminista, está relacionada majoritariamente a popularização do acesso à internet e ao fenômeno das redes sociais, responsáveis por profundas transformações no que tange a organização política desses movimentos. Nesse sentido, nota-se que no início dos anos 2000, além do desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, as mídias sociais também se apresentaram como um ambiente seguro e eficiente para a atuação ativista na luta da violência contra a mulher. Observou-se inúmeros destes movimentos eclodirem por meio de hashtags, nos quais mulheres de todo o mundo passaram a

compartilhar suas dores, anseios e, principalmente, se uniram para requerer seus direitos, galgando conquistas significativas. Nesse sentido, essa revisão de literatura sistemática de abordagem qualitativa, teve por objetivo compreender a influência das hashtags no ciberativismo ou ativismo digital feminista, tendo sido analisadas para tanto, um total de 1.747 dissertações relacionadas direta ou indiretamente ao tema e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa buscou mapear estudos voltados para a compreensão do poder de influência mobilizado pelas hashtags nas mídias sociais, obtendo como resultado a confirmação do poder de ação das hashtags no ativismo feminista dos últimos anos, servindo como base de dados para a formulação de campanhas futuras, que visam o enfrentamento da violência contra a mulher.

ABSTRACT

Keywords:

Hashtag, digital activism, social media, violence against women.

The spread of the contemporary feminist movement, referred to by many authors as the fourth feminist wave, is mainly related to the popularization of internet access and the phenomenon of social networks, which are responsible for profound transformations in terms of the political organization of these movements. In this sense, it can be seen that in the early 2000s, in addition to the development of new forms of sociability, social media also presented themselves as a safe and efficient environment for activism in the fight against violence against women. Many of these movements have erupted through hashtags, in which women from all over the world have shared their pain, their anxieties and, above all, have united to demand their rights, achieving significant victories. In this sense, this systematic literature review with a qualitative-quantitative approach aimed to understand the influence of hashtags on cyberactivism or feminist digital activism, analyzing a total of 1,747 dissertations related directly or indirectly to the topic and available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The research sought to map studies aimed at understanding the power of influence mobilized by hashtags on social media, resulting in confirmation of the power of hashtags in feminist activism in recent years, serving as a database for the formulation of future campaigns aimed at tackling violence against women.

Introducción

Internet ha provocado cambios tan profundos que ha reestructurado el mundo entero. En este sentido, la globalización es uno de los aspectos más llamativos de este fenómeno, apoyado por los avances tecnológicos que, a través de la creación de nuevas tecnologías, han hecho posible la popularización de los medios sociales, que conectan a usuarios de todo el planeta en un mismo espacio virtual. Es la relativización de la distancia.

Este sentimiento de proximidad entre realidades antes ignoradas ha forjado un gran sentimiento de empatía y unidad, especialmente en las luchas sociales emprendidas por las minorías oprimidas, abriendo vías para el activismo digital.

En este escenario de activismo virtual, esto ocurre especialmente a través del uso de hashtags - que es el uso de una palabra clave precedida del símbolo # con el fin de dirigir a los usuarios de las redes sociales a la investigación sobre un tema en particular.

Un ejemplo de ello es la campaña #NãoMereçoSerEstuprada (Leal, 2014), encabezada por la periodista Nana Queiroz en Facebook, que reunió a 35.700 personas en solo tres días, convirtiéndose en uno de los primeros hashtags feministas de Brasil. Esto ocurrió después de que el Instituto Económico de Investigación Aplicada (Ipea) publicara en marzo de 2014 los resultados de una encuesta a escala nacional, en la que se informaba de que el 65% estaba de acuerdo en que "las mujeres que llevan ropa que muestra su cuerpo merecen ser agredidas". Posteriormente, la organización desmintió los datos, alegando haber invertido las columnas de la hoja de cálculo, siendo la cifra correcta el 26%, y no el 65%. Sin embargo, la indignación ya se había extendido en Facebook, con repercusión internacional en sitios de noticias como "The Huffington Post", de EE.UU.; "20 minutos", sitio francés, "La Repubblica", de Italia, entre otros, según un reportaje de Leal (2014), publicado en el sitio web de Agência Brasil.

Otra campaña de gran impacto, con el hashtag #NiUnaAMenos, se creó en octubre de 2016 tras conocerse que la colegiala de 16 años Lucía Pérez había sido drogada, violada, empalada y asesinada por tres hombres, conmocionando a Argentina y al mundo. Su muerte desencadenó protestas en la Plaza de Mayo de Buenos Aires en un día que se conoció como el "miércoles negro", según informa El País ¹. La campaña movilizó a personas de todo el mundo, incluso en Brasil, donde el hashtag "Nem Uma a Menos" (Ni Una Menos) se apoderó de medios como Facebook e Instagram, seguido de otros hashtags que llamaban a la acción: #VivasLasQueremos", o "Las queremos vivas" y dijo: #MexedConUnoMexedConTodos.

Un año después del asesinato de Lucía Pérez, otro feminicidio conmocionó a Argentina. Según un reportaje del diario Brasil de Fato (Assis, 2017), una activista feminista, la estudiante de 21 años Micaela García, fue encontrada desnuda y con signos de violación y estrangulamiento. El crimen fue cometido por Sebastián Wagner, de 30 años, que fue denunciado a la policía por su propia madre. Wagner ya había sido condenado a nueve años de prisión en 2012 por dos violaciones que tuvieron lugar en situaciones similares. Sin embargo, fue puesto en libertad condicional al cabo de cuatro años, "a pesar de la oposición de la Fiscalía y del dictamen negativo del Servicio Penitenciario Federal, que afirmaba que Wagner se había comportado mal en prisión", explica Assis, autor del informe, que concluye: "(...) Mujeres argentinas iniciaron un *tuit* y protestaron en varias ciudades del país pidiendo justicia por Micaela".

¹ El brutal asesinato por violación de una adolescente reaviva la lucha contra el feminicidio en Argentina. *El País (internet)*. Buenos Aires - 20 oct 2016. Disponible en: El brutal asesinato por violación de una adolescente reaviva la lucha contra los feminicidios en Argentina | Internacional | EL PAÍS Brasil (elpais.com) . Consultado en: 10 de septiembre de 2024.

En Estados Unidos, el hashtag #MeToo ²se lanzó en 2017 tras las acusaciones de la actriz Alyssa Milano, que acusó al productor de Hollywood Harvey Weinstein de acoso sexual, haciendo un llamamiento en Twitter para que todas las mujeres que hubieran sido acosadas o agredidas sexualmente respondieran con el hashtag #MeToo -en portugués, "yo también"- . Según el informe, alrededor de "medio millón de mujeres enviaron sus respuestas en las primeras 24 horas", ganándose el apoyo de otros grandes artistas y desenmascarando otra serie de escándalos de violencia contra las mujeres ³. Según el informe, "Weinstein fue condenado en 2020 a 23 años de prisión por la violación y agresión sexual de una antigua asistente y una actriz.

Por último, el poderoso hashtag #SoloSíEsSí ⁴ - en portugués "só sim é sim", cuyas raíces se encuentran en el polémico caso de "La Manada" que tuvo lugar en España en 2016. Según una información de CartaCapital ⁵, "así se llamaba el grupo de WhatsApp en el que interactuaron los cinco hombres que violaron a una joven de 18 años durante las fiestas de San Fermín en Pamplona (España) en 2016." A pesar de la gravedad del delito, los tribunales españoles condenaron a los acusados por abuso sexual alegando que no había pruebas de violencia o intimidación contra la víctima.

El caso tuvo repercusión en todo el mundo, hasta el punto de que el Tribunal Supremo no sólo ratificó la pena por violación de 9 a 15 años de cárcel, sino que reflexionó sobre las leyes que protegen los delitos de agresión sexual, con vistas a endurecer las penas. En 2022 el hashtag #SoloSíEsSí se convirtió en ley, generando una reforma del Código Penal español que se comprometía a honrar y garantizar la libertad sexual y la protección de los derechos de las mujeres.

Ante este escenario en el que se refuerza el poder de las redes sociales en las causas feministas, esta revisión bibliográfica sistemática cualitativa-cuantitativa buscaba comprender cómo los hashtags han influido en el activismo feminista a partir de los movimientos iniciados en las redes sociales. Para ello, se seleccionaron estudios desarrollados exclusivamente por programas de posgrado, con el objetivo de analizar, comprender y producir datos que permitan formular futuras estrategias para hacer frente a la violencia contra las mujeres.

Método

Esta investigación comprendió una revisión sistemática de la literatura con un enfoque de métodos mixtos con el fin de comprender, objetiva y subjetivamente, el papel de los medios sociales en la violencia contra las mujeres en Brasil.

De este modo, las etapas seguidas fueron: elaboración de la pregunta orientadora;

² Aunque el movimiento "Me Too" fue creado por la activista Tarana Burke, presidenta de la ONG Just Be, Inc. en 2006, con el objetivo de apoyar a las víctimas jóvenes y negras, dando voz a estas mujeres y, al mismo tiempo, apoyo, mostrándoles que no estaban solas.

³ BBC News Brasil: ¿Qué es Me Too, el movimiento que nació en Estados Unidos y ha catapultado las denuncias por acoso sexual en todo el mundo? Disponible en: Me Too: qué es el movimiento que nació en Estados Unidos y catapultó las denuncias por acoso sexual en todo el mundo - BBC News Brasil . Consultado en: 19 de septiembre de 2024.

⁴ Noticias de la BBC: 'Sólo sí es sí': por qué la ley de consentimiento sexual causa polémica en España. Internet: 27 de agosto de 2022. Disponible en: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62703308> . Consultado en: 15 de agosto de 2024.

⁵ CartaCapital (internet: 2022). sólo el sí es sí': Espanha endurece a legislação contra a violência sexual. Disponible en: 'Só sim é sim': Espanha endurece la legislación contra la violencia sexual - Mundo - CartaCapital . Acceso en: 15 de agosto de 2024.

establecimiento de los criterios de inclusión y exclusión para la selección de la muestra; elaboración del instrumento de recogida de datos; lectura interpretativa; categorización; y análisis temático.

El relevamiento de los trabajos se realizó exclusivamente a través de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), donde se analizaron un total de 1.747 disertaciones de maestría mediante búsqueda avanzada y uso de filtros.

Los descriptores utilizados eran expresiones aisladas o por asociación: "hashtag" o "redes sociales" o "activismo digital" o "violencia contra las mujeres", en la plataforma mencionada, aplicando los siguientes filtros: disertaciones; acceso abierto; lengua portuguesa. En este sentido, los criterios de inclusión para esta investigación incluyeron disertaciones en acceso abierto; en lengua portuguesa, que respondieran al objetivo trazado, y con plazo de publicación entre 2019 y 2024 y de Programas de Posgrado de instituciones de educación superior brasileñas.

Tras la búsqueda, se encontraron 1.747 trabajos, de los cuales, tras un análisis minucioso, se preseleccionaron 33 disertaciones por cumplir directa o indirectamente los criterios propuestos en esta investigación. De este modo, se leyeron, analizaron y categorizaron los contenidos seleccionados, excluyendo aquellos que no cumplían los criterios temporales y temáticos, utilizando los descriptores previamente establecidos en los criterios de inclusión.

Resultados

Para determinar el papel de los hashtags en el movimiento feminista a través del activismo digital, se recogieron datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) entre agosto y septiembre de 2024. Durante la investigación se encontraron 1.747 disertaciones relacionadas directa o indirectamente con el tema propuesto. Se analizaron todas, pero se excluyeron 1.714 porque no se ajustaban a los parámetros mencionados.

Del total de trabajos encontrados, se preseleccionaron para su lectura 33 disertaciones que abordaban perspectivas que implicaban luchas feministas. De ellos, se constató que: 15 abordaron aspectos de las redes sociales; 9 investigaron el activismo digital a través del periodismo web; y, por último, 9 de estas disertaciones trataron de comprender la influencia de los hashtags en el activismo feminista.

Una vez leídas, interpretadas y archivadas, las disertaciones se sometieron a una nueva criba y 9 del total de trabajos analizados cubrían todos los aspectos de la delimitación temática y los objetivos propuestos.

Es importante destacar que de estas 9 investigaciones, 3 formaron parte de Programas de Postgrado en Comunicación, correspondiendo al 33,3% del total de trabajos seleccionados y caracterizándola como el área de mayor concentración de interés en el tema investigado.

A continuación se presenta la identificación de las 9 disertaciones elegidas, así como el Programa de Postgrado al que pertenecen, junto con una descripción de la época y el tema de cada una de ellas, tal como se describe en la Tabla 1:

Tabla 1

Caracterización de los artículos seleccionados de la BDTD para la sección

AUTOR	PPG	AÑO	TÍTULO DEL ARTÍCULO
Braz, A.T.Z.	Comunicación	2023	ES POLÍTICO: las estrategias político-comunicativas de la movilización #ExposedCG
Santos, L.M.T.	Humanidades digitales	2021	Fundamentos y características morales en las expresiones textuales de grupos antagónicos en Twitter
Terra, C.	Comunicación	2019	Feminismo y disputa de narrativas en las elecciones presidenciales de 2018: estudio de caso de #Elenão como movilización online de mujeres contra Bolsonaro.
Passos, N.L.R.	Desarrollo, sociedad y cooperación internacional	2019	#ElaSótem16anos: análisis discursivo crítico de las publicaciones en las redes sociales sobre el caso de violación en grupo en Río de Janeiro.
Oliveira, P.G.	Medios de comunicación	2021	Ellas que narran: un análisis de los comentarios en Twitter sobre las mujeres que narran el Campeonato Brasileño 2021
Martins, A.B.	Estudios culturales	2023	Primavera en las redes: conexiones y luchas en el Sur Global feminista en NiUnaMenos, UnVioladorEnTuCamino y EleNãO.
Dieminger, C.C.	Ley	2022	Democracia participativa: ciberfeminismos contra la violencia sexual y su impacto en la biopolítica.

Romeiro, N.L.	Ciencias de la información	2019	Hagamos un escándalo: la trayectoria de la desnaturalización de la violencia contra las mujeres y la folcsonomía como activismo de oposición a la violencia sexual en Brasil.
Costa, E.L.	Comunicación	2023	Fotoactivismo y fotoperiodismo en las elecciones de 2018: contrahegemonía del mensaje fotográfico en el Instagram de Mídia NINJA.

Nota. Fuente: Autor (Salvador, 2024).

Debate y conclusiones

Muchas mujeres han estado utilizando la tecnología para resignificar contextos tóxicos y misóginos. Esta afirmación puede apreciarse a través del uso de hashtags, es decir, palabras clave que conectan usuarios y temas a través de las redes sociales.

En este sentido, al tratar de entender el papel de los hashtags y el activismo digital en el contexto del movimiento feminista actual, también buscamos aprender a utilizar esta herramienta como aliada en la lucha contra la violencia hacia las mujeres.

Para ello, las nueve disertaciones descritas en este estudio y seleccionadas para su análisis dieron lugar a dos categorías diferenciadas, la primera centrada en el activismo digital en las redes sociales, abarcando un panorama general proporcionado por las disertaciones seleccionadas; y la segunda categoría centrada en los impactos propiciados por la campaña electoral de 2018, cuyo hashtag #elenao despertó el interés de muchos estudiosos, ya que inició una movilización llena de controversias, como pretendemos observar.

Categoría 1 - Activismo digital en las luchas feministas

Muchos autores dividen el progreso del movimiento feminista en oleadas, que se intensifican y producen cambios. Desde esta perspectiva, el ciberfeminismo se situaría en la cuarta ola del feminismo, que es la que estamos viviendo actualmente.

En este sentido, la investigación de Clerici Dieminger en Derecho (2022) buscaba comprender la "Democracia participativa: los ciberfeminismos contra la violencia sexual y sus reflejos en la biopolítica". Utilizando el método hipotético-deductivo de Karl Popper, Dieminger (2022) se preguntaba: "¿Podrían los ciberfeminismos contra la violencia sexual reflexionar sobre la biopolítica y, por tanto, ayudar a desarrollar la democracia participativa?". El autor cree que sí.

Para Dieminger (2022), el ciberfeminismo ha dado voz y unificado la diversidad de feminismos anteriores, facilitando la promoción y difusión del movimiento, así como las agendas que defiende. Para apoyar su perspectiva, la autora analiza el escenario brasileño, en el que el activismo digital ha experimentado cambios significativos a través de los hashtags.

En este sentido, Dieminger (2022, p.84) observa que:

Esta última ola ha reverberado con más fuerza en la década actual, especialmente desde 2015, periodo marcado por la primavera feminista brasileña. Por último, se llevó a cabo el estudio de caso, en el que la amplia

manifestación ciudadana "¡Fuera, Cunha!" se reflejó en la biopolítica, en particular impidiendo la votación plenaria del proyecto de ley 5069/2013, que amenaza los ya escasos derechos de protección contra la violencia sexual, así como logrando la pérdida del mandato de Eduardo Cunha como diputado federal. Las otras cuatro movilizaciones estudiadas, #PrimeiroAssédio, #MeuAmigoSecreto; #PeloFimDaCulturaDoEstupro; y #CarnavalSemAssedio, reconocidas como acciones-manifestos socioculturales, demostraron un alcance aún mayor en la biopolítica, culminando en la creación de la Ley Ordinaria 13.718/2018. Las campañas aliadas #EstuproNuncaMais y #PeloFimDaCulturaDoEstupro fueron particularmente acreditadas por instigar la parte de la ley que se refiere a la difusión de escenas de violación y violación colectiva.

Analizando la creación del tipo penal de acoso sexual, Dieminger (2022, p.84) considera que no hubo "(...) un único ciberfeminismo en el punto de mira, entendiéndolo como el resultado de una presión pulverizada, necesaria para incidir en la biopolítica brasileña, a través de movilizaciones como #PrimeiroAssedio, #MeuAmigoSecreto y #CarnavalSemAssedio".

La actriz dedica todo un capítulo a entender los ciberfeminismos, analizando numerosas campañas insurgentes en internet contra la violencia sexual hacia las mujeres, así como sus repercusiones en la biopolítica. Para ello, el autor utilizó varios hashtags.

En conclusión, tras una extensa e intrigante investigación, Dieminger (2022, p.113) corrobora la hipótesis de que sí, "los ciberfeminismos contra la violencia sexual reflexionan sobre la biopolítica y, por tanto, ayudan al desarrollo de la democracia participativa".

La autora argumenta que "(...) el refuerzo de los fundamentos y valores democráticos es esencial para evitar retrocesos y opresiones sociales, como las que sufren las mujeres a causa de la cultura patriarcal cuyo poder impregna incluso los órganos gubernamentales", en la que el ciberfeminismo desempeña un papel fundamental en la lucha contra la violencia y por la igualdad de derechos (Dieminger, 2022, p.113)

Estos derechos han sido negados durante siglos, ya que "(...) las distinciones sociales entre los géneros han sido naturalizadas por un determinismo biológico que ha reforzado las relaciones de dominación y la definición de espacios para hombres y mujeres", reflexiona Oliveira (2023, p.14). En este sentido, el autor observó que, en el deporte, las diferencias biológicas se utilizaban no sólo para justificar, sino para delimitar el rendimiento de los distintos sexos.

Ante esta problemática, en su disertación en Media Studies, Oliveira (2023) buscó entender el comportamiento de perfiles misóginos de Twitter en relación a la participación de mujeres en la narración de partidos de fútbol durante la transmisión del Campeonato Brasileño de 2021. Su investigación revela aspectos valiosos, generando debate sobre el papel de la mujer en espacios típicamente masculinos, como el periodismo futbolístico.

Para ello, el autor dividió su investigación en dos partes diferenciadas, realizando inicialmente un estudio bibliográfico de datos y una revisión integradora sobre cuestiones relacionadas con el género y la participación de las mujeres periodistas durante las retransmisiones deportivas. Por último, realizó un análisis temático basado en los hashtags utilizados en las redes sociales, recogiendo un total de 4.246 comentarios durante los partidos narrados por dos periodistas a lo largo de seis meses.

Entre los hashtags elegidos para la recopilación estaban los utilizados en el Campeonato Brasileño (series A y B) por las dos emisoras: #brasileiraonosportv #brasileiraonopremiere #seriebnopremiere

#seriebnosportv. Estos hashtags se muestran durante las retransmisiones de los partidos y están disponibles en la esquina superior derecha de la imagen de la retransmisión. Además, durante la retransmisión del partido, el propio narrador de la emisora informa a los telespectadores del hashtag del partido, invitándoles a interactuar en las redes sociales digitales utilizando los hashtags durante los partidos de fútbol (Oliveira, 2023, p.56).

En sus estudios, Oliveira (2023) recogió discursos de violencia y prejuicio contra esas profesionales que ocupaban posiciones predominantemente masculinas, como es el caso del periodismo deportivo.

Para el autor, la afirmación de que hombres y mujeres ocupan espacios iguales en la sociedad es una falacia y destaca el mundo del deporte como ejemplo, dado que el predominio masculino sigue siendo marcado.

En este sentido, Oliveira (2023, p.15) provoca:

Una encuesta -realizada por la revista 'France Football' en abril de 2019 y reproducida por la revista VEJA- mostró la brecha salarial entre hombres y mujeres en el fútbol. La revista ha elaborado una clasificación de los salarios más elevados de este deporte, tanto en el fútbol masculino como en el femenino. Con el análisis, fue posible identificar, por ejemplo, que el jugador Neymar, en el momento de la encuesta, recibía un salario anual de 396 millones de reales. En consecuencia, el salario del jugador era 269 veces superior al de Marta, elegida seis veces mejor jugadora del mundo. El jugador percibía un salario de 1,47 millones de reales al año. Si las oportunidades son dispares en el campo, también lo son en la cobertura, ya sea en términos de salarios o de posibilidades de entrar en el periodismo deportivo.

Es importante subrayar que la violencia contra las mujeres puede adoptar formas muy diversas. Según Oliveira (2023, p.58), "aunque la violencia física sea la más conocida, porque es un comportamiento que atenta contra la integridad corporal o la salud de la mujer y es visible para la sociedad, la violencia de género también puede ocurrir de forma silenciosa".

De este modo, el autor cree que la violencia está presente en los comentarios analizados en su investigación. Para demostrar su punto de vista, Oliveira (2023, p.71) pone a disposición decenas de imágenes a lo largo de su disertación que informan de sucesos aterradores, entre los cuales "(...) 842 comentarios expresamente negativos dirigidos a los narradores".

Sus estudios demostraron que los prejuicios y los ataques contra las narradoras son evidentes, e informaron de que estos ataques, recogidos a través de la plataforma digital Twitter, eran tanto velados como abiertos. Según la autora, la mayoría de los discursos reproducidos contra las mujeres son sexistas, misóginos y prejuiciosos debido al hecho de que estas mujeres trabajan en funciones que solían ser desempeñadas predominantemente por hombres (Oliveira, 2023)

Oliveira (2023, p.71) cree que "la lucha para reducir los delitos contra las mujeres implica mucha deconstrucción del conservadurismo", pero que, sin embargo, ese cambio es inminente e imparable, dado que las mujeres se insertan en todos los contextos que antes eran exclusivamente femeninos, como el fútbol, donde, dice la autora, "en el pasado, las mujeres no tenían ni lugar ni voz".

Y es precisamente aquí donde el activismo digital muestra su utilidad y gana no sólo voz, sino un espacio para la acción, como señala la investigadora Ariadna Braz (2023), cuya tesis en Comunicación, titulada: "Es político: las estrategias político-comunicativas de la movilización #ExposedCG".

La autora analizó las principales estrategias político-comunicativas presentes en las cuentas personales del hashtag #ExposedCG - que, en sus palabras: "(...) es parte de una estrategia para tomar el control de las narrativas frente a la opresión y violencia que enfrentan cotidianamente, ya sea física, moral, sexual, psicológica, patrimonial o simbólica" (Bráz, 2023, p.15)

En este sentido, Braz (2023) define los hashtags como herramientas de comunicación, popularizadas en las principales redes sociales, basadas en lo que denomina "Trending Topics", es decir, una lista actualizada de los hashtags que más engagement han conseguido en el día, con el fin de animar a los usuarios de la red a participar en los temas más populares de un nicho determinado.

Para Braz (2023), entender el contenido discutido a través del hashtag #ExposedCG es de gran relevancia a la hora de construir el debate sobre la violencia sexual, ya que este acto culminó con la imputación del ex alcalde Marquinhos Trad, acusado por dieciséis mujeres de delitos como favorecimiento de la prostitución, acoso sexual e intento de violación.

Braz (Bráz, 2023, p.18) sostiene que:

Dicho esto, es importante destacar la necesidad de tomar conciencia de la condición y las vulnerabilidades a las que se enfrentan los diferentes grupos de mujeres para romper con el régimen de autorización discursiva y la hegemonía del discurso propios de los grupos privilegiados, algo que podemos ver en las denuncias indexadas a #ExposedCG. A ello se suma la necesidad de desarrollar una conciencia política de las experiencias personales y de organizar un debate en el que lo que ocurre en el ámbito privado y doméstico sea reflejo de las diferentes relaciones de poder que atraviesan las realidades de las mujeres, noción tan extendida como "lo personal es político", que da nombre a esta disertación (Bráz, 2023, p.18).

La autora cree que gran parte de la difusión del movimiento feminista contemporáneo está directamente relacionada con la popularización del acceso a Internet y el fenómeno de las redes sociales, que ha permitido distribuir contenidos y conectar a diferentes grupos sociales.

Además, en lo que respecta a la movilización de las mujeres, la autora señala que estos espacios virtuales han permitido profundas e importantes transformaciones en la organización política de estos movimientos sociales, así como el surgimiento de nuevas formas de sociabilidad, tanto en lo que se refiere a la creación de un entorno seguro para la actividad activista como para la difusión de las agendas defendidas en estos espacios (Bráz, 2023)

A través de una revisión bibliográfica documental, la autora se preguntó: "¿cuáles son las potencialidades y limitaciones de las redes sociales para los movimientos activistas y cómo favorece la comunicación en red la participación de las mujeres de Campo Grande en las movilizaciones feministas en X/Twitter?" En este sentido,

Para aplicar estas técnicas, recopilamos 2.060 tweets indexados al hashtag, de los cuales 1.705, publicados entre el 1 y el 2 de junio, se recopilaron en cinco categorías analíticas basadas en el análisis de protocolos de investigación utilizados en el estudio de otras movilizaciones, lo que supone 1.113 tweets en la categoría Opinión (65,3%), 353 tweets en la categoría Experiencia (20,7%), 146 tweets en la categoría Mediatización (8,6%), 55 tweets en la categoría Pedagogización (3,2%) y 38 tweets en la categoría Convocatoria (2,2%). Estos resultados revelan la importancia de las llamadas a la acción; la incitación a la empatía y la solidaridad; el papel de la creación de narrativas contrahegemónicas y de un periodismo de la subjetividad; y la apropiación de

productos mediáticos como series, películas, libros y podcasts para popularizar el movimiento feminista.

En conclusión, Braz (2023) considera que pudo destacar los pros y los contras de las redes sociales destinadas a las movilizaciones feministas, y que su investigación contribuyó al mapeo de "(...) nueve aspectos presentes en las manifestaciones en X/Twitter que incentivan a los participantes a sumarse", así como a la formulación de nuevas campañas destinadas a enfrentar la violencia contra las mujeres, impulsar el activismo digital y los movimientos sociales en red.

Además, con el tema "Hagamos escándalo: la trayectoria de la desnaturalización de la violencia contra las mujeres y la folksonomía como activismo de oposición a la violencia sexual en Brasil", Nathália L. Romeiro (2019) encontró que las situaciones relacionadas con la violencia de género, especialmente la violencia sexual, han sido silenciadas y desatendidas por las autoridades estatales, debido a la estructura patriarcal en la que nos situamos.

Para la autora, las denuncias realizadas a través de la red social Facebook pueden "(...) ser una respuesta a la ineficacia del Estado en cuanto a las políticas públicas que deberían proteger y tratar a las mujeres víctimas de violencia sexual". Además, argumenta que los espacios virtuales puestos a disposición por los medios sociales no sólo pueden contribuir a "(...) la formación de redes de apoyo y el empoderamiento de las mujeres en oposición al machismo y la cultura de la violación", dice Romeiro (2019, p.18).

La pregunta motivó al autor: "¿Qué formas de activismo utilizan las mujeres en forma de denuncia en entornos de comunicación alternativos (Facebook y Twitter)?" En este sentido:

Suponemos que la mayoría de las mujeres buscan información en Internet (en las páginas web oficiales de las Comisarías Especiales de la Mujer - DEAM y en grupos de apoyo en perfiles de Facebook y Twitter) o con familiares y amigos de confianza. En vista de ello, completaremos parte de esta disertación con estudios sobre la cultura de los algoritmos y la vigilancia, sobre todo para buscar una comprensión de cómo funciona la tecnología que filtra e interactúa con la información que forma las redes de apoyo en los medios sociales. También se considerarán los estudios sobre la organización del conocimiento, especialmente la teoría de conceptos y la folksonomía para analizar la estructura de los conceptos que orientan la violencia sexual (acoso sexual, violación, pedofilia, explotación sexual y feminicidio) y para mapear los posts/denuncias realizadas en Facebook a partir del análisis de los hashtags #primeiroassedio, sobre pedofilia y #mexeucomumamexeucomtodas sobre acoso sexual en el trabajo (Romeiro, 2019, p.18).

Tras una extensa y detallada investigación, Romeiro (2019) llegó a la conclusión de que tanto el machismo como el patriarcado afectan a la sociedad en su conjunto, lo que incluye a los hombres, destacando el apoyo que estos dieron al movimiento investigado. Según la autora, el activismo en las redes sociales es tan saludable como relevante para romper el silencio de las mujeres y para que éstas encuentren espacios seguros donde desahogarse sobre la violencia que han sufrido y, a través de ello, formar redes de apoyo y acogida.

Por último, al comprobar los casos de violencia sexual y contra las mujeres, el uso de los hashtags investigados "(...) no desenmascaró a los maltratadores, por lo que no hubo ningún tipo de castigo moral dirigido a un autor concreto (salvo en el caso de los hombres famosos de la televisión). El objetivo de la campaña era, por tanto, desahogarse, a base de compartir el dolor y crear redes de apoyo". (Romeiro, 2019, p.155)

Por último, con el tema "#Elasótem16anos: análise discursivo crítico de publicações em redes sociais sobre um caso de violação coletiva em Rio de Janeiro", Passos (2019) investiga um crime que comocionou o Brasil em 2016. A violação em grupo de uma adolescente de sólo dieciséis anos por trinta e três (33) homens. O crime foi filmado e difundido em las redes sociais.

Para Passos (2019, p.9), cuyo programa de posgrado es en Desarrollo, Sociedad y Cooperación Internacional, "(...) las formas en que se representan las cuestiones de género y violencia influyen en las formas en que la sociedad reacciona a estas cuestiones, incluso en términos de propuestas de políticas o acciones públicas derivadas de eventos de violencia y sus repercusiones".

En este contexto, considero:

El caso de violencia que elegí para mi investigación destacó por su crueldad con la joven agredida y por la relevancia social que alcanzó, causando gran conmoción en el país. El caso se conoció y denunció cuando se publicó en Twitter un vídeo en el que se grababa la violación, grabado por uno de los agresores. Los comentarios sobre la imagen sugerían que la adolescente había sido violada por más de 30 hombres. De este modo, la adolescente en cuestión fue objeto de dos delitos: la violación en grupo y su grabación y difusión (Passos, 2019, p.9).

Es importante destacar que la repercusión de este caso comenzó en las redes sociales y sólo entonces recibió la atención que merecía por parte de las autoridades. Según Passos (2019, p.13), tras conmocionar a toda la sociedad brasileña con la crudeza de las imágenes difundidas "(...) hubo una ola de reacciones de usuarios de las redes sociales, medios de comunicación, grupos activistas de derechos humanos, grupos activistas de derechos de las mujeres, grupos feministas y autoridades públicas".

A través del hashtag #Elasótem16anos, grupos feministas organizaron marchas y se lanzaron campañas de sensibilización para educar y combatir el sexismo y la cultura de la violación. Las movilizaciones sirvieron de trampolín para una acción más firme por parte de los poderes públicos, que, ante la presión social, se vieron obligados a actuar:

El gobierno federal celebró una reunión con 27 secretarios de seguridad pública el 31 de mayo de 2016 para tratar el tema. La conmoción de la sociedad por lo ocurrido alcanzó a los miembros de la legislatura, que organizaron audiencias públicas, pronunciaron discursos en el pleno e incluyeron el caso en el orden del día del Proyecto de Ley del Senado (PLS) 618/2015, de la senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB-AM). El proyecto fue aprobado en comisión el 31 de mayo de 2016 (diez días después de los crímenes) y enviado a la Cámara de Diputados para su consideración (Passos, 2019, p.9).

A lo largo de su investigación, estructurada en dos fases diferenciadas, basada en el análisis de los enfoques teórico-metodológicos del discurso crítico, con un enfoque en el análisis interdiscursivo de las políticas públicas, Passos (2019) llega a la importante conclusión de que:

A pesar de todo el discurso a favor de las acciones para educar a la sociedad sobre la igualdad de género, que se señalan como una de las soluciones para reducir la violencia contra las mujeres, lo que se observó en esta disertación fue la concentración de acciones hacia la realización de otra propuesta: el establecimiento de medidas punitivas más estrictas (Passos, 2019, p.152).

Para Passos (2019, p.152), este hecho "(...) no puede ser interpretado fuera del marco del resurgimiento de discursos conservadores en Brasil, especialmente en el campo de la educación y de las relaciones de género". A la vista de lo anterior, es evidente que la solución adoptada pretendía dar una respuesta de emergencia y paliativa.

Estamos de acuerdo con la autora cuando afirma que estas medidas no son soluciones y que la educación es la base fundamental para cambiar el panorama actual de violencia contra las mujeres, que se ha extendido de forma alarmante por todo el país durante siglos.

Categoría 2 - El hashtag #elenao

Para Santos (2021, p.1), "el lenguaje utilizado por los individuos es un reflejo de sus pensamientos, emociones, valores, cultura y es una forma de comunicarse e interactuar con otros miembros de la sociedad".

En este sentido, la disertación de Larissa M. T. Santos (2021, p.2), del Programa de Posgrado en Humanidades Digitales, buscó comprender las "expresiones textuales creadas en un ambiente virtual de interacción social (red social Twitter); caracterizar estos textos; y analizar asociaciones entre el lenguaje utilizado en estos registros textuales y los valores morales definidos en la Teoría de los Fundamentos Morales", como ella describe.

En este sentido, el autor afirma que:

Tras los análisis cuantitativos y cualitativos del objeto de estudio constituido por los textos representados por los hashtags #fechadocombolsonaro y #forabolsonaro, del 4 al 20 de abril de 2020, se constató que el antagonismo de afirmaciones del escenario extralingüístico asociado a la figura del presidente Jair Bolsonaro también tuvo lugar dentro de la red social Twitter. Se identificó una prevalencia de fundamentos morales característicos de la visión política conservadora en el grupo #fechadocombolsonaro (Lealtad y Autoridad), y algunos fundamentos de la visión política liberal en el grupo #forabolsonaro (específicamente, el Fundamento Daño que, en los experimentos realizados, corresponde al vicio del Fundamento Cuidado). Considerando que fundamentos morales divergentes significan preocupaciones morales diferentes, entonces se infirió que críticos y partidarios de Jair Bolsonaro tienden a preocuparse por cuestiones diferentes, y por lo tanto el establecimiento de una comunicación efectiva entre estos grupos o no ocurre, o ocurre de forma debilitada.

Aunque el análisis de Santos (2021) se centra en entender los hashtags como una herramienta para el activismo social feminista, que es la base de esta investigación, el foco de su comprensión no está en la violencia de género, sino en los mecanismos morales que juegan los lenguajes habituales en los medios sociales, así como el impacto y la influencia que ejercen, lo que no encaja plenamente en el ámbito propuesto en este estudio.

Lo mismo ocurre con la tesina de Costa (2023), titulada "Fotoactivismo y fotoperiodismo en las elecciones de 2018: contrarrestando la hegemonía del mensaje fotográfico en el Instagram de Mídia NINJA", del Programa de Posgrado en Comunicación.

El artículo analiza el poder de los hashtags en el contexto del activismo digital en las redes sociales, utilizando el hashtag #elenao, que movilizó toda una campaña contra el candidato Jair Bolsonaro entre 2017 y 2018. Su investigación aporta reflexiones en profundidad sobre el tema tratado, pero no profundiza en cuestiones feministas.

Sin embargo, aunque estos dos estudios no dan prioridad a las cuestiones apremiantes de la violencia de género, que es intrínseca a esta investigación, es bien sabido que la movilización derivada de la campaña #EleNãO fue originalmente de naturaleza feminista. Por lo tanto, estos estudios apoyan y complementan la afirmación de que los hashtags son herramientas eficaces para el activismo digital, incluido el desarrollo de estrategias políticas, como hemos visto.

Terra (2019), cuya tesis de maestría en Ciencias de la Información investiga "Feminismo y disputa de narrativas en las elecciones presidenciales de 2018: estudio de caso de #Elenão como movilización online de mujeres contra Bolsonaro".

A través de una revisión bibliográfica, el autor buscó identificar la relación entre la movilización #EleNãO y el resultado de las Elecciones Presidenciales de 2018, desde la perspectiva de la difusión de información en la red social Twitter.

Así lo refleja Terra (2019, p.14):

En este sentido, el uso de las redes sociales en las manifestaciones colectivas plantea una nueva cuestión para las teorías sociales: las tecnologías digitales permiten nuevas formas de compromiso político que antes no se contemplaban. Esto refleja un nuevo momento no sólo para los partidos políticos, sino también para los movimientos sociales y los grupos identitarios, como los movimientos de mujeres. No es casualidad que las redes sociales desempeñaran un papel clave en las elecciones presidenciales de 2018 y fueran el escenario de la manifestación en línea, el movimiento #EleNãO, que obtuvo más de 1,9 millones de menciones en Twitter durante el periodo electoral.

Según su perspectiva, la noción de pertenencia, de identidad y el sentimiento latente de deuda histórica encuentran en las redes sociales herramientas que permiten la organización y la movilización política. Según Terra (2019, p.14), "es en este contexto que las discusiones sobre la igualdad de género han ido ganando terreno en la esfera pública en los últimos años en todo el mundo, dando forma a lo que se conoce como la cuarta ola del feminismo, una idea desarrollada en el libro 'Explosión feminista'".

Esto es evidente en las elecciones de 2018, cuando la contienda está cada vez más polarizada e indefinida, y el voto de las mujeres es ahora el objetivo de los candidatos. En este contexto, surgieron levantamientos como el de "Mujeres Unidas Contra Bolsonaro", creado en agosto de 2018 en Facebook; como reacción, se creó el grupo opositor "Mujeres Unidas a Favor de Bolsonaro" (Terra, 2019, p.16). El autor afirma que:

El uso del hashtag #EleNãO se ha convertido desde entonces en un símbolo de la disputa por las narrativas sobre las mujeres -y más objetivamente por el voto femenino-, reuniendo a diversos votantes en una movilización en línea que alcanzó 1,9 millones de menciones en Twitter al final del período electoral de 2018 (Terra, 2019, p.16).

En esta línea, Terra (2019, p.81) concluye que:

Con la relevancia de las mujeres votantes y el escenario de las decisiones tardías de voto de las mujeres, el movimiento feminista #EleNãO se ha convertido en un campo de disputa de narrativas. Como resultado, el movimiento perdió su expresividad como agenda feminista y ganó la posición de oposición a Bolsonaro, colocándolo como figura central en el discurso del movimiento. Los datos mostraron la relación entre la movilización online y las encuestas, y revelaron el impacto del movimiento en el voto femenino, el factor que más definió el total de votos en la recta final de las Elecciones 2018. Y en la discusión de los datos, vimos que las manifestaciones en las calles y la cobertura mediática de estos acontecimientos fueron el punto de inflexión que definió las votaciones, que puso en tela de juicio las narrativas en disputa. En este sentido, la construcción del antagonismo entre la lucha de las mujeres y los 81 intereses de Brasil polarizó aún más el clima, enfrentando a Brasil (#EleSim) contra el feminismo (#EleNãO).

La tesis de Terra (2019) destaca por ser un excelente discurso sobre la fuerza y relevancia de las redes sociales en el activismo de las minorías y en el conjunto de la

sociedad. Según la autora, "encontramos que el hashtag #Elenão fue tanto un punto unificador, desde el punto de vista de las banderas progresistas, como un punto segregador, desde el punto de vista de las decisiones de voto de las mujeres", concluye (Terra, 2019, p.81).

Por último, Aime B. Martins (2023), del Programa de Postgrado en Estudios Culturales, presentó una disertación sobre "Primavera en las redes: conexiones y luchas en el Sur Global feminista en NiUnaMenos, UnVioladorEnTuCamino y EleNã".

A través del análisis documental, dividido en tres ejes, Martins (2023) exploró la contribución de los feminismos transnacionales desde una perspectiva decolonial al espacio público globalizado, tejiendo una crítica interseccional de la modernidad, al tiempo que buscaba exponer la violencia a la que son sometidos los cuerpos-territorios de las mujeres.

Para ello, Martins (2023, p.17) analiza el hashtag #ElasPodem, "(...) con el que creó una página en Facebook e Instagram para dar a conocer nuestras acciones y conectarnos con más sujetos y actores sociales interesados en promover el movimiento"

Temas como la representación de las mujeres en los espacios políticos y la lucha contra las diversas formas de violencia de género han estado presentes desde el inicio del movimiento y por eso, en agosto de 2020, Elas Podem recibió una invitación para participar en la Campaña Nacional Vota por las Mujeres (#VemVoteEmMulheres), organizada por los actores sociales Elas no Poder, Vamos Juntas, Vote Nelas y Engajamundo, en colaboración con más de 30 colectivos de mujeres de todo Brasil, con el objetivo de concienciar sobre la importancia del voto femenino, dar visibilidad a las candidaturas de sus integrantes y denunciar la violencia política de género que sufren las mujeres en este proceso. En 2021 y 2022, el tema de la pobreza menstrual fue el destaque de nuestras acciones, que se expandieron en múltiples frentes: colecta y distribución de toallas higiénicas descartables; acciones educativas en escuelas y comunidades vulnerables; movilización popular para la aprobación del Proyecto de Ley 6.662/2021, del municipio de Campo Grande - MS, que prevé la distribución gratuita de toallas higiénicas a todas las alumnas de baja renta del sistema escolar municipal; e incidencia política ante el gobierno estadual para la reducción de los impuestos sobre las toallas higiénicas (Martins, 2023, p.17).

En este sentido, Martins (2023) demuestra que los hashtags pueden movilizar a toda una sociedad a favor de un sistema de mejoras, sirviendo como un poderoso aliado en la fundamentación de las políticas públicas: "los movimientos sociales utilizan los hashtags como una forma de rechazar un tipo de jerarquización, un rechazo del poder establecido, y la abundante producción de narrativas compartidas en línea forma parte de esta lucha contra el poder".

Por todo lo anterior, sabiendo que las conquistas feministas se han conseguido de forma gradual a través de un intenso movimiento social, se puso de manifiesto que con los avances tecnológicos, la lucha por los derechos y la igualdad ha ganado en velocidad y eficacia, ya que el activismo digital ha permitido que mujeres de diferentes partes del mundo se conecten y se apoyen mutuamente, creando un espacio seguro para el debate, donde antes sólo había silencio.

Además, se constató que las redes sociales han sido fundamentales para difundir información, movilizar y organizar protestas y campañas, lo que ha provocado cambios significativos en todo el mundo esto ha provocado cambios significativos en todo el mundo, respondiendo a la pregunta de investigación planteada en este estudio, que indagaba sobre la influencia de los hashtags en el activismo digital feminista.

A través de los datos analizados y las disertaciones discutidas, se comprendió finalmente que los hashtags han operado como un movilizador social capaz de desarrollar cambios reales en la sociedad, siendo su principal característica la unión de un determinado grupo a favor de una causa común.

De esta forma, se ha conseguido el objetivo general de determinar el papel de los hashtags en el movimiento feminista a través del activismo digital, ya que se ha comprobado que el ciberfeminismo ha supuesto un avance significativo en la lucha por la igualdad de género y en la sensibilización sobre la violencia contra las mujeres.

Aunque lejos del ideal, las mujeres están cada vez más comprometidas, emancipadas y unidas, rompiendo viejos esquemas y estereotipos. Y gran parte de ello se debe al poder de las redes sociales.

Referencias

- Ariadna, T. Z. (2023). *O pessoal (2023). é político: as estratégias político-comunicativas da mobilização #ExposedCG*. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação em Comunicação. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7862>.
- Assis, C. de (11 de abril de 2017). Femicídio de ativista de movimento Ni Una Menos choca Argentina: Principal suspeito já havia sido condenado por dois estupros, mas teve liberdade condicional concedida por juiz. *Revista Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/11/femicidio-de-ativista-de-movimento-ni-una-menos-choca-argentina>
- Costa, E. L. (2023). *Fotoativismo e fotojornalismo nas eleições de 2018: contra-hegemonia da mensagem fotográfica no Instagram da Mídia NINJA*. Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15559>
- Dieminger, C. C. (2022). *Democracia participativa: ciberfeminismos contra a violência sexual e seus reflexos na biopolítica*. Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20895>
- Leal, A. (2014). Criadora da campanha "Não mereço ser estuprada" quer debater políticas públicas. *Agência Brasil – Brasília*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-03/criadora-da-campanha-nao-mereco-ser-estuprada-quer-debater>
- Martins, A. B. (2023). *Primavera nas redes: conexões e lutas no Sul Global feminista em NiUnaMenos, UnVioladorEnTuCamino e EleNão*. Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5741>.
- Oliveira, P. G. de (2023). *Elas que narram: uma análise dos comentários no Twitter sobre a narração de mulheres no Campeonato Brasileiro de 2021*. 111f. [Dissertação Mestrado em Estudos da Mídia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55235>
- Passos, N. L. dos (2019). *#Elasótem16anos: análise discursiva crítica de postagens em rede social sobre caso de estupro coletivo no Rio de Janeiro*. [Dissertação Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília].
- Romeiro, N. L. (2019). *Vamos fazer um escândalo: a trajetória da desnaturalização da violência contra a mulher e a folksonomia como ativismo em oposição a violência*

sexual no Brasil. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/1074>

Santos, L. de M. (2021). *Fundamentos morais e características em expressões textuais de grupos antagônicos no Twitter*. [Dissertação Mestrado em Humanidades Digitais, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14060>.

Terra, C. (2019). *O feminismo e a disputa de narrativas na eleição presidencial de 2018: um estudo de caso de #Elenão como mobilização online das mulheres contra Bolsonaro*. [Dissertação Mestrado em Ciência da Informação, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro].
<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/1299>.

**ANÁLISIS DE LA PELÍCULA “EL NIÑO QUE DOMÓ EL VIENTO” COMO
RECURSO PEDAGÓGICO PARA ENSEÑAR EL CONCEPTO DE
COMPETENCIA**
**ANALYSIS OF THE FILM "THE BOY WHO TAMED THE WIND" AS A PEDAGOGICAL
RESOURCE TO TEACH THE CONCEPT OF COMPETENCE**

Cristiane Bevilaqua Mota

Universidad de Sorocaba, Brasil

(crisbevilaqua@yahoo.com.br) (<https://orcid.org/0000-0002-8655-7429>)

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Universidad de Sorocaba, Brasil

(alzira.pimenta@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5775-5856>)

Aléxia Roche

Universidad de Sorocaba, Brasil

(alexiaroche@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9105-8456>)

Maria Ogécia Drigo

Universidad de Sorocaba, Brasil

(maria.ogecia@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5123-0610>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 11/10/2024

Revisado/Reviewed: 14/11/2024

Aceptado/Accepted: 17/11/2024

RESUMEN

Palabras clave:

práctica educativa, competencia,
teoría del CHA, análisis de película,
educación en medios.

La producción de medios ha tenido diferentes propósitos a lo largo de su historia. El lenguaje audiovisual, presente inicialmente en las películas, dejó las salas de cine para volverse ubicuo, con el potencial de seducir corazones y mentes. Esta seducción ocurre a partir de los mecanismos de proyección e identificación, los cuales dependen de la capacidad del director para utilizar el lenguaje audiovisual y así construir y guiarnos hacia el estado de ánimo, las ideas y los sentimientos que desea transmitir o provocar. Este artículo se enfoca en la práctica educativa, centrándose en el análisis fílmico en el contexto del aula. La pregunta que guió la investigación fue: ¿cómo se explicitan el concepto y el desarrollo de la competencia en la producción de medios? El objetivo fue demostrar el potencial educativo de la película “El niño que domó el viento” (2020) como apoyo para la comprensión del concepto de competencia. Por ello, se presentan reflexiones sobre la competencia y su relevancia para la vida personal, social, profesional y ciudadana. La metodología se basó en el análisis fílmico, abordando técnicas, sinopsis, detalles de escenas y la cadena de actos que construyen la narración. Esta película contribuye a que el espectador comprenda el concepto de competencia y su importancia, ya que explica cómo el protagonista aplica los conocimientos y habilidades que ha adquirido, combinados con sus valores, para resolver un problema de su comunidad. La relevancia de este artículo radica en mostrar cómo un análisis fílmico puede formar parte de las prácticas educativas para la enseñanza de conceptos desde la perspectiva de la educación en medios. Finalmente, la interpretación

relaciona el problema real al que se enfrenta el protagonista de la película con los conocimientos, habilidades y actitudes movilizados para resolverlo.

ABSTRACT

Keywords:

educational practice, competency, CHA theory, film analysis, media education.

Media production has had different purposes throughout its history. The audiovisual language, initially present in films, left the movie theaters to become ubiquitous, with the potential to seduce hearts and minds. This seduction occurs through the mechanisms of projection and identification, which depend on the director's ability to use audiovisual language to construct and guide us towards the mood, ideas and feelings he wishes to transmit or provoke. This article focuses on educational practice, focusing on filmic analysis in the classroom context. The question guiding the research was: how are the concept and development of media production competence made explicit? The objective was to demonstrate the educational potential of the film "The Boy Who Tamed the Wind" (2020) as a support for the understanding of the concept of competence. Therefore, reflections on competence and its relevance for personal, social, professional and citizenship life are presented. The methodology was based on film analysis, addressing techniques, synopsis, scene details and the chain of acts that build the narrative. This film helps viewers to understand the concept of competence and its importance, as it explains how the protagonist applies the knowledge and skills he has acquired, combined with his values, to solve a problem in his community. The relevance of this article lies in showing how film analysis can form part of educational practices for the teaching of concepts from the perspective of middle school education. Finally, the interpretation relates the real problem faced by the protagonist of the film with the knowledge, skills and attitudes mobilized to solve it.

Introducción

Las prácticas educativas, en general, pueden desarrollarse utilizando recursos audiovisuales. No es nuevo que estos se utilicen como una ilustración o un complemento, es decir, educar con los medios, lo que Fantin (2011) denominó perspectiva instrumental. El involucramiento de los estudiantes con el lenguaje audiovisual, utilizado por el cine, por ejemplo, tanto en términos de expresión como de técnica, puede ser fructífero, debido al potencial del cine para movilizar y desestabilizar creencias, concepciones y certezas. Como aclara Xavier (2008), el cine tiene una dimensión formativa propia de las diversas formas de arte, que juegan un papel decisivo en la educación (informal y cotidiana), además de ser parte más sistemática del proceso educativo, mediante el uso de cualquier género cinematográfico (ficción, documental) en el aula, con interacción directa con el discurso del profesor.

En la educación, el cine no puede limitarse a sostener debates sobre películas, aunque en estos se contemplen valores, cosmovisiones y saberes, ya que "el cine se reduce a la educación para el propio cine y su imaginario" (Xavier, 2008, p. 15). Otro aspecto importante por destacar es que la imagen fílmica no fomenta la imitación y asimilación de modelos, especialmente en lo que se refiere a la violencia, el sexo o cualquier otro tema que es considerado sensible por la atenta mirada de las instituciones religiosas y del Estado. Las películas no son, según Xavier (2008), promotoras del mimetismo simplista.

Coincidimos con Xavier (2008) y argumentamos que tal enfoque requiere que se desarrolle algún tipo de análisis fílmico con la participación de los estudiantes y del docente, este último como especialista en el tema abordado en la película. Es necesario estudiar los efectos de las películas, ya que pueden promover el pensamiento y proporcionar comunicación, lo que lleva al cine más allá del entretenimiento.

El concepto de competencia, a su vez, además de estar presente en textos sobre gestión, ha ocupado documentos oficiales en el área de educación, como los Lineamientos Curriculares y la Base Curricular Común Nacional, entre otros. En lugar de elegir una única definición de competencia, aquí se presentan dos que se asemejan y se complementan, posibilitando una mayor comprensión. Le Boterf (2003, p. 11), partiendo del entorno empresarial, señala que "[...] la competencia no tiene existencia material independiente de la persona que la pone en acción"; que es "[...] una abstracción, ciertamente útil, pero una abstracción"; y que consiste en movilizar y combinar un conjunto de recursos incorporados a las personas (conocimientos, habilidades y actitudes) y un conjunto de sus medios (base de datos, equipos, información, etc.) para aplicar a la situación o problema que se debe resolver. Perrenoud (2000), en *Dez novas competências para ensinar*, basado en Le Boterf (2003), resume el concepto y lo aplica a la práctica docente. En su definición, la competencia es la condición de una persona cuando moviliza conocimientos, habilidades y actitudes para resolver un problema. Perrenoud (1998) señala que la competencia de un individuo no se desarrolla de forma natural, vinculada a su maduración biológica. Para que se desarrolle, es necesario estimular sus potencialidades. Para que éstas se transformen en competencia efectiva, los procesos de aprendizaje son fundamentales. Y aunque los procesos sean los mismos para diferentes asignaturas, se desarrollarán competencias diferentes. La importancia atribuida por Perrenoud (1998) al aprendizaje justifica la propuesta de este artículo de buscar formas de explicar el concepto de competencia y contribuir a su comprensión.

En un enfoque muy generalista, adaptable a diversas áreas de la vida, Moretto (2013), educador brasileño, define la competencia como la capacidad del sujeto para movilizar recursos con el fin de abordar y resolver situaciones complejas. Al no referirse

a los Conocimientos, Habilidades y Actitudes como los recursos a movilizar, su definición queda muy genérica.

La definición de Parry (1996), bastante similar y anterior a la de Le Boterf (2003), fue asociada a la Teoría del CHA por algunos autores como Hoffmann (1999), Dutra et al. (2000), Sandberg & Dall'Alba (2006), entre otros. Es necesario destacar que no se puede nombrar la competencia, pero sí los conocimientos, habilidades y actitudes que ella moviliza. A menudo se confunde con la habilidad y/o se citan juntos, sin tener en cuenta que, según la Teoría CHA, la habilidad es solo uno de los componentes de la competencia.

Observamos que Buckingham (2007, p. 192), al hablar de la educación en medios, ya ha llamado la atención sobre la necesidad de “abordar las habilidades y competencias – las múltiples alfabetizaciones – que demandan las formas contemporáneas de comunicación”. Aunque en una perspectiva que descarta las habilidades como parte de la competencia, asoció en su texto la criticidad respecto a la producción mediática con el desarrollo de la competencia.

Años después, Ferrés y Piscitelli (2012) se apoyaron en el concepto de competencia para desarrollar las dimensiones de la competencia mediática, como se puede apreciar en el siguiente pasaje: “La competencia mediática implica el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con seis dimensiones, a partir de las cuales se elaboran los indicadores” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 8). Una de las habilidades necesarias para la competencia mediática es analizar críticamente la información difundida en los medios de comunicación hipermedia, transmedia y multimodal. Esta capacidad, junto con el dominio de conocimientos y actitudes específicos, posibilita el desarrollo de la competencia mediática, que a su vez contribuye a la promoción de la autonomía intelectual de cada individuo.

Lo que se propone en este artículo puede suponer un avance en la medida en que integra la práctica educativa con la educación en medios. La posibilidad de que el lenguaje audiovisual contribuya a la comprensión del relevante concepto de competencia – incomprendido por algunos, infame para otros, pero indudablemente vigente – es el tema de este artículo. Por ello, nuestro objetivo fue explicar el potencial educativo de la película “El niño que domó el viento” (2020), como apoyo para comprender el concepto de competencia y, en consecuencia, ayudar a los docentes a desarrollar estrategias para el desarrollo de la competencia en los estudiantes.

El origen y la teoría de CHA

La competencia ha sido discutida desde hace varios siglos, desde la perspectiva de diversas áreas del conocimiento (administración, psicología, derecho, entre otras) y con diferentes significados. Mota (2021) realizó una extensa investigación sobre el origen del concepto y observó que este sufrió varias transformaciones y, erróneamente, se asoció su origen con el área administrativa. En el Imperio Romano, se encuentra la primera mención de competencia, utilizada para identificar a un soldado calificado. Posteriormente, se comenzó a utilizar en el área del derecho para referirse a alguien con idoneidad para juzgar, y más tarde se asoció a alguien con capacidad para desempeñar un trabajo específico. El significado del término varía al compararlo entre los idiomas inglés y francés. En inglés, está vinculado a los comportamientos correctos y esperados para obtener resultados, mientras que en francés se aplica a la descripción de tareas, estándares y resultados esperados (Bagaeva et al., 2018).

Los resultados obtenidos por Mota (2021) asocian el origen del concepto, tal como se entiende actualmente, a Johann Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo, y sus claves

para aprender: cabeza (saber), manos (saber hacer) y corazón (actitudes). Más tarde, John Dewey, filósofo y pedagogo, se basó en Pestalozzi y reforzó la importancia de adquirir habilidades, sumadas a un sentido estético y moral, siguiendo el ejemplo de las escuelas griegas. Posteriormente, Benjamin Bloom, psicólogo y pedagogo, junto a un equipo de docentes, publicó la Taxonomía de los Objetivos Educativos, basada en Dewey, y utilizó los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor. Actualmente, a Benjamin Bloom se le atribuye la creación de la competencia en torno a la Teoría del CHA (Conocimientos, Habilidades y Actitudes) según Winterton et al. (2006) y Lopes y Pinto (2010).

En documentos legales en el área de la educación (Dictámenes, Resoluciones, etc.), en Brasil y en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es posible percibir dificultades y confusión en cuanto a la definición de competencia. Este hecho, lógicamente, dificulta la comprensión de los agentes sociales responsables del desarrollo de competencias, lo que constituye un problema que debe ser enfrentado para mejorar las condiciones de los ciudadanos de cualquier país, en la resolución de los desafíos cotidianos.

A partir de este problema de la realidad se justifica este artículo, es decir, el análisis aquí realizado. La película trae ejemplos de demostraciones de competencia, al tratar problemas de diferente orden. Siendo una película comercial, realizada sin ánimo educativo, por tanto, una creación en el ámbito de la cultura se puede afirmar que constituye un ejemplo de valioso recurso didáctico. Primero, explicando la manifestación de la competencia y la dinámica entre sus componentes, según la Teoría del CHA, en la solución de problemas reales. En segundo lugar, al analizar la película, develando sus elementos narrativos, escénicos y conceptuales y las relaciones entre ellos, se evidencia una de las acciones de la educación en medios. Esto, a su vez, es urgente y necesario en tiempos de *fake news*^a, analfanautas^b y prosumidores^c, siendo defendida por Ferrés y Piscitelli (2012, p. 5) como un patrimonio al que tienen derecho las personas.

Metodología

Este estudio consiste en un análisis fílmico, basado en un enfoque cualitativo (Minayo, 2009).

Concordamos con Vanoye y Golliot-Lété (1994, p. 9) cuando afirman que "El análisis fílmico no es un fin en sí mismo". Realizarlo, en este artículo, tiene como objetivo demostrar cómo aprovechar el potencial educativo del cine. Aumont y Marie (2020), al analizar el proceso de análisis fílmico, cuestionan la posibilidad de un "método" puro para tal fin, partiendo de la idea de que existen varias teorías del cine porque las películas son "obras en sí mismas, independientes, infinitamente singulares" (Aumont & Marie, 2020). Considerando esto, para el análisis fílmico sería necesario apreciar y comprender la obra a partir de análisis específicos, como el textual, narratológico, icónico o psicoanalítico.

^aEl Diccionario en línea de la Universidad de Cambridge define las noticias falsas como: "Historias falsas que parecen ser noticias, difundidas en Internet o utilizando otros medios, generalmente creadas para influir en las opiniones políticas o como una broma".

^bLos anafanautas son: "[...] individuos que dominan las habilidades digitales necesarias para interactuar con las TIC, pero no cuentan con las habilidades mediáticas e informativas suficientes para evitar su infoxicación y desinformación estructural presente en las redes" (Romero-Rodríguez *et al.*, 2016), p.1).

^c"[...] Los prosumidores son individuos que consumen, crean, influyen, resinifican contenidos, etc. Por supuesto, todo al mismo tiempo. Estos nuevos sujetos actúan y conviven en el ciberespacio, seleccionan sus propios medios y desarrollan sus propios contenidos" (Santos, 2020, p. 3048).

Según Aumont y Marie (2020), el análisis, puede hacerse aplicando tres tipos de instrumentos: descriptivos, que contribuyen a la aprehensión y memorización de la película; citativos, que refuerzan los objetivos anteriores; y documentales, que presentan información sobre la película procedente de fuentes externas.

Vanoye y Golliot-Lété (1994) observaron que, para analizar una película, es necesario descomponerla y luego interpretarla, lo que puede hacerse de varias maneras. Sin embargo, es esencial analizar los aspectos que diferencian una película de un libro o de una obra de teatro, es decir, los elementos del lenguaje audiovisual. La metodología aplicada aquí, según Penafria (2009), es el análisis textual, puesto que la película cuenta una historia y ya está organizada en unidades dramáticas. El análisis textual también es corroborado por Aumont y Marie (2020), ya que consideran legítimo utilizar fragmentos de la película como una especie de muestra, una anticipación, a partir de la cual se puede analizar el conjunto. Los fragmentos deben estar claramente delimitados y constituir extractos coherentes y consistentes, además de ser representativos de la película. Las herramientas de citación que priorizamos en este análisis fueron la descomposición plano a plano, la elección de secuencias y su descripción, vinculadas a la teoría CHA. Además, se utiliza el análisis de contenido, ya que la construcción de la narrativa de la película tiene un tema central: la superación. El análisis realizado tuvo como primer objetivo explicar cómo se construye, a lo largo de la narración, el desarrollo y la manifestación de la competencia, fundamental para la superación de las dificultades; y, en segundo lugar, contribuir a la comprensión de la competencia desde un punto de vista conceptual. Por lo tanto, la descripción presenta: a) algunos datos técnicos y una sinopsis de la película; y b) el detalle de las escenas y la secuencia de cada uno de los cinco actos que construyen la narración. En la interpretación, se tejen relaciones entre los escenarios que permiten caracterizar el problema de la realidad vivido por William y su comunidad, que necesitaba ser enfrentado, y cómo William movilizó los elementos de la Teoría del CHA (Conocimientos, Habilidades y Actitudes) para resolverlo.

Resultados

El niño que domó el viento (2020) se basa en una historia real de superación que tuvo lugar en Malawi, África, en 2001. William Kamkwamba, interpretado por Maxwell Simba, vive en condiciones precarias y su familia sufre una grave escasez de agua. Sin embargo, a partir de los conocimientos adquiridos en la escuela y la observación cotidiana, William crea una alternativa para resolver los problemas de su familia y de la comunidad en la que vivía. Lo logra mediante la construcción de un molino de viento que bombea agua subterránea, lo que asegura el riego de los cultivos y, en consecuencia, la supervivencia de todos.

La película utiliza vistas panorámicas para destacar la amplitud de los espacios y la grandeza de la naturaleza (exagerada, árida, poderosa) en contraste con la fragilidad de las personas. La sencillez de la escenografía y el vestuario cumple la función de retratar con precisión las condiciones reales en las que vivía la comunidad. La interpretación de los actores es precisa: el cariño, el respeto, el dolor y la tristeza se transmiten con gran sensibilidad. La narración se divide en actos denominados: *Siembra*, *Cultivo*, *Cosecha*, *Hambre* y *Viento*. Para facilitar el análisis de la película, los actos que la componen fueron organizados en fotogramas, utilizando las abreviaturas (m) para minutos y (s) para segundos.

Tabla 1

Acto de plantación

	Actuar	Hora	Escenas
Plantación		2m37s	Pérdida del abuelo.
		5m19s	Reparación de electrónica.
		9m44s	Importancia de William estar estudiando.
		16m07s	Dificultades económicas familiares.
		17m55s	Buscar restos en la basura.
		18m43s	Extracción de árboles perjudicando la plantación.
		22m42s	Caza de alimentos.
		25m06s	Reparación de radios de amigos.
	28m42	Un dispositivo que genera energía para encender una baliza.	

En el primer acto, se presentan algunas dificultades y posibles soluciones. Entre las dificultades se destacan: la pérdida del abuelo, líder que unía a la familia; la precariedad económica (falta de queroseno para estudiar de noche y pagar la matrícula escolar); y la mentalidad miope —debido al desconocimiento— de algunos, lo cual perjudica la gestión sostenible de la agricultura. Las posibles soluciones giran en torno a reconocer el valor del estudio, es decir, el conocimiento, como algo fundamental para la crianza de los hijos y la conducta de William, quien muestra virtudes poco comunes en su comunidad.

William repara techos y equipos electrónicos; busca restos en la basura para estudiar los mecanismos y crear recursos. Sus valores, curiosidad, perseverancia y motivación le permiten desarrollar habilidades para enfrentarse a equipos completamente ajenos a su realidad. Además, se gana el respeto de sus compañeros al resolver un problema de falta de batería para escuchar un partido en la radio. Las habilidades y actitudes (valores y virtudes) de William se destacan en el contexto de la venta de árboles para quemar y secar hojas de tabaco. Aunque el anciano de la comunidad y la familia de William se oponían, la asamblea decidió vender la madera, lo que trajo consecuencias para el equilibrio y la supervivencia de su entorno, revelando así el problema real que William necesita resolver: una comunidad agrícola sin conocimientos.

El acto finaliza con algo intrigante para William: la bicicleta del profesor de ciencias tiene una pieza, un dínamo, que genera energía para mantener encendidas las luces mientras el ciclista pedalea. Una nueva idea se plantó en su mente, junto con el conocimiento que le faltaba.

Tabla 2

Acto de crecimiento

	Actuar	Hora	Escenas
Crecimiento		38m52s	Diálogo con políticos sobre problemas locales.
		41m04s	Precariedad - destornillador con mango de mazorca.
		42m28s	Funcionamiento del dínamo.
		43m16s	Negociación para usar la biblioteca.
		45m15s	Libro de energía eólica.
		47m27s	Discurso político e intento de diálogo.
		52m03s	Ayuda con la cosecha.

En la parte de *Crecimiento*, florecen el conocimiento científico y la autoconciencia de William, pero también se detalla la complejidad del problema que afecta a toda la comunidad. A pesar de la precariedad, continúa asistiendo a la escuela y, en conversación con el maestro, empieza a entender cómo funciona el dínamo. Aunque el profesor no tiene todas las respuestas a sus preguntas, le indica que busque en la biblioteca. Sin embargo, debido a que sus padres no pueden pagar la escuela, se le priva de las clases de ciencias y

del uso de la biblioteca. Este problema se soluciona cuando William, utilizando deliberadamente su habilidad de argumentación, convence al profesor de que le otorgue acceso temporal a la biblioteca. Allí, encuentra más información, específicamente sobre el viento y la energía eólica.

El representante de la comunidad local, un anciano, reconoce la necesidad de apoyo político para resolver los problemas de la región. William acompaña a su padre en una solicitud de ayuda a un burócrata. Este encuentro destaca el dilema de ser honesto en un sistema donde el hambre de la población parece naturalizada por el gobierno. El padre de William veía la democracia como algo temporal, pero albergaba la esperanza de que el gobierno protegería a los agricultores mediante el diálogo. Sin embargo, cambia de opinión al presenciar cómo un anciano es agredido por describir los problemas sociales. A partir de ese momento, decide unirse a la oposición al gobierno. Aunque le pide a su hijo que lo ayude con la agricultura, mientras las plantas comienzan a crecer, William también incrementa su conocimiento sobre el dínamo y la energía eólica.

Tabla 3
Acto de cosecha

<i>Actuar</i>	<i>Hora</i>	<i>Escenas</i>
<i>Cosecha</i>	52m 39	La cosecha es escasa.
	53m15s	Venta de techo por dificultades financieras.
	54m05s	Manifestaciones políticas.
	57m13	Expulsión de la escuela.
	1h01	Robo de alimentos familiares.
	1h04	Comprar comida.
	1:09 a. m.	Una comida al día.

La parte de *Cosecha* intensifica, dialécticamente, los elementos dramáticos de la película, tanto la tragedia que devasta a la comunidad como el desarrollo de la competencia de William para resolver el problema, explicando cómo se articulan conocimientos, habilidades y actitudes.

Debido a la sequía y las inundaciones provocadas por la extracción de árboles, la cosecha es escasa. Como alternativa para obtener dinero, la familia vende el techo de su casa para conseguir más comida, pero los granos resultan ser más caros. Se organizan manifestaciones en contra de las decisiones políticas, y el padre de William se une a ellas. Mientras tanto, la familia es asaltada y pierde lo poco que le quedaba a causa de una invasión de hambrientos.

En respuesta a esta situación compleja, William pone en acción sus habilidades cognitivas al observar la dinámica entre los involucrados en la compra y venta de alimentos y tomar decisiones que le permitan adquirir más. Sin embargo, los problemas persisten: William es expulsado de la escuela, y la familia se ve obligada a sobrevivir con solo una comida al día.

Tabla 4
Acto del hambre

	<i>Actuar</i>	<i>Hora</i>	<i>Escenas</i>
<i>Hambre</i>		1h12	Convicciones religiosas cuestionadas.
		1h14	Comercio del dínamo con hermana.
		1h15	Uno menos para comer.
		1h18	Prototipo de molino de viento.
		1h21	Demostración de molinos de viento.
		1h27	Petición de la bicicleta.
		1h30	La muerte del perro por inanición.
		1h32	Cuestionamiento sobre pérdidas.

En el acto denominado *Hambre*, la familia queda desolada por la falta de alimentos, viéndose obligada a dejar de alimentar al perro, que muere de hambre. Esto intensifica el drama personal de William, quien pierde a su amigo y compañero.

William convence a su hermana para que consiga el dínamo de la bicicleta del profesor. Ella lo logra, pero decide escapar de casa con el maestro para ser una boca menos a la que alimentar en la familia. Mientras tanto, William construye un modelo de molino de viento, demostrando a sus compañeros su comprensión de los procesos y cómo mejorarlos, con la posibilidad de extraer agua del pozo para regar las plantaciones.

Sin embargo, cuando presenta su idea a su padre con la ayuda de sus amigos, ésta es rechazada. La rigidez y la falta de comprensión del padre son tratadas por William con paciencia, respeto y empatía. No obstante, cuando la madre se entera de que existe una posible solución, empieza a cuestionar a su esposo sobre las pérdidas sufridas: la tierra, la hija, y expresa su deseo de dejar de perder. Ella anuncia la llegada del *viento*, que romperá la resistencia del padre y cambiará el curso de los acontecimientos.

Tabla 5
Acto de viento

	<i>Actuar</i>	<i>Hora</i>	<i>Escenas</i>
<i>Viento</i>		1h34	Conversación entre padre e hijo.
		1h36	Construcción del molino de viento.
		1h38	Demostración de competencia.
		1h42	La muerte del anciano.
		1h44	Nuevo perro y beca.

En el quinto acto, después de que el padre ha reflexionado sobre los argumentos de la madre y se da cuenta de su ignorancia, logra tener una conversación más tranquila con su hijo y le explica una vez más que su idea es prometedora. Luego, se gana el apoyo de su padre, quien valora lo que ha hecho a pesar de su falta de comprensión. La comunidad se une para construir el molino de viento, confiando en la competencia de William para resolver la compleja situación. Juntos comienzan a cosechar los frutos del conocimiento, las habilidades y las actitudes que han sido movilizadas.

El clima árido y la pobreza del entorno en el que vive no impiden que William posea muchas virtudes: curiosidad, respeto, valentía, paciencia, empatía y perseverancia, entre otras. Estas virtudes están asociadas a los valores de su comunidad y de su familia: solidaridad, justicia, colectividad y trabajo. Virtudes y valores se articulan para componer las actitudes, que son parte de los recursos necesarios para desarrollar la competencia.

En cuanto a las habilidades, domina las cognitivas: observar, negociar, buscar información, diseñar, seleccionar, organizar el trabajo y comunicar sus ideas; y las manuales: aserrar, soldar, remendar, entre otras, que le permitieron construir el molino de viento con chatarra.

Al observar la película, centrándose en la competencia y los recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) que se movilizan en la práctica, es posible ver, en la Tabla 6, la intensidad de cada uno de ellos. Es esencial reconocer que un conjunto de actitudes forma la base para que, con un mínimo de conocimientos esenciales y un poco más de habilidades, sea posible resolver un problema tan crucial.

Tabla 6
Teoría del CHA en la resolución de problemas

<i>Película (como era)</i>	<i>Conocimiento</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Actitudes</i>
<i>El niño que domó el viento</i>	⇒	↗	↑

La película es rica en lecciones y paralelos; por ejemplo, la escena de un pájaro que construye un nido y logra protegerse a sí mismo y a su familia. William, al construir el molino de viento, también logra salvarse junto con su familia y comunidad. Esta escena hace referencia a lo comentado por Barros (2014), quien menciona que el ser humano es diferente a los gatos, por ejemplo. Cada individuo toma decisiones, enfrenta dilemas, dificultades y asigna valores según concepciones previas. Ese sería el precio de la libertad: ir más allá del instinto. El autor también ve la confianza como un valor, ya que no siempre es posible realizar confirmaciones, lo que lleva a los seres humanos a optar por confiar o desconfiar.

En la película se pueden observar temas como la confianza, los dilemas y las dificultades. William necesita personas para lograr lo que se ha propuesto, lo que destaca la importancia del trabajo en equipo y la búsqueda del conocimiento.

Westbrook (2010), al realizar la biografía de John Dewey, informa que para el autor los seres humanos aprenden cuando se enfrentan a situaciones problemáticas desafiantes. Partiendo de los conocimientos previos y asociándolos con la sabiduría, es posible crear alternativas; es decir, la experiencia previa se ajusta a los nuevos desafíos. La experiencia viene con el esfuerzo, la abstracción de los problemas y la asociación con el conocimiento previo. Además, John Dewey fomentó la planificación de situaciones problema para trabajar en el aula, como la construcción de modelos para aplicar conocimientos sobre métricas y fracciones. De esta forma, los estudiantes tendrían la oportunidad de participar activamente en la resolución de problemas, lo que les exigiría recuperar conocimientos previos y estrategias para alcanzar los resultados deseados. Así, los desafíos escolares o del día a día pueden promover el desarrollo de la competencia, y cuanto mayor sea el desafío, mayor será la competencia lograda y demostrada. Además, para Castro (2013), cuando se produce el aprendizaje, a pesar de los problemas resueltos y la educación recibida, se mejora la autoestima del aprendiz, lo que puede redundar en el deseo de seguir aprendiendo para obtener más satisfacción ante nuevos retos.

Discusión y consideraciones finales

La película *El niño que domó el viento* (2020) retrata la aridez de África a través de sus imágenes. En varias escenas se muestran las dificultades y precariedades a las que se enfrentan los personajes. Este trasfondo enfatiza la importancia de la competencia para resolver problemas.

Durante la vida de William, él y su familia atravesaron dificultades, enfrentando pérdidas, escasez, hambre y desilusión. Sin embargo, él enfrentó las adversidades de manera diferente a los adultos y compañeros. Buscó conocimiento, ayuda y compromiso,

logrando así liderar y apoyar a la comunidad en la que vivía, transformando la realidad de su familia y cambiando la cultura en Malawi. Hoy en día, la repercusión de su competencia ha trascendido su entorno y ha llegado a varios países, incluido Brasil.

El análisis de la película permite identificar la competencia, cómo se desarrolla, sus elementos y la dinámica entre ellos, así como cómo se manifiesta. Desde un punto de vista didáctico, tras el análisis, es posible afirmar que la película, respaldada por el uso adecuado del lenguaje audiovisual en la reconstrucción de la historia de William, constituye un valioso recurso para comprender un concepto que ha provocado (y sigue provocando) confusión por su abstracción y complejidad.

Otro aspecto relevante es el énfasis —no explícito, pero perceptible— en la importancia de la Actitud-corazón (valores y virtudes) en el desarrollo de la competencia. El altruismo, la perseverancia, la paciencia y la empatía, entre otras virtudes, junto con la vida, la familia y lo colectivo como valores, le permitieron apalancar sus incipientes Manos-Habilidades y buscar los Cabeza-Saberes que le faltaban para movilizarlos y solucionar el enorme problema que asolaba a esa comunidad. Este énfasis sugiere que la educación, como práctica social, anticipa la sociedad que se quiere construir. Los principios y valores que se consideran relevantes para los ciudadanos del futuro se transmiten ahora. Por lo tanto, este es el momento de "sembrar" los valores universales presentados en la película.

El análisis filmico puede ser aplicado en diversas áreas educativas para promover el desarrollo de la competencia, entendida como la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para la solución de problemas. En este contexto, las "actitudes" se refieren a los valores que guían las decisiones y comportamientos de los individuos frente a situaciones complejas. Por ejemplo, en las ciencias sociales, el análisis de películas puede ayudar a los estudiantes a comprender cómo los contextos históricos y sociopolíticos influyen en las decisiones de los personajes, movilizando sus conocimientos previos sobre historia, habilidades analíticas para interpretar la trama y valores frente a las representaciones cinematográficas.

En la enseñanza de las ciencias naturales, se pueden usar películas de ciencia ficción o documentales para estimular la reflexión sobre el impacto de los avances tecnológicos y sus desafíos éticos, favoreciendo la aplicación de conocimientos científicos y el desarrollo de habilidades para abordar problemas éticos complejos. En literatura, la comparación entre una obra literaria y su adaptación cinematográfica ofrece una oportunidad para que los estudiantes movilicen tanto sus conocimientos literarios como sus habilidades interpretativas, mientras reflexionan sobre los valores representados por los personajes y su capacidad para enfrentar retos.

Cabe señalar que una de las limitaciones de la aplicación de la propuesta aquí desarrollada a otros contextos o análisis cinematográficos es que requiere una clara comprensión previa del concepto de competencia, así como de sus bases -conocimientos, habilidades y actitudes-. Por ejemplo, es frecuente confundir actitud con proactividad o habilidades con competencia. Estas confusiones impedirían la correcta identificación de este importante fenómeno humano: la competencia.

Finalmente, es necesario destacar la profunda relación entre educación y comunicación. La práctica educativa exige y consiste en la comunicación. Por otro lado, es difícil pensar en un acto comunicativo que no afecte ideas, valores y conductas, implicando, por tanto, una acción educativa; es decir, estos fenómenos son complementarios e interdependientes. Así, al hacer explícita esta relación entre comunicación y educación, se contribuye a la vida personal, social y corporativa.

Financiación

Este trabajo se desarrolló en el ámbito del grupo de Investigación en Educación Superior, Tecnología e Innovación – GPESTI, del grupo de Investigación en Lenguaje Mediático en Educación – GPLME y está vinculado al Proyecto Informática. Proyecto de I+D+i subvencionado por el MCINN español (PID 2019-104689RB-I00).

Referencias

- Aumont, J. & Marie, M. (2010). *El análisis de la película*. Texto e Grafía.
- Bagaeva, I., Iliashenko, O., & Borremans, A. (2018). Theoretical and methodological aspects of the competence approach to the evaluation of the organization's personnel. *MATEC Web of Conferences*, 193, 05060. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201819305060>
- Barros, C. (2014). Clovis de Barros. [Canal do Youtube] *André Ribeiro Miranda*. <https://bitly.com/KR7Mg>
- Boog, G. G. (1991). *El desafío de la competencia*. Best Seller
- Buckingham, D. (2007). *Digital Culture, Media Education and the Place of Schooling*. En D. Buckingham (Ed.), *Grenzenlose Cyberwelt? VS Verlag für Sozialwissenschaften* (pp. 177-197). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_10
- Castro, C. M. (2013). *The Intelligence of Hands*. Claudio de Moura Castro. [Canal do Youtube] *Sala Mundo*.
- Dutra, J. S., Monteiro Hipólito, J. A., & Machado Silva, C. (2000). People management by competences: the case of a company in the telecommunications sector. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161-176. <https://www.scielo.br/j/rac/a/tk4FyX6qsSdDTZ4tH46YXHQ>
- El niño que domó el viento. (2020). Dirección de Chiwetel Ejiofor. Producción de Chiwetel Ejiofor. Malawi: NETFLIX. Mídia (on-line). Color (1h53). Título original: The Boy Who Harnessed the Wind.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fake News. (2022). *Dictionary Online*. Cambridge University. <https://bit.ly/3CbfpGN>
- Fantin, M. (2011). Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos Olhar de professor. *Ponta Grossa*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>.
- Gibb, A. (1990). Training the trainers of small business. *Journal of European Industrial Training*, 14, 7-25. <https://doi.org/10.1108/03090599010138543>
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275-286. <https://doi.org/10.1108/03090599910284650>
- Jerez, O. (2007). *El desarrollo de competencias laborales, en modalidad b-learning en los niveles técnicos profesionales: una experiencia desde el sector de las telecomunicaciones*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile]. <https://bitly.com/P6NJE>
- Le Boterf, G. (2003). *Desarrollar la competencia de los profesionales*. Artmed.
- Ledford Junior, G. E. (1995). Designing nimble reward systems. *Compensation & Benefits Review*, 27(4), 46-54. <https://doi.org/10.1177/088636879502700408>
- López, A., Chaparro-Salines, E. M., Ruiz-Tapia, J. A., & Martínez-Ávila, M. (2014). 2. Capítulo 6. En J. Botello (Coord). *Temas selectos de administración educativa* (pp. 134-143).

- Lopes, C. & Pinto, M. (2010). Il-humass – Herramienta de evaluación de habilidades de alfabetización informacional: un estudio de adaptación a la población portuguesa (Parte I).
- Minayo, M. C. S. (2009). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Moretto, V. (2013). Conferencia Profesor Vasco Moretto. [Canal do Youtube] UTV Londrina. <https://bit.ly/3WyMgx8>
- Mota, C. (2021). *El concepto de competencia: origen y aplicaciones en la educación*. [Maestría en Educación, Universidade de Sorocaba]. <http://bit.ly/3jCLi4C>
- Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), 48-56, <https://bit.ly/3jBAx2y>
- Penafria, M. (2009). *Análisis fílmico: conceptos y metodología(s)*. In 6º Congresso Da Sociedade Portuguesa De Ciências Da Comunicação. Lisboa
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Romero-Rodríguez, L. M. (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Journal of Communication*, 12, 11-25. <https://doi.org/10.14201/fjc2016121125>
- Sandberg, J. & Dall'Alba, G. (2006). Reframing competence development at work. En G. Castleton, R. Gerber, H. Pillay (Orgs.) *Improving Workplace Learning* (pp. 107-121). Nova.
- Santos, D. C. (2020). Prosumidores e influencers en el entorno digital. *Rev. Elet. Gestão e Serviços*, 11(1). <https://doi.org/10.15603/2177-7284/regs.v11n1p3040-3053>
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Vanoye, F. & Golliot-Lété, A. (1994). *Ensayo sobre análisis cinematográfico*. Papirus
- Xavier, I. (2008). Un Cine que "educa" es un cine que (nos) hace pensar. *Educação & Realidade*, 33(1), 13-20. <https://bit.ly/3PYWQv9>
- Winterton, J., Delamare, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP. Office for Publications of the European Communities. <https://bit.ly/3Q5aBbx>
- Westbrook, R. B. (2010). *John Dewey*. Coleção Educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério da Educação. <http://bit.ly/3GqKyZj>

**LA URGENCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA ERA DE LA
DESINFORMACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN LA PERIFERIA DE SÃO
PAULO**

**A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA NA ERA DA DESINFORMAÇÃO: UM ESTUDO
DE CASO NA PERIFERIA PAULISTANA**

**THE URGENCY OF MEDIA EDUCATION IN THE AGE OF DISINFORMATION: A CASE
STUDY IN THE PERIPHERY OF SÃO PAULO**

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella

Universidad Europea del Atlántico, Brasil

(clayton.fs7@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0007-2653-9329>)

Información sobre el manuscrito:

Recibido/Received: 18/10/2024

Revisado/Reviewed: 12/11/2024

Aceito/Accepted: 16/11/2024

RESUMEN

Palabras clave:

educación mediática, cualificación profesional, desinformación, CMCT, Itaim Paulista

Este estudio investiga la urgencia de integrar la educación mediática en la formación profesional de jóvenes y adultos en contextos periféricos, utilizando como caso de estudio el Centro Municipal de Capacitación y Capacitación (CMCT) de Itaim Paulista, donde se buscó no solo identificar las brechas de conocimientos y habilidades en relación con los medios y la información, sino también proponer estrategias para el desarrollo de un curso de calificación en educación mediática adaptado a las necesidades locales. La investigación emplea una metodología cualitativa, que incluye grupos focales con 21 participantes, observación participante y análisis de documentos. Los resultados revelan brechas en la alfabetización mediática, con una dependencia excesiva de la autoridad de la fuente para evaluar la credibilidad de la información. Sin embargo, existe un alto interés (91% de los participantes) en la educación mediática, donde en la discusión se enfatiza la urgencia de la educación mediática. El estudio concluye proponiendo la implementación de un curso de cualificación en educación mediática adaptado a las necesidades locales, con el objetivo de promover la ciudadanía digital activa y combatir la desinformación. Se recomienda la implementación de un curso de cualificación profesional en educación mediática, que no solo enseñe prácticas de producción mediática, sino también técnicas de fact-checking y la construcción de una dieta mediática más equilibrada, así como la formación de educadores y alianzas institucionales para enfrentar los desafíos identificados y capitalizar el interés mostrado por los participantes.

RESUMO

Palavras-chave:

Este estudo investiga a urgência da integração da educação midiática na capacitação profissional de jovens e adultos em contextos periféricos, utilizando o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) de Itaim Paulista como estudo de caso, onde

educação midiática, qualificação profissional, desinformação, CMCT, Itaim Paulista

buscou não apenas identificar as lacunas de conhecimento e habilidades em relação à mídia e informação, mas também propor estratégias para o desenvolvimento de um curso de qualificação em educação midiática adaptado às necessidades locais. A pesquisa emprega uma metodologia qualitativa, incluindo grupos focais com 21 participantes, observação participante e análise documental. Os resultados revelam lacunas na alfabetização midiática, com dependência excessiva da autoridade da fonte para avaliar a credibilidade das informações. Contudo, há um alto interesse (91% dos participantes) em educação midiática, onde na discussão enfatizamos a urgência da educação midiática. O estudo conclui propondo a implementação de um curso de qualificação em educação midiática adaptado às necessidades locais, visando promover cidadania digital ativa e combater a desinformação. Recomenda-se a implantação de um curso de qualificação profissional em educação midiática, que não apenas ensine práticas de produção de mídia, mas também técnicas de fact-checking e a construção de uma dieta midiática melhor balanceada, bem como a formação de educadores e parcerias institucionais para enfrentar os desafios identificados e capitalizar o interesse demonstrado pelos participantes.

ABSTRACT

Keywords:

media education, professional qualification, disinformation, CMCT, Itaim Paulista

This study investigates the urgency of integrating media education in the professional training of young people and adults in peripheral contexts, using the Municipal Center for Training and Training (CMCT) of Itaim Paulista as a case study, where it sought not only to identify the gaps in knowledge and skills in relation to media and information, but also to propose strategies for the development of a qualification course in media education adapted to local needs. The research employs a qualitative methodology, including focus groups with 21 participants, participant observation and document analysis. The results reveal gaps in media literacy, with excessive reliance on the authority of the source to assess the credibility of information. However, there is a high interest (91% of participants) in media education, where in the discussion we emphasize the urgency of media education. The study concludes by proposing the implementation of a qualification course in media education adapted to local needs, aiming to promote active digital citizenship and combat disinformation. It is recommended the implementation of a professional qualification course in media education, which not only teaches media production practices, but also fact-checking techniques and the construction of a better balanced media diet, as well as the training of educators and institutional partnerships to face the challenges identified and capitalize on the interest shown by the participants.

Introducción

En la actual era digital, la proliferación de la desinformación plantea retos a toda la sociedad, amenazando los cimientos de la democracia y la cohesión social. Este fenómeno es especialmente preocupante en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde el acceso a una educación de calidad y a recursos de información fiables puede ser limitado. El distrito de Itaim Paulista, situado en la periferia de la parte oriental de la ciudad de São Paulo, ejemplifica una zona donde la necesidad de educación en medios de comunicación es cada vez más urgente.

David Buckingham, uno de los principales teóricos en este campo, afirma que "la educación mediática no debe verse sólo como una protección contra los efectos negativos de los medios de comunicación, sino como una oportunidad de capacitar a los individuos para participar activamente en la cultura mediática" (Buckingham, 2003). Insiste en la necesidad de integrar la educación mediática en los planes de estudio escolares para desarrollar las capacidades de análisis crítico, creación y participación.

Ismar de Oliveira Soares, pionero de la educomunicación en Brasil, complementa esta opinión subrayando la importancia de las estrategias que integran comunicación y educación. Según Soares, la educomunicación "promueve un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes se convierten en productores de contenidos, no sólo en consumidores pasivos", reforzando la educación mediática como herramienta de empoderamiento social (Soares, 2014).

La UNESCO, por su parte, ha promovido la alfabetización mediática e informacional (MIL) como un derecho humano esencial en el siglo XXI. La organización define la MIL como "un conjunto de competencias necesarias para acceder, analizar, evaluar y crear contenidos en diferentes contextos y plataformas" (UNESCO, 2013). La UNESCO defiende la aparición de la MIL para el desarrollo de sociedades informadas y democráticas, capacitando a los ciudadanos para tomar decisiones informadas y participar plenamente en la vida pública.

El potencial de la educación mediática reside en su capacidad para transformar la relación de los individuos con los medios de comunicación y la información. Al desarrollar la capacidad crítica, las personas son más capaces de identificar la desinformación y comprender contextos mediáticos complejos. Además, la educación mediática fomenta la inclusión digital, garantizando que todo el mundo, independientemente de su origen socioeconómico, tenga la oportunidad de interactuar con las tecnologías digitales de forma significativa.

La educación mediática, definida como la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear contenidos en diversas formas de medios de comunicación (Buckingham, 2019), se vuelve esencial en este contexto para combatir la desinformación y promover una ciudadanía digital activa, considerando que la escuela, como uno de los principales espacios de alfabetización, no puede permitir que sus alumnos pasen por ella sin reflexionar sobre los textos mediáticos Nicacio (2019).

La pandemia de COVID-19 ha intensificado la urgencia de esta integración, poniendo de manifiesto las deficiencias de los sistemas de información y comunicación y destacando la vulnerabilidad de las poblaciones marginadas a la desinformación, ante lo cual Santana (2021) subraya la necesidad de la alfabetización mediática, especialmente para los usuarios de teléfonos inteligentes, que se han convertido en la principal fuente de información para muchas personas.

La educación mediática ha adquirido una relevancia creciente en el escenario educativo contemporáneo, especialmente ante los retos que plantea la era de la

desinformación. Buckingham (2019) sostiene que la educación mediática va más allá de simplemente proteger contra los efectos negativos de los medios de comunicación, donde es incisivo sobre la importancia de desarrollar una comprensión crítica y una participación activa en la cultura digital donde la educación mediática tiene el potencial de fortalecer la democracia. Como destaca la Estrategia Brasileña de Educación en Medios (EBEM), las actividades, acciones, propuestas y proyectos que involucren la educación en medios deben tener el objetivo de "sostener la democracia, ya que las personas educadas en medios comprenden la importancia de la pluralidad de voces en circulación y entienden su responsabilidad al interactuar con la información, sea como consumidores o como productores" (Secretaría de Comunicación Social, 2023, p. 10).

En el contexto de la educación de jóvenes y adultos (EJA), la integración de la educación mediática presenta retos y oportunidades únicos. Ribeiro, Baptista y Ribeiro (2021) sostienen que la orientación pedagógica desempeña un papel importante en la promoción de la mejora de las condiciones humanas y de vida en sociedad, orientando las prácticas de forma comprometida, personal y social. Esta perspectiva es especialmente relevante para la EJA, donde los estudiantes aportan experiencias vitales diversas y se enfrentan a retos específicos a la hora de acceder a la información e interpretarla. La falta de profesionales especializados en orientación pedagógica, como se observa en el Centro Municipal de Formación Itaim Paulista (CMCT), puede tener un impacto negativo tanto en las prácticas pedagógicas como en la formación de los profesores (Libâneo, 2021), y esta carencia es especialmente preocupante cuando se trata de implementar programas de educación en medios, que requieren un enfoque pedagógico especializado y actualizado.

Manuel Castells (2003) destaca los retos de la sociedad en red, haciendo hincapié en cómo las tecnologías de la información y la comunicación han transformado fundamentalmente las estructuras sociales y económicas. En este contexto, la educación mediática se ha convertido no sólo en una herramienta educativa, sino en una necesidad social para participar plenamente en la sociedad contemporánea. Integrar la educación en medios en la formación profesional de jóvenes y adultos en contextos periféricos presenta desafíos que ponen de relieve la urgencia de la educación para y con los medios (Soares, 2014) como respuesta a los desafíos de la era de la desinformación, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

En la literatura que investigamos, identificamos una preocupante brecha en la alfabetización mediática entre los estudiantes de EJA, que son particularmente vulnerables a la desinformación y la manipulación, un fenómeno exacerbado por lo que Pariser (2011) llama la "burbuja de filtros", donde los algoritmos en las plataformas digitales crean entornos de información personalizados, limitando potencialmente la exposición a diversas perspectivas y reforzando las creencias preexistentes.

La proliferación de noticias falsas y la llamada "infodemia", un concepto explorado primero por la OMS y luego por autores como Silva (2022) y Ruschel y Boufleuer (2023), representan desafíos significativos para la democracia y la cohesión social. En este contexto, la educación mediática no se limita a identificar la información falsa, sino que abarca una comprensión más amplia de los mecanismos de producción y difusión de la información, incluido el papel de los algoritmos y las estructuras de poder en los medios de comunicación.

Sene (2021) subraya la necesidad de adaptar los enfoques de la educación mediática a la realidad brasileña, teniendo en cuenta las especificidades culturales, sociales y tecnológicas del país. Esto incluye abordar cuestiones como la desigualdad de acceso a la tecnología y la diversidad de orígenes culturales presentes en la EJA. Nuestra investigación bibliográfica también reveló la importancia de desarrollar habilidades críticas de evaluación de la información, donde la educación mediática en los EJA no

consiste sólo en proporcionar herramientas para navegar por el entorno de la información digital, sino en capacitar a los individuos para participar activamente en la construcción de una sociedad más informada y democrática. Este estudio destaca la urgencia de implementar programas integrales de educación en medios, adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes de EJA, como un paso crucial hacia el fortalecimiento de la ciudadanía y la resiliencia democrática en el Brasil contemporáneo.

Método

Este estudio cualitativo se centra en un estudio de caso en el Centro Municipal de Capacitación Profesora Lenine Soares de Jesus (CMCT), situado en el distrito de Itaim Paulista, en la periferia de la zona este de la ciudad de São Paulo. La elección de esta metodología coincide con la perspectiva de Lösch, *et al.* (2023), quienes sostienen que la investigación cualitativa en educación, especialmente en contextos específicos, puede aportar experiencias, percepciones e incluso la formulación de políticas y prácticas educativas más asertivas.

Lugar de estudio

El Centro Municipal de Formación Itaim Paulista (CMCT) desempeña un papel crucial en la comunidad al ofrecer oportunidades de desarrollo profesional en una región marcada por los retos socioeconómicos. Situada en la zona este de São Paulo, la CMCT atiende a una población diversa que busca mejorar sus cualificaciones y aumentar sus posibilidades de acceder al mercado laboral.

Además de la oferta de cursos, la CMCT Itaim Paulista destaca por su enfoque integrador, que permite el acceso a la educación y la formación a personas de diferentes edades y orígenes. Esta apertura contribuye a la integración social y a la capacitación de las personas, fomentando la igualdad de oportunidades. La infraestructura del CMCT es modesta pero funcional, con 8 aulas equipadas para satisfacer las necesidades de los cursos prácticos, así como un auditorio y espacio libre en el interior. Sin embargo, la falta de un asesor pedagógico especializado representa un reto importante. Este profesional podría ayudar a adaptar los planes de estudio a las demandas actuales del mercado y aplicar metodologías de enseñanza más eficaces que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes.

A pesar de estas limitaciones, el CMCT Itaim Paulista mantiene un ambiente acogedor y de apoyo en el que se anima a los estudiantes a perseguir sus objetivos educativos y profesionales. La dedicación del equipo administrativo y de los agentes de la escuela queda patente en el esfuerzo continuo por mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar la oferta de cursos, buscando asociaciones con empresas locales y organizaciones no gubernamentales para enriquecer aún más el aprendizaje de los alumnos.

Ofrece un total de siete cursos gratuitos, abiertos a la comunidad a partir de los 14 años y sin límite de edad: Auxiliar administrativo, auxiliar de logística, confitería, corte y costura, electricidad del hogar y de la construcción, informática y panadería. La escuela tiene una estructura administrativa reducida, compuesta por un director, un secretario y cinco agentes escolares.

Los estudiantes llegan al CMCT tras un proceso de inscripción voluntaria y un posterior sorteo de plazas. Hay aproximadamente 20 plazas por curso, en un total de 25 clases. Los interesados proceden del barrio de Itaim Paulista y distritos cercanos, así como de ciudades vecinas como Ferraz de Vasconcelos, Itaquaquecetuba, Guarulhos y Poá.

Participantes

Los participantes en este estudio reflejan la diversidad y riqueza cultural de la comunidad local. Con edades comprendidas entre los 16 y los 55 años, aportan un amplio abanico de experiencias vitales que enriquecen el entorno de aprendizaje. Muchos de los estudiantes buscan formación profesional para reincorporarse al mercado laboral o cambiar de carrera, mientras que otros pretenden mejorar sus competencias para progresar en sus ocupaciones actuales.

La experiencia educativa previa de los participantes varía considerablemente. Algunos sólo han terminado la escuela primaria, mientras que otros han completado la secundaria e incluso cursos técnicos. Esta variedad de procedencias académicas contribuye a crear un entorno de aprendizaje dinámico en el que los estudiantes pueden compartir diferentes perspectivas y conocimientos.

En cuanto a la familiaridad con las tecnologías digitales, también hay una gran diversidad. Algunos participantes demuestran competencia en el uso de herramientas digitales, utilizando a menudo teléfonos inteligentes y ordenadores para fines personales y profesionales. Otros, sin embargo, están empezando a explorar el mundo digital, lo que subraya la importancia de los cursos de informática que ofrece la CMCT.

Los grupos de discusión celebrados con los estudiantes se dividieron estratégicamente para captar las experiencias y opiniones de estudiantes de distintos turnos. El grupo de discusión de la mañana y el de la tarde incluyó a participantes que suelen tener disponibilidad horaria diurna, a menudo compaginando sus estudios con responsabilidades familiares u otros compromisos. Los grupos de tarde y noche incluían a estudiantes que trabajan principalmente durante el día y buscan en la formación profesional una oportunidad para crecer después del trabajo.

En el grupo focal participaron 21 jóvenes y adultos matriculados en cursos de formación profesional en el CMCT Itaim Paulista, grupos que representaban una muestra diversa en términos de edad, experiencia educativa previa, familiaridad con las tecnologías digitales y el turno que estudian. La escuela tiene tres turnos (mañana, tarde y noche). Entre la mañana y la tarde se celebró un grupo de discusión con 11 estudiantes y entre la tarde y la noche otro con 10 participantes. Se invitó a los alumnos a participar en el estudio mediante una invitación en el aula y una actividad denominada "Experiencias CMCT", en la que los alumnos pudieron conocer y experimentar un poco de lo que ofrece cada curso.

En estos momentos, presentamos los objetivos de la investigación y explicamos el método de recogida de datos, dejando siempre clara la relación entre la ética de la investigación y la autorización del Formulario de Consentimiento Libre e Informado (FICF), así como el Formulario de Consentimiento Libre e Informado para estudiantes menores de 18 años.

Recogida de datos

Los datos se recogieron utilizando tres métodos principales:

- **Análisis de documentos internos:** Se examinaron documentos relacionados con el currículo, las políticas educativas y el material audiovisual producido por esta unidad escolar y sus alumnos, así como el contenido de los medios de comunicación producidos por el Departamento Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo (SME SP).
- **Observación de los participantes:** El investigador participó en las clases y actividades de la CMCT, observando las interacciones de los alumnos con los medios y las tecnologías disponibles.

- Grupos de discusión: Se realizaron dos grupos de discusión con los participantes, utilizando un cuestionario con guión semiestructurado como herramienta de investigación para explorar sus percepciones de los medios de comunicación y la información, así como sus necesidades específicas en relación con la educación mediática.

Análisis de datos

Los datos recogidos se analizaron mediante un enfoque de análisis de contenido cualitativo. Las respuestas de los participantes se clasificaron y codificaron mediante el método de análisis de contenido de Laurence Bardin, con ayuda del programa informático *Atlas.Ti*® para identificar temas y patrones recurrentes. Esta técnica nos permitió comprender las percepciones, competencias y necesidades de los participantes en relación con la educación mediática.

El análisis de datos en el contexto de este estudio se basó en la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (2011), que implica un proceso de codificación que transforma los datos brutos en unidades significativas de información. Este proceso comenzó con el preanálisis, una fase preparatoria en la que se organizaron los datos y se formularon hipótesis. Durante esta etapa, según el autor, el investigador se familiariza con el material recogido, definiendo los documentos que se van a analizar y formulando los objetivos del análisis (Bardin, 2011).

A continuación, exploramos el material, que es la fase más extensa y laboriosa. En esta fase, los datos se codifican sistemáticamente, es decir, se descomponen en unidades de significado que luego se categorizan. Bardin (2011) subraya que estas categorías deben ser mutuamente excluyentes y exhaustivas, garantizando que toda la información relevante se captura y clasifica adecuadamente.

La tercera fase es el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación. Aquí se analizan los datos categorizados para identificar patrones y relaciones significativos. Bardin (2011) sugiere que esta etapa es una de las más importantes para validar las hipótesis iniciales y construir nuevas interpretaciones teóricas. Este análisis de contenido permite al investigador ir más allá de lo que es inmediatamente observable, perceptible y experimentado en relación con el comportamiento de los participantes.

En el contexto del estudio realizado en el CMCT Itaim Paulista, se aplicó el análisis de contenido a los datos recogidos en los grupos focales y en las observaciones de los participantes. Las categorías emergentes incluían temas como la importancia de la educación mediática, las barreras a las que se enfrentan los estudiantes y sus expectativas sobre los cursos que se ofrecen. A través del análisis de contenido, fue posible identificar que muchos participantes valoraban la educación en medios de comunicación como un medio para mejorar sus oportunidades de empleo y participación social y se dieron cuenta, a través de los intercambios de experiencias en el grupo de discusión, de la importancia de integrar esta educación en sus planes de estudio y formación profesional.

Consideraciones éticas

Todos los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y aceptaron voluntariamente participar en él. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información facilitada. El estudio se realizó de acuerdo con las directrices éticas para la investigación en educación, presentadas a la Plataforma Brasil y aprobadas por el comité de ética de la investigación con el número CAEE 80140024.6.0000.0081 y el número de dictamen 6.866.011.

Limitaciones del estudio

Es importante reconocer que, al tratarse de un estudio de caso único, los resultados pueden no ser generalizables a todos los contextos de la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, la investigación cualitativa en educación permite al investigador analizar las cuestiones educativas con mayor profundidad, trascendiendo los números para comprender el significado y la esencia de las experiencias educativas.

Resultados

Los resultados de la encuesta revelaron datos interesantes sobre la relación entre los estudiantes y la educación mediática y el entorno de la información digital. En primer lugar, constatamos el alto grado de interés por la educación mediática, ya que el 91% de los participantes expresó su deseo de participar en un curso en este ámbito. Esto dialoga directamente con lo que sostienen Baiense y Borges (2019) sobre la educación en medios como derecho fundamental para la participación ciudadana. Este interés refleja una creciente conciencia de la importancia de estas competencias entre este público, que nos damos cuenta de que no sólo está deseoso de consumir, sino también de producir en la era digital.

Las cinco categorías de análisis que surgieron de la investigación están directamente relacionadas con lo que también encontramos en disertaciones y tesis en el campo de la educación en medios realizadas en Brasil en los últimos cinco años y nos dan una idea de las prácticas y percepciones de los estudiantes. En el primero de ellos, "uso de dispositivos y plataformas de medios de comunicación", hubo diversidad de fuentes, incluidas las redes sociales, los motores de búsqueda y los medios de comunicación tradicionales. En el segundo, "criterios de credibilidad de la información", los participantes mostraron una gran confianza en la autoridad de la fuente y en la corroboración por múltiples fuentes. En el tercero, "prácticas de verificación", curiosamente se citaron las redes sociales como herramientas de verificación, lo que plantea dudas sobre la comprensión del papel de estas plataformas en la difusión de la desinformación. En el cuarto, "democracia y participación ciudadana", la investigación reveló una conexión entre la educación mediática y la participación democrática, en línea con los debates de la UNESCO (2016) sobre la importancia de la alfabetización mediática para la ciudadanía. Y en el quinto, "demandas de formación en medios de comunicación", el interés por los cursos relacionados con la creación de medios de comunicación (6,9% de las inscripciones) indica una demanda de conocimientos prácticos en este ámbito.

Un hallazgo especialmente interesante fue el uso de *YouTube* para verificar hechos históricos, lo que pone de relieve el uso de plataformas de medios sociales en la formación de conocimientos históricos y factuales. Este comportamiento sugiere que las plataformas de medios sociales no son sólo fuentes de entretenimiento, sino que también desempeñan un papel en la educación de los usuarios, un cambio en la forma en que la gente accede a la información y la valida.

Tradicionalmente, los hechos históricos se verificaban a través de fuentes académicas o libros de texto. Sin embargo, la accesibilidad y variedad de contenidos disponibles en *YouTube* ofrece a los usuarios una alternativa práctica y visual para explorar múltiples perspectivas sobre estos acontecimientos. Este fenómeno también plantea dudas sobre la selección y calidad de la información disponible en estas plataformas, y aunque *YouTube* ofrece una amplia gama de contenidos, la exactitud y fiabilidad de este material puede variar significativamente. Esto pone de relieve la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en los usuarios, para que puedan

evaluar la credibilidad de los vídeos y distinguir entre la información objetiva y la engañosa. Además, el uso de YouTube con fines educativos y de comprobación de hechos puede influir en el modo en que se construye y difunde el conocimiento histórico. Los creadores de contenidos (conocidos como "youtubers") tienen el poder de dar forma a los relatos históricos, a menudo presentando la información de una manera accesible y atractiva, pero que puede carecer de rigor académico. Por lo tanto, este hallazgo subraya la necesidad de integrar la educación mediática en los planes de estudios escolares, permitiendo a los estudiantes utilizar estas plataformas más allá del mero consumo con pleno crédito. Esto incluye enseñar a verificar la autenticidad de las fuentes, comprender el contexto histórico y reconocer posibles sesgos en los contenidos consumidos.

La observación de los participantes reveló comportamientos prácticos en el uso de los medios de comunicación que no siempre se verbalizaban en las entrevistas, lo que subraya la importancia de los métodos de investigación que van más allá del autoinforme. Durante las sesiones de observación, se observó que muchos participantes demostraban habilidades intuitivas en el uso de plataformas digitales que no se mencionaron durante los grupos de discusión. Por ejemplo, varios alumnos navegaban con destreza entre distintas aplicaciones de redes sociales, cambiando rápidamente entre contenidos de entretenimiento e información, una práctica que no articulaban verbalmente cuando se les preguntaba por sus hábitos de consumo de medios. Además, la observación de los participantes reveló discrepancias entre las percepciones declaradas y el comportamiento real de los participantes en relación con la verificación de la información. Aunque en los grupos de discusión muchos afirmaron comprobar varias fuentes antes de compartir contenidos, en la práctica se tendía a compartir información rápidamente, a menudo basándose únicamente en la confianza en la fuente original o en la reacción emocional ante el contenido. La disparidad entre el comportamiento observado y el declarado también coincide con las conclusiones de Silva (2022) en su estudio sobre el uso de los medios de comunicación por parte de los adolescentes, donde las prácticas digitales a menudo diferían de las narrativas presentadas por los participantes.

Por último, constatamos que los resultados apuntan a una necesidad urgente de programas de educación mediática que aborden no sólo el consumo crítico de información, sino también la producción ética y responsable de contenidos.

Percepción de los medios de comunicación y la información

Los participantes demostraron una conciencia general de la importancia de los medios de comunicación en su vida cotidiana, pero también expresaron una preocupación sustancial por los riesgos asociados a la falta de comprensión de los medios de comunicación. Un participante, identificado como "C G1", expresó: "Creo que corremos riesgos extremos, porque el desconocimiento es una ignorancia atroz. Conocer, comprender y saber cómo funcionan los medios de comunicación y los medios de comunicación es fundamental para la preservación de la colectividad, la democracia y la seguridad en entornos mediados por los medios de comunicación", una percepción que refleja la comprensión de la relación entre la educación mediática y la participación democrática, en línea con la visión de Buckingham (2019) sobre el papel de la educación mediática en la promoción de la ciudadanía activa.

Competencias y lagunas en la educación mediática

El análisis de las respuestas reveló lagunas en la alfabetización mediática de los participantes. Muchos declararon no haber participado nunca en cursos formales sobre el tema, lo que indica la urgente necesidad de desarrollar aptitudes críticas para evaluar la veracidad de la información. Cuando se les preguntó por los criterios utilizados para

juzgar la credibilidad de una noticia o información, los participantes mostraron una dependencia significativa de la autoridad de la fuente, como se ilustra en la tabla 1:

Tabla 1

Criterios utilizados para juzgar la credibilidad de la fuente

Respuesta	Participantes	%
Autoridad de la fuente (reputación del autor o vehículo)	16	31,37
Exactitud de los datos facilitados	9	17,65
Presencia de pruebas verificables	9	17,65
Estilo y calidad del texto (errores gramaticales, exageraciones, etc.)	9	17,65
Otros	0	0
Total	43	

Nota. Respuestas de los participantes, en las que podían escribir más de una opción de respuesta.

Esta distribución sugiere que, aunque los participantes utilizan diversos criterios, se hace mucho hincapié en la reputación de la fuente, lo que puede limitar su capacidad para evaluar críticamente la información procedente de fuentes menos conocidas o alternativas.

Interés por la educación mediática

Un resultado especialmente alentador fue el alto nivel de interés mostrado por los participantes en un curso de educación mediática, donde el 48% de los participantes expresó un interés definitivo, el 43% indicó que podría estar interesado y sólo el 9% no mostró ningún interés. Este resultado sugiere un terreno fértil para la implementación de programas de educación en medios en el CMCT Itaim Paulista, en consonancia con la visión de Santana (2021) sobre la necesidad de alfabetización mediática en la educación de jóvenes y adultos.

Retos estructurales y pedagógicos

El análisis documental y la observación participante revelaron desafíos estructurales en relación con el diseño de este modelo de unidad escolar, que funciona con un equipo administrativo reducido, formado por un director de escuela, una secretaria y cinco agentes escolares donde, en particular, hay ausencia de un profesional dedicado a la orientación pedagógica, lo que, según Ribeiro, Baptista y Ribeiro (2021), puede tener un impacto negativo tanto en las prácticas pedagógicas como en la formación de los profesores.

Esta brecha estructural supone un reto adicional para la aplicación eficaz de los programas de educación mediática, lo que pone de relieve la necesidad de una mirada que tenga en cuenta no sólo los contenidos curriculares, sino también el desarrollo profesional de los educadores y la estructura administrativa de la institución.

Debate y conclusiones

Percepciones y conocimiento de los medios de comunicación

Los resultados obtenidos en este estudio de caso en el CMCT Itaim Paulista revelan una compleja interacción entre las percepciones de los participantes sobre los medios de comunicación y la información, sus competencias actuales y las lagunas identificadas en relación con la educación mediática. Estas conclusiones nos ofrecen ideas para desarrollar programas de educación mediática en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

La conciencia de los participantes sobre la importancia de los medios de comunicación en su vida cotidiana, así como su preocupación por los riesgos asociados a la falta de comprensión de los medios, se alinea con la visión de Buckingham (2019) sobre el papel de la educación mediática en la promoción de la ciudadanía activa. La afirmación de un participante, etiquetado como "C G1", sobre los "riesgos extremos" asociados a la falta de conocimientos sobre los medios de comunicación resuena con la perspectiva de Castells (2003) sobre los retos de la sociedad en red.

Esta conciencia crítica es un punto de partida prometedor para el desarrollo de programas de educación mediática. Sin embargo, como sostiene Santana (2021), es necesario ir más allá de la mera concienciación, desarrollando habilidades prácticas en el análisis y la producción de medios de comunicación.

Competencias y lagunas en la educación mediática

La dependencia significativa de la autoridad de la fuente como principal criterio para juzgar la credibilidad de la información, tal y como se muestra en la Tabla 1, sugiere un enfoque limitado de la evaluación crítica de los medios de comunicación. Esta excesiva confianza en fuentes "autorizadas" puede dejar a los individuos vulnerables a la desinformación procedente de fuentes.

Nicacio (2019) destaca la importancia de desarrollar habilidades de análisis crítico que vayan más allá de la simple comprobación de la fuente. Un programa eficaz de educación mediática debe, por tanto, centrarse en el desarrollo de un conjunto diverso de capacidades de evaluación, que incluya la comprobación de la información, el análisis de las pruebas y la comprensión de los mecanismos de producción y distribución de los medios de comunicación.

Interés y potencial para la educación mediática

El alto nivel de interés mostrado por los participantes en un curso de educación mediática (el 91% expresó un interés definitivo o potencial) sugiere un terreno fértil para la puesta en marcha de este tipo de programas. Este interés coincide con la visión de Freire (1967), que destaca la importancia de la educación como acto de libertad y autodescubrimiento.

La diversidad etaria, de género y socioeconómica del público atendido por el CMCT Itaim Paulista presenta desafíos y oportunidades, ya que esa diversidad exige un abordaje pedagógico que tenga en cuenta las variadas experiencias y contextos de los alumnos y permita el intercambio de experiencias y perspectivas de vida propias de cada grupo etario.

La urgencia de la educación mediática para estudiantes y profesionales se ve reforzada por casos reales e informes que ponen de relieve los peligros de la desinformación. Por ejemplo, durante el brote de casos de Viruela del Mono, la popular viruela de los monos, la difusión de información errónea sobre salud pública demostró cómo la falta de alfabetización mediática puede tener graves consecuencias, cuando la Organización Mundial de la Salud emitió advertencias^a indicando que la desinformación repercutía negativamente en las medidas de seguridad, lo que pone de relieve la necesidad de poseer aptitudes críticas para evaluar la información en línea.

En el contexto del CMCT Itaim Paulista, un curso de cualificación que incluya la educación mediática puede capacitar a los estudiantes para convertirse no sólo en consumidores críticos de información, sino también en productores responsables de

^a La ola de desinformación sobre el Mpox hace que la OMS emita una alerta . Disponible en <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2024/08/24/oms-faz-alerta-sobre-enxurrada-de-informacoes-falsas-sobre-mpox.ghtml>

contenidos. En zonas de vulnerabilidad socioeconómica, como el extremo oriental de la ciudad de São Paulo, donde el acceso a información precisa y la capacidad de discernir la realidad de la ficción son deficientes, puede generar el empoderamiento de la comunidad y la creación de canales y vehículos para la ciudadanía activa y la promoción de la democracia.

Implantar un curso centrado en la creación de contenidos para los medios de comunicación también puede fomentar la creatividad y la expresión personal de los alumnos, permitiéndoles contar sus propias historias y abordar los problemas locales desde una óptica crítica. Esto no sólo enriquece el ciberespacio con diversas perspectivas, sino que también refuerza la cohesión social al fomentar el entendimiento mutuo y el diálogo.

Además, los informes sobre iniciativas similares en otras regiones muestran que la educación en medios de comunicación puede aumentar significativamente las oportunidades de empleo. Los profesionales que dominan las habilidades de comunicación digital son más valorados en el mercado laboral actual, que demanda competencias en marketing digital, gestión de redes sociales y producción de contenidos audiovisuales.

Por lo tanto, el interés y el potencial de un curso de cualificación profesional en el CMCT son evidentes. Al integrar la educación mediática, el curso puede satisfacer las necesidades inmediatas de los estudiantes, preparándolos para los retos del mercado laboral y capacitándolos para contribuir a un ciberespacio más democrático, que no sólo beneficie a los individuos, sino que también fortalezca a la comunidad en su conjunto, promoviendo una sociedad resistente a las crecientes oleadas de manipulación mediática e informativa.

Implicaciones para la práctica

A partir de estos resultados y discusiones, proponemos las siguientes recomendaciones para el desarrollo de programas de educación en medios en el CMCT Itaim Paulista y en contextos similares:

- Desarrollo de un plan de estudios integrado que aborde no sólo las competencias técnicas, sino también el pensamiento crítico y la participación cívica digital.
- Aplicación de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad del público destinatario, utilizando metodologías activas y participativas.
- Inversión en formación continua para educadores, con especial atención a la educación mediática y las tecnologías digitales.
- Establecer asociaciones con organizaciones locales e instituciones de enseñanza superior para colmar la falta de orientación pedagógica especializada.
- Crear oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos sobre medios de comunicación en proyectos prácticos de interés para su comunidad.

Implicaciones para las políticas públicas y las prácticas educativas

Basándonos en los resultados de este estudio, proponemos las siguientes recomendaciones para las políticas públicas y las prácticas educativas:

- Integración curricular: La educación mediática debe integrarse de forma transversal en los planes de estudio de la educación de jóvenes y adultos, no sólo como una asignatura aislada, sino como una competencia fundamental en todas las áreas de estudio.

- Formación de educadores: Es necesario invertir en la formación continua de los educadores en educación mediática, formándoles no sólo en competencias técnicas, sino también en pedagogías críticas y participativas.
- Asociaciones institucionales: Establecer asociaciones con organizaciones de la sociedad civil, instituciones de enseñanza superior y empresas tecnológicas puede ayudar a colmar lagunas en materia de recursos y *conocimientos*.
- Evaluación e investigación continuas: Poner en marcha mecanismos de evaluación continua e investigación-acción para controlar la eficacia de los programas de educación mediática y adaptarlos a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad.
- Políticas de inclusión digital: Desarrollar políticas que garanticen un acceso equitativo a las tecnologías digitales y a Internet, reconociendo que una educación mediática eficaz requiere el acceso a diversas fuentes de información.

Orientaciones para futuras investigaciones

Este estudio abre el camino a varias líneas de investigación futura:

- Estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de los programas de educación mediática en la participación cívica y el empleo de los participantes.
- Investigación comparativa entre diferentes contextos socioeconómicos para identificar estrategias eficaces de educación mediática en distintos entornos.
- Investigaciones sobre el papel de las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, en la educación mediática y sus implicaciones para la formación de estudiantes y educadores.
- Estudios sobre la intersección entre la educación mediática y sus correlatos, como la alfabetización mediática e informacional (MIL), la alfabetización mediática y la educomunicación.

Terminamos haciendo hincapié en la urgencia de la educación mediática para promover la ciudadanía activa y la inclusión social en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Al abordar los retos identificados y aprovechar el interés mostrado por los participantes, es posible desarrollar intervenciones educativas que no sólo mejoren las competencias en alfabetización mediática, sino que también promuevan la participación activa en la sociedad digital contemporánea. Como educadores e investigadores, tenemos la responsabilidad de seguir explorando y aplicando enfoques innovadores que capaciten a todos los miembros de la sociedad para desenvolverse con espíritu crítico en el complejo entorno mediático del siglo XXI.

Referencias

- Baiense, C., e Borges, G. (2019). Mídia, Educação e Democracia: diálogos e desafios em tempos de crise. *Mídia e Cotidiano*, 13(3), 1-5. <https://doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38853>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. John Wiley & Sons.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Zahar.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

- Libâneo, J. C. (2001). O sistema de organização e gestão da escola. Em J. C. Libâneo. *Organização e Gestão da Escola-teoria e prática*. (4ª Ed.). Alternativa. <https://www.faal.com.br/arquivos/complm/Semana2Texto4.pdf>
- Lösch, S. et al (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023141-e023141. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Nicacio, G. F. (2019). *O letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/LETR-BBPHDT>
- Pariser, E. (2012). *O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você*. Tradução Diego Alfaro. (1ª Ed.). Zahar.
- Ribeiro, A. E. D. A., Baptista, A. R., & Ribeiro, A. D. A. (2021). A formação de professores como atribuição do orientador pedagógico - entre as atribuições e as teias do cotidiano. *Acta Scientiarum Education*, 43(1). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.55542>
- Ruschel, G. E. S., & Boufleuer, J. P. (2023). Novas Mídias Digitais e Democracia: desafios à educação republicana. *Educação & Realidade*, 48, e123517. <https://doi.org/10.1590/2175-6236123517vs01>
- Santana, K. C. (2021). *E se morre de desinformação: o desenvolvimento do letramento informacional para a formação de leitores críticos e para o combate à disseminação de Fake news*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe.] <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18255>
- Secretaria de Comunicação Social. (2023). *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República do Brasil. https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf
- Silva, R. N. (2022). *Matemática e Fake News: Reflexões da educação matemática sobre consumo de notícias*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50895>
- Soares, I. de O. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- UNESCO. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>