



V Jornadas
Innovación Educativa en
Comunicación
y Alfabetización Mediática

Komunikazio Hezkuntza
Berriztatzeko
eta Alfabetatze Mediatikoko
V. Jardunaldiak

2023, apirilak 27 eta 28
27 y 28 de abril, 2023

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Jornadas de Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática (5.ª 2023. Leioa)

V Jornadas Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática [Recurso electrónico]: libro de comunicaciones = Komunikazio hezkuntza berriztatzeko eta alfabetatze mediatikoko V. Jardunaldiak : komunikazio-liburua / Jesús Pérez Dasilva, Koldobika Meso Ayerdi, Simón Peña Fernández (ed.). – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2025]. – 1 recurso en línea : PDF (128 p.)

Textos en español, euskara e inglés.

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-9082-962-2.

1. Enseñanza – Innovaciones – Congresos. 2. Periodismo – Estudio y enseñanza. 3. Educación en los medios de comunicación. 4. Inteligencia artificial. I. Pérez Dasilva, Jesús Ángel, coed. II. Meso Ayerdi, Koldo, coed. III. Peña Fernández, Simón, coed. IV. Tít.: Komunikazio hezkuntza berriztatzeko eta alfabetatze mediatikoko V. Jardunaldiak.

(0.034)37.012(063)

(0.034)070.489(063)

<http://go.ehu.eus/iecam>

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
ISBN: 978-84-9082-962-2

V Jornadas
**Innovación Educativa
en Comunicación
y Alfabetización Mediática**

***Komunikazio Hezkuntza
Berriztatzeko eta
Alfabetatze Mediatikoko
V. Jardunaldiak***

LIBRO DE COMUNICACIONES
KOMUNIKAZIO-LIBURUA

Jesús Pérez Dasilva
Koldobika Meso Ayerdi
Simón Peña Fernández
(Ed.)

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Babeslea / Financia



GIZARTE
ETA KOMUNIKAZIO ZIENTZIEN
FAKULTATEA
FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA COMUNICACIÓN

Antolatzailea / Organiza



Batzorde Antolatzailea / Comité Organizador

UPV/EHU

Kazetaritza Saila / Dpto. Periodismo / Journalism Department

Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación / Faculty of Social and Communication Sciences

Gureiker

Euskal Unibertsitate Sistemako Ikerketa-Taldea (A) (IT 1112-16) / Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco (A) (IT 1112-16) / Research Group of the Basque University System (A) (IT 1112-16)

Proyecto I+D «Noticias, redes y usuarios en el sistema híbrido de medios» (2019/2021) RTI2018-095775-B-C41, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO)

Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)

Irati Agirreazkuenaga Onaindia

Maidar Eizmendi Iraola

María Ganzabal Learreta

Ainara Larrondo Ureta

Terese Mendiguren Galdospin

Koldobika Meso Ayerdi

Simón Peña Fernández

Jesús Ángel Pérez Dasilva

Aurkibidea / Índice / Index

Artikuluak / Artículos

■ La inteligencia artificial al servicio de la innovación docente en Periodismo <i>Félix Arias Robles, José Alberto García & Miguel Carvajal Prieto</i>	7
■ Innovar y humanizar la enseñanza-aprendizaje en tiempos de IA: estrategias y aplicación en comunicación <i>María Sánchez González</i>	21
■ Cómo evitar el discurso de odio en los medios de comunicación y redes sociales a través de la IA? <i>Uxía Carral</i>	39
■ La radio, una voz para la igualdad y la innovación educativa <i>Esther Pérez-Femenía & Mar Iglesias-García</i>	49
■ Orientación profesional en temas de ética a través de series televisivas: el drama legal <i>Ana Sedeño Valdellos</i>	61
■ Aportes de la metacognición para pensar la alfabetización digital post COVID-19 <i>E. Joaquín Suárez-Ruíz & Leonardo González Galli</i>	69

Laburpenak / Resúmenes

■ Innovación Educativa en Comunicación, Alfabetización Mediática y Neurocomunicación <i>Almudena Barrientos-Báez, David Caldevilla-Domínguez & Eloy López-Meneses</i>	77
■ Elementos y herramientas del Storytelling y su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje <i>Beatriz Isabel Donayre Guerrero</i>	79
■ Articulo zientifikotik albistera: zientzia edukien lanketan kazetariak prestatzeko proposamen metodologikoa <i>Maidier Eizmendi Iraola & Guillermo Gurrutxaga</i>	81
■ Construcción de material didáctico para futura aplicación de Alfabetización Mediática para niños, con versión de apoyo para profesores <i>Thais Helena Falcão Botelho</i>	83
■ Propuestas de alfabetización mediática desde las plataformas de verificación en España. Estudio de Maldita, Newtral y Verificat <i>Eva María Ferreras Rodríguez</i>	85
■ Análisis de los antecedentes de investigación sobre alfabetización mediática entre 2008 y 2022 <i>Bibian Rocío Galeano Sánchez</i>	87
■ La gamificación como herramienta de evaluación en el grado de Periodismo <i>María Ganzabal Learreta & Laura Meso Garro</i>	89
■ Logros y perspectivas tras la implementación de Axolotl Design Proiektua: innovación educativa para el fomento del periodismo visual en la UPV-EHU <i>Antxoka Agirre, María Ruiz Aranguren, Sara Loiti Rodríguez & Aingeru Genaut</i>	91
■ Aprender sobre la comunicación política en perspectiva internacional: proyecto de aprendizaje colaborativo sobre el lenguaje de los memes en España y México <i>Pablo Gómez Iniesta, José María Herranz de la Casa & Juan Ignacio Cantero de Julián</i>	93

■ Prohibición del uso de pantallas individuales en clases magistrales: la perspectiva del alumnado <i>Guillermo Gurrutxaga Rekondo, Miren Rodríguez González, José Luis Arguiñano Herrarte & Ana María Mendieta Bartolomé</i>	95
■ ¿Cómo percibe la juventud su competencia (trans)mediática? <i>Oihane Korres Alonso</i>	97
■ Innovación curricular en la enseñanza del Periodismo: atentos al futuro de la profesión <i>Alberto López-Hermida Russo & Paz Crisóstomo Flores</i>	99
■ El diseño de escenografía con aplicaciones móviles como dinámica de innovación docente <i>Silvia Magro-Vela, Pablo Sánchez López & Nuria Navarro Sierra</i>	101
■ Periodismo y redes sociales: nuevos formatos para crear y difundir información <i>Silvia Marcos-García, Laura Alonso-Muñoz & Amparo López-Meri</i>	103
■ La potenciación de los entornos virtuales de exposición, el caso de la Universidad de Extremadura <i>Daniel Martín-Pena, Patricia de Casas-Moreno & Macarena Parejo Cuéllar</i>	105
■ La radio y podcast, una perspectiva educomunicativa en Extremadura <i>Daniel Martín-Pena, Patricia de Casas-Moreno & Macarena Parejo Cuéllar</i>	107
■ TikTok como herramienta de cambio social: Una campaña publicitaria para combatir los estereotipos culturales sobre Andalucía <i>Juan Pablo Micaletto Belda</i>	109
■ Mejora de la participación del alumnado utilizando inteligencia artificial <i>Francisco Javier Olivar de Julián</i>	111
■ Podcasting para la innovación en la enseñanza de Periodismo y Comunicación. Auto-aprendizaje, desarrollo profesional y temas favoritos <i>Tania Brandariz-Portela, Eglée Ortega-Fernández, Graciela Padilla-Castillo & Jonattan Rodríguez-Hernández</i>	113
■ Alkohola, tabakoa, zabor-jana eta indarkeria Netflicxen: eduki-analisia eta nola murriztu bere eragina ikusleengan <i>Mikel Peña Sarrionandia</i>	115
■ Learning by doing o cómo hacer fácil lo difícil en el aprendizaje de la financiación de los medios <i>María José Pérez-Serrano, Miriam Rodríguez Pallares & Gema Alcolea-Díaz</i>	117
■ El escape room en las aulas de Periodismo: una propuesta de innovación docente (ALFA – UVA) <i>Itziar Reguero Sanz, Pablo Berdón Prieto & Jacobo Herrero Izquierdo</i>	119
■ La importancia de los recursos de libre acceso contra la desinformación: la caja de herramientas de DEBATrue <i>Talia Rodríguez-Martelo, José Rúas-Araújo & Julia Fontenla-Pedreira</i>	121
■ Desigualdad y estrategias de alfabetización en el cine documental de Brasil <i>Mayte Santos Albardía, Leire Agirreazkuenaga & Irati Agirreazkuenaga</i>	123
■ El empleo de la Escenografía Virtual y de la Realidad Aumentada para la educomunicación del Cambio Climático (CC). Resultados del proyecto de innovación educativa Virtual Mojo <i>Gemma Teso</i>	125
■ Formación de comunicadores en simulación de conflictos armados <i>José Juan Verón Lassa, Cristina Zurutuza Muñoz & Néstor Rubio Céster</i>	127

La inteligencia artificial al servicio de la innovación docente en Periodismo

Artificial Intelligence at the Service of Educational Innovation in Journalism

Félix Arias Robles

Universidad Miguel Hernández
farias@umh.es

José Alberto García

Universidad Miguel Hernández
jose.garciaa@umh.es

Miguel Carvajal Prieto

Universidad Miguel Hernández
mcarvajal@umh.es

■ Resumen

El frenético avance de la IA obliga a quienes enseñan Periodismo a indagar, trastear y reflexionar sobre las aplicaciones de esta tecnología en la docencia. Después de convencernos de que no es posible permanecer al margen de esta revolución, se ofrecen aquí algunos recursos para gestionar el enorme volumen de información (no siempre valiosa) sobre este fenómeno. Siguiendo las similitudes entre el periodista y el docente, a continuación se profundiza en algunas de las claves y en los recursos digitales más útiles para explotar la IA para la búsqueda, el procesamiento y la generación de contenidos. Esos mimbres sirven, también mediante el análisis de casos y tendencias, para avanzar hacia un modelo más sostenible y eficaz para la docencia en periodismo apoyado en un uso crítico de estos avances tecnológicos.

Palabras clave

Inteligencia Artificial, periodismo, docencia, innovación, herramientas digitales

■ Abstract

The frantic pace of AI development compels those teaching Journalism to investigate, experiment, and reflect on the applications of this technology in education. After convincing ourselves that it is impossible to remain on the sidelines of this revolution, this paper offers some resources to manage the enormous volume of information (not always valuable) about this phenomenon. Following the similarities between journalists and educators, it delves into some of the key aspects and most useful digital resources for exploiting AI in the search, processing, and generation of content. These elements ultimately serve, also through the analysis of cases and trends, to move towards a more sustainable and effective model for journalism education, supported by a critical use of these technological advancements.

Keywords

Artificial Intelligence, journalism, teaching, innovation, digital tools

1. Antes de empezar

1.1. ¿Tenemos elección?

Llevaba décadas alimentándose y meses creciendo vertiginosamente. Pero el lanzamiento de **ChatGPT**, en noviembre de 2022, desencadenó la primera gran explosión de una IA generativa que ha tambaleado casi todo. En poco tiempo, profesionales de la información y docentes se lanzaron a experimentar con las múltiples herramientas que emergieron a su alrededor. Pronto empezaron a atisbar los enormes cambios que se avecinan en el mercado de trabajo e incluso en la esencia de la labor periodística y académica (Arias Robles, 2023a).

Junto a los mensajes de entusiasmo, cristalizaron reacciones de rechazo, mofas sobre los errores que aún cometen estos grandes modelos de lenguaje y signos de resistencia al cambio. Se organizaron movimientos que promueven el freno de estos avances tecnológicos, en ocasiones tan justificados como los que se centraban en la protección de la propiedad intelectual o el lanzamiento de aplicaciones ilícitas.

Estos contrapesos serán esenciales para un desarrollo más progresivo y encauzado de esta tecnología, pero peligrosos si plantean la posibilidad de ignorar esta revolución. Y es que a veces parece que no alcanzamos a ver el enorme tsunami que va a desencadenar la IA. Es difícil atisbar desde la orilla que se avecina una de las más profundas disrupciones (si no la mayor) de la historia de la humanidad. Había impregnado ya muchos aspectos de nuestra vida, desde la búsqueda hasta la geolocalización y la traducción, pero está permeando ya rincones que ni nos imaginamos.

ChatGPT va a cambiar la educación, no a destruirla. Muchos docentes ya estamos trabajando con los estudiantes en el uso de esta tecnología, para que asimilen sus posibilidades y limitaciones desde una perspectiva crítica. No se trata de demonizar la IA generativa, ni mucho menos prohibirla, sino de enseñarles a utilizarla con responsabilidad y, nunca mejor dicho, inteligencia. Por eso, habrá una diferencia abismal entre aquellos profesores familiarizados con estas herramientas, su potencial y sus riesgos, que irán un paso por delante al aplicarlas en su metodología educativa, y quienes simplemente las ignoren o prohíban (García-Avilés, 2023).

Podemos pensar que tenemos varias opciones ante este panorama y que una sería quedarnos mirando vagamente al horizonte o incluso correr a resguardarnos y esperar (infructuosamente) a que escampe. Pero en realidad eso no hará que la ola se detenga, sino que nos arrastre hasta el fondo. Lo que se defiende aquí es la conveniencia de construir los artefactos que nos permitan navegar una marea que nos puede llevar al mejor o al peor puerto.

Los periodistas y los profesores de periodismo tenemos la oportunidad de desempeñar una labor crucial en todo esto. Porque si no lo hacemos nosotros, otros desempeñarán un papel que además encaja muy bien con algunas de nuestras capacidades y, desde luego, con los compromisos éticos de la profesión y la academia.

Charlie Becket y Mira Yaseen (2023), director de **JournalismAI**, la iniciativa que probablemente más está fomentando el acercamiento entre la industria y la universidad con el foco en la IA, destacaba en el último informe *Generating Change* un aspecto clave: esta tecnología no va a solucionar los problemas del sector y probablemente genere otros nuevos. Pero un periodismo efectivo va a ser más necesario que nunca.

En este escenario, explotar adecuadamente la IA será un requisito básico en todos los sectores. Y por supuesto, los docentes tenemos la oportunidad y la obligación de incorporarla en nuestro día a día y, al mismo tiempo, transmitir a las nuevas generaciones cómo utilizarla de manera efectiva y responsable.

Cobran protagonismo aquí las similitudes entre ejercer la profesión y la docencia en periodismo, especialmente en las asignaturas más ligadas a la práctica. Y emerge la trascendencia de esa mirada híbrida entre ciencias y letras de la que hablaba Kiko Llaneras, periodista de datos en El País formado como ingeniero, en su libro *Piensa Claro*:

«Es hora de superar la barrera entre ciencias y humanidades, porque es una fractura artificial. Lo que necesitamos son más personas bilingües. (...) Cuando me preguntan si los estudiantes de Periodismo deberían aprender a programar, digo que sí; pero también digo en las facultades de ingeniería que allí podrían cultivar otras habilidades, como comunicar mejor. (...) Así pues, mi último consejo es que practiques esta mirada híbrida» (Llaneras, 2022).

1.2. Combatir el *hype* y la ansiedad: referentes y gestión de la información

Conscientes de los problemas que supone ignorar el avance de la IA, no nos queda más remedio que luchar en dos frentes: los que se fraguan en los extremos del optimismo (en ocasiones para camuflar intereses comerciales) y el pesimismo (nutridos con frecuencia de impulsos irracionales como el miedo). Hablamos de la eterna virtud que se sitúa en el precario equilibrio entre las visiones utópicas y distópicas que suscita cualquier cambio. Pero que en esta ocasión, ante la magnitud de la situación y un contexto de sobreinformación, algoritmos cada vez más sofisticados y una polarización generalizada, se hace más difícil de gestionar.

El primer paso es entender qué es la IA y cuáles son sus principales implicaciones. Y aquí entran en liza al menos cuatro retos que no son precisamente sencillos:

1. Comprender sus **orígenes**, que se remontan a hace ya casi un siglo (por no hablar de sus antecedentes más teóricos que se remontan incluso hasta la antigüedad).
2. Informarse sobre las diferentes **fases** de su desarrollo científico, los llamados inviernos (períodos de ralentización) y primaveras (con avances acelerados como los actuales). Precisamente el libro titulado *La primavera de la inteligencia artificial* (Torrijos y Sánchez, 2023) aborda con claridad gran parte de estos cuatro retos, además de fomentar una visión crítica y enfocada en la comunicación.
3. Asimilar sus diferentes **resortes técnicos**, como las ahora dominantes redes neuronales, y sus diversas manifestaciones, como los modelos de procesamiento de lenguaje natural (entre los que se encuentra el famoso GPT, cuya primera versión vio la luz en 2018).
4. Asomarse al **funcionamiento** interno de estas herramientas, con conceptos tan importantes como la temperatura (el grado de creatividad) o la alucinación (información coherente, pero incorrecta).

Tener al menos un conocimiento básico sobre todos estos aspectos nos permitirá separar el *hype*, esas expectativas exageradas, de lo realmente trascendental en esta revolución. Porque hay personas y empresas, empezando por los propios artífices de esta tecnología, que están aprovechando este revuelo para sacar provecho en forma de notoriedad o beneficios económicos. Habrás visto decenas de mensajes (muchos generados con IA) que proclaman la muerte repentina y las eternas bondades de modelos y aplicaciones, y también muchos cursos que prometen conocimientos e incluso ingresos inmediatos. Además de generar falsas promesas y desviar el foco sobre el fondo de este fenómeno, la saturación de novedades poco trascendentes, opiniones ligeras y pronósticos con escaso fundamento puede generar una sensación de agobio y, al final, una desconexión en un tema que no podemos permitirnos dejar de seguir.

El otro gran desafío es sobrellevar el miedo, por otra parte más que comprensible, que nos generan las transformaciones en las actividades profesionales que va traer consigo la IA. No es fácil

calibrar la magnitud ni la rapidez de estos cambios. Es cierto que no nos enfrentamos a la primera ni a la última reconversión tecnológica, y que en el periodismo y la universidad hemos sobrellevado una detrás de otra con más o menos solvencia. Pero tampoco podemos ignorar que no siempre la historia se repite con exactitud y que esta vez los cambios pueden ser más profundos y, sobre todo, más rápidos. Se destruirán puestos de trabajo (como ya se produjo por la IA, por ejemplo en tareas como la transcripción o la traducción), se generarán otros (independientemente de que se llamen *prompts ingeniers* o que aprovechen la automatización de tareas y la creación de nuevas necesidades para proporcionar nuevos servicios) y muchos (o casi todos) se transformarán en mayor o menor medida. Por eso reconducir esos temores y esa incertidumbre en acción en lugar de en parálisis parece la mejor alternativa.

En cualquier caso, las recetas para afrontar estos retos no son distintas ni demasiado originales: diseñar una buena dieta informativa y aprovechar los recursos a tu alcance para optimizar el tiempo. Es clave tener algunos buenos referentes. Ahí van cuatro de los míos (a los que sumaría los autores listados en las referencias como Charlie Becket o Kiko Llaneras):

1. **Carlos Santana (@DotCSV)**. Este youtuber, que también está en el resto de plataformas sociales, es probablemente la referencia en la divulgación profesional de la IA. Sus contenidos han alcanzado un nivel equiparable al de los mejores medios, con mucho cuidado en la estructura, la documentación, el diseño, la capacidad comunicativa e incluso la actualización inmediata y la capacidad de reacción.
2. **Javier López (@Javilop)**. Este inversor de startups y emprendedor, ahora de lleno en el ámbito de las herramientas digitales para IA, es la persona a seguir si te interesa un aspecto concreto de la IA generativa: la imagen (estática y en movimiento).
3. **Axios**. La newsletter diaria AI+ de este medio distribuido es más que recomendable para estar al día sobre la evolución de esta tecnología. La selección de temas y su capacidad divulgativa la convierten en el mejor recurso para escapar del ruido.
4. **Zain Kahn**. Este influencer o «the IA guy», como se hace llamar, es otra pieza clave para no perderte ningún avance importante en este continuo goteo de avances. Su newsletter Superhuman consigue sintetizar de manera comprensible y ágil las claves de cada día. Algo similar hace Barsee con su AI Valley.

Finalmente, sólo faltaría dar algo de forma a toda esta información a través de recursos digitales que, como no podría ser de otra forma, con frecuencia incorporan funciones basadas en IA. Y aquí emerge **Notion**. Esta especie de «lego digital» que sirve para casi todo (desde generar un panel de trabajo colaborativo hasta una base de datos bibliográfica) puede ser muy útil para organizar todo lo que vayas encontrando interesante sobre IA. Por ejemplo, Notion permite dar forma a una especie de base de datos con recursos digitales para nuestros estudiantes del Máster en Innovación en Periodismo (MIP) de la Universidad Miguel Hernández (UMH).

IMAGEN 1.
Captura de la Caja de Herramientas del MIP creada en Notion

As Herramienta	Link	Área	Tipo 1	Tipo 2	Descripción
Talk to books	https://books.google.com/talkt	Producción	Búsqueda	Información	Busqueda en libros
Elicit	https://elicit.org/	Producción	Búsqueda	Información	Busqueda académica
Perplexity	https://www.perplexity.ai/	Producción	Búsqueda	Información	Buscador basado en GPT
Speechtext	https://speechtext.ai/	Producción	Obtención	Texto	Transcripción automática
Explainspaper	https://www.explainspaper.com/	Producción	Procesamiento	Texto	Explicación de frases de textos académicos
Detangle	https://detangle.ai/	Producción	Procesamiento	Texto	Explicación de frases de textos legales
TIDR This	https://tidrthis.com/	Producción	Procesamiento	Texto	Resumen y paráfrasis de texto
Glasp	https://glasp.co/	Producción	Procesamiento		Gestor de notas y contenidos
Supernormal	https://supernormal.com/	Producción	Procesamiento	Texto	Apoyo para tomar notas en reuniones
Originality	https://originality.ai/	Producción	Procesamiento	Texto	Detección de contenido generado por IA
GPT for Sheets	https://workspace.google.com/	Producción	Procesamiento	Datos	Integración de GPT en Google Sheets
SheetAI	https://www.sheetai.app/	Producción	Procesamiento	Datos	Anulizantes para hojas de cálculo
Neuralformula	https://www.neuralformula.com/	Producción	Procesamiento	Datos	Generación de fórmulas mediante texto
Imagen AI	https://imagen-ai.com/	Producción	Procesamiento	Imagen	Editor de imágenes
CodeFormer	https://github.com/ichou/Coc	Producción	Procesamiento	Imagen	Mejora, restauración de imágenes
Nostalgia Photo	https://www.nostalgia-photo/	Producción	Procesamiento	Imagen	Mejora, restauración de imágenes
LensAI	https://lens-ai.com/	Producción	Procesamiento	Imagen	Análisis y mejora de imágenes (edición e interactividad)
Watermarker Remove	https://www.watermarkremove.com/	Producción	Procesamiento	Imagen	Eliminación de marcas de agua
Whisper	https://openai.com/blog/whisper	Producción	Procesamiento	Audio	Transcripción automática de audio (gratis, pero con código)

Fuente: Elaboración propia

2. Manos a la obra

Con toda esta información sobre la mesa, estaríamos listos para pasar a la acción. Al menos, para experimentar. Porque sólo si cacharreamos un poco podremos después pararnos a reflexionar y definir una estrategia más robusta.

Mezclaremos aquí algunas de las claves del trabajo periodístico con el docente, pues con frecuencia se hibridan como las ciencias y las letras de las que se hablaba anteriormente. Vamos a basarnos en tres de las principales fases en el proceso de elaboración de casi cualquier contenido, tanto para una redacción como para un aula: la búsqueda, el procesamiento de la información y la generación de material.

2.1. La búsqueda

Se trata probablemente de la aplicación práctica de la IA más integrada en el día a día. Hay aplicaciones con tanto recorrido y tan asimiladas, desde el uso de buscadores hasta las conversaciones con asistentes como Alexa o Siri, pasando por Google Maps, que es difícil ser consciente de su relevancia. Probablemente esta asimilación se produzca en gran parte de los avances que vayan llegando. Así que vamos con ellos.

No es una sorpresa que empecemos con **ChatGPT**. La herramienta basada en el que de momento es el modelo de lenguaje más potente constituye una herramienta provechosa para buscar información. Sobre todo, con GPT4, aún sólo en la versión de pago, que accede a Internet y proporciona enlaces para contrastar información. Pero hay que saber usarla y entender que es muy diferente, por ejemplo, a un buscador (Torres-Salinas y Arroyo-Machado, 2023).

Es fundamental, en primer lugar, tener en cuenta los errores en las respuestas que ofrece este asistente, especialmente a respuestas concretas y ligadas a la actualidad. En OpenAI son cons-

cientes de que tienen ahí uno de sus principales flaquezas, y en gran medida por eso se explica su alianza con empresas periodísticas como Axel Springer (Mayoral, 2023).

Entre las seis estrategias que el propio gigante tecnológico ofrece en su renovada guía de «prompt engineering» (OpenAI, 2023), al menos dos son muy útiles para conseguir información o generar ideas:

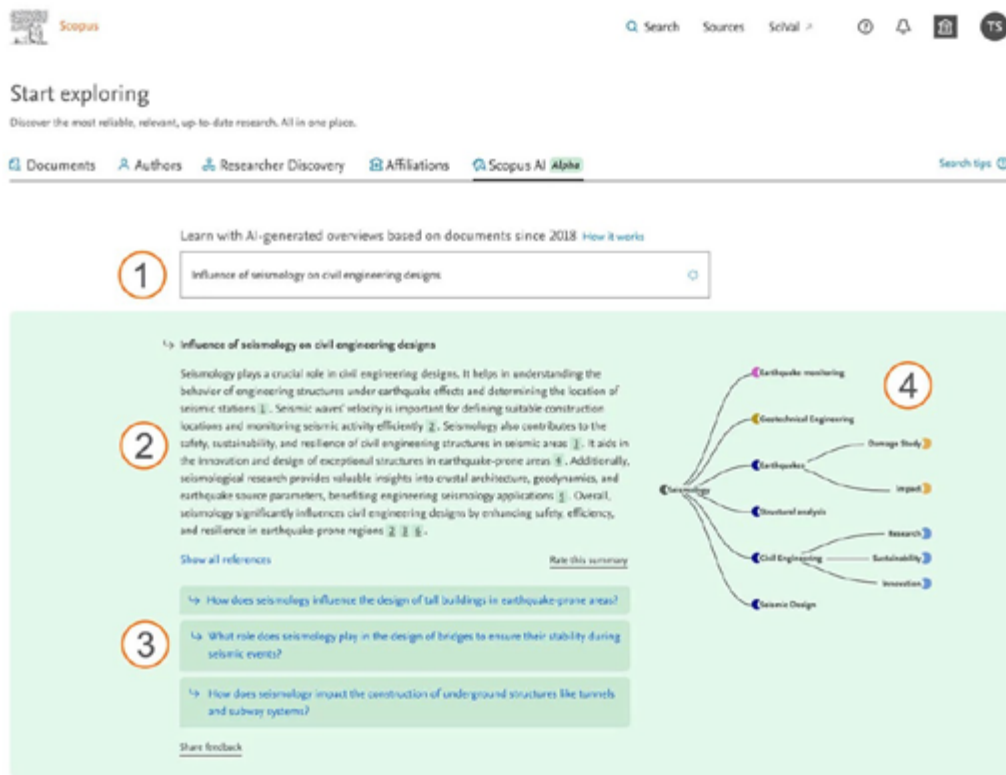
1. Escribir instrucciones claras. Esto se materializa en tácticas como incluir detalles, pedir a la IA que adopte roles, especificar los pasos que debe seguir para cumplir una tarea e incluso ayudarle con ejemplos.
2. Proporcionar referencias. Cuando hay que documentarse y asimilar un tema complejo y sobre el que hay mucha información, resulta muy útil proporcionar a ChatGPT un texto (o varios) como base. Se le puede incluso pedir que no responda si la información no está incluida en ese corpus. Aunque en muchas herramientas esto sólo es posible en las versiones de pago, como en GPT4, funciona muy bien darle referencias a la máquina para que afine sus respuestas. Con un poco de paciencia (y ningún conocimiento técnico) es posible incluso personalizar un GPT para que, por ejemplo, utilice sólo una base de datos que tú le proporciones.

Estos recursos, aplicables también a asistentes como **Bard** de Google o **Claude** de Anthropic pueden ayudar notablemente al docente, por ejemplo, a la hora de localizar buenas preguntas para un examen. Si proporcionamos detalles como el grado de dificultad de la prueba y proporcionamos el material sobre el que se evalúa, es posible encontrar ahí inspiración. También resulta provechoso para la preparación de material sobre un enfoque nuevo de cualquier asignatura en el que se esté empezando a profundizar. Y puede ser necesario enseñar a un futuro periodista, por ejemplo, a hacer buenas preguntas a un escritor a partir de todo aquello que tenga publicado en abierto en la red.

Para localizar información, no obstante, existe una muy buena alternativa: **Perplexity**. Esta herramienta es una especie de combinación entre Google y ChatGPT que ofrece diversas posibilidades para afinar la búsqueda. Funciona bastante bien si se formulan preguntas con lenguaje natural, a lo que añade la posibilidad de interactuar y repreguntar. Se ha destacado su potencial como chatbot de IA especializado en investigación y colaboración, lo que la convierte en una herramienta valiosa para la investigación educativa y la innovación docente (Codina, 2023). Para trabajar con artículos académicos y hacerles preguntas, dos alternativas muy potentes son **Elicit** y **Explainpaper**. Aplicaciones especializadas especializadas

Y si lo que se necesita es material más especializado, entrando ya en la hibridación entre la investigación académica y la docencia, probablemente el recurso más avanzado hasta la fecha sea Scopus AI. En su fase inicial, ya permite trabajar con la generación de síntesis de documentos indexados en la base de datos (de unos 90 millones de registros) a partir de instrucciones o prompts. Un estudio reciente llegó a la conclusión de que esta herramienta de IA de Elsevier permite al investigador obtener una visión general de un problema e identificar autores y enfoques de manera más ágil que la búsqueda convencional. No sustituye la búsqueda convencional en todos los casos, pero constituye una aceleradora de los procesos académicos como la revisión de la literatura (Aguilera, Lopezosa y Codina, 2023).

IMAGEN 2.
Ejemplo de la fase de desarrollo de Scopus AI



Fuente: Elsevier

2.2. El procesamiento

En los procesos intermedios es probablemente donde más utilidad y más margen de desarrollo tenga la IA. Trabajos antes muy complejos, al alcance de muy pocos por los recursos que demandaban, están ahora al alcance de cualquiera que tenga la habilidad y la paciencia de poner en práctica herramientas basadas en esta tecnología. El tratamiento de datos cualitativos no estructurados, entre los que se pueden encontrar desde transcripciones de entrevistas hasta artículos y actas de reuniones, puede ahorrar horas de trabajo y, sobre todo, abrir la puerta a contenidos periodísticos y docentes con los que antes era imposible contar.

Algunos recursos, como sucedía en la búsqueda, están ya bastante integrados. El primero es la traducción. Google lleva años utilizando la IA para mejorar sus traducciones, incluso en tiempo real. Alternativas como DeepL gozan ya de bastante popularidad por su mayor precisión. Pero probablemente todos estos recursos se hayan quedado por detrás de los resultados que ahora proporciona GPT4.

Una de las aplicaciones más prácticas de este modelo de lenguaje a la traducción es su integración en los programas de procesamiento de texto y hojas de cálculo de Google o de Microsoft. Sólo con introducir un código de la Application Programming Interface (API) de OpenAI es posible traducir archivos completos o ir revisando párrafo a párrafo mientras le vas dando instrucciones

sobre el tono. Una de las ventajas de este sistema frente a la versión de pago de ChatGPT es además que se paga sólo por su uso: fracciones de céntimos por cada token (similar a una palabra).

Algo muy similar incluye el ya mencionado **Notion**, que incluye funcionalidades específicas como la revisión de la ortografía y la gramática o la aplicación de tonos con distintos grados de formalidad. Y con toda seguridad muy pronto estará plenamente integrado en la suite de Google, como ya está en algunas versiones de la de Microsoft.

También está muy asimilado el uso de herramientas para la transcripción. Cuesta creer que todavía haya estudiantes, profesionales y profesores escriban de manera manual lo que escuchan en un audio. Es cierto que la mayoría de las herramientas gratuitas no funcionan bien, quizás con excepciones como **Pinpoint** de Google. También es verdad que transcriutores de pago de calidad como **HappyScribe** no son baratos y que sus pruebas parciales no permiten trabajar con comodidad.

Por eso la mejor alternativa ahora surge de nuevo desde OpenAI: **Whisper**. La herramienta carece todavía de interfaz, pero sólo es necesario introducir dos líneas de código en Python en un cuaderno de programación básico como Google Colab. Si tienes dudas, puedes ir practicando haciendo preguntas sobre su uso directamente a ChatGPT.

Mucho mayor ha sido el salto, al menos para quien no tenga grandes conocimientos técnicos, en todo lo que tiene que ver con la edición del texto. La capacidad para parafrasear o resumir de estos grandes modelos de lenguaje es extraordinaria. Se pueden afinar muchísimo los parámetros de este procesamiento de la información por ejemplo en ChatGPT, pero hay una gran variedad de recursos digitales. El veterano **Grammarly** ha dado un enorme salto de calidad para la edición avanzada de texto. Pero hay otros mucho más sencillos y específicos, como **Eightify**, que son capaces de transcribir y sintetizar vídeos de Youtube en pocos segundos y con grandes resultados. Y al resumen y la paráfrasis hay que sumar otras acciones como la capacidad para categorizar, clasificar o extraer etiquetas de contenidos de casi cualquier extensión.

Las aplicaciones para la docencia, la investigación y por supuesto para el ejercicio del periodismo son enormes. Pensemos que tenemos en nuestras manos herramientas probablemente más avanzadas que las que desarrollaron en 2016 para procesar los más de 2 terabytes con más de 11 millones de documentos de los Panama Papers. Sólo hace falta encontrar tiempo para pensar (del que saquemos automatizando tareas tediosas) en qué material procesar para extraer información, conocimiento e historias.

2.3. La generación

Como buena ola, lo más llamativo también en la de la IA generativa es cuando rompe en la orilla. Y aunque probablemente cada vez tendamos menos a publicar sin editar lo que ofrece esta tecnología, merece la pena detenerse en cómo esos números y códigos se van difundiéndose hasta formar texto, imágenes, audios o vídeos.

Para explotar la generación de contenido escrito, existe una infinidad de herramientas que incluso se especializan en redes sociales, SEO o marketing. Podríamos destacar **Jasper** o **Moonbeam**. Pero incluso para estas aplicaciones que facilitan las tareas, hay que rescatar otras tres de las estrategias que OpenAI (2023) destaca en su guía:

1. La descomposición de las tareas complejas en otras más simples. Es la mejor manera de evitar errores. Si queremos ayudarnos de un gran modelo de lenguaje para sacar un esquema para la presentación de una unidad, siempre será más fiable ir poco a poco (tanto en el volumen de datos que incluye el prompt como el grado de resumen).

2. Darle tiempo al modelo para pensar. Puede sonar abstracto, pero funciona pedirle a estos artefactos que muestren la «cadena de pensamiento» antes de responder. También es importante pedirle que rectifique si vemos que se ha equivocado.
3. Evalúa la eficacia de las tareas. Es necesario, especialmente si nuestra credibilidad está en juego, también en una clase, que calibremos la efectividad de nuestras peticiones a la máquina. En la academia hablamos de estudios o pruebas piloto. En la generación de texto, se traduce en certificar que un prompt funciona para seguir usándolo y puliéndolo.

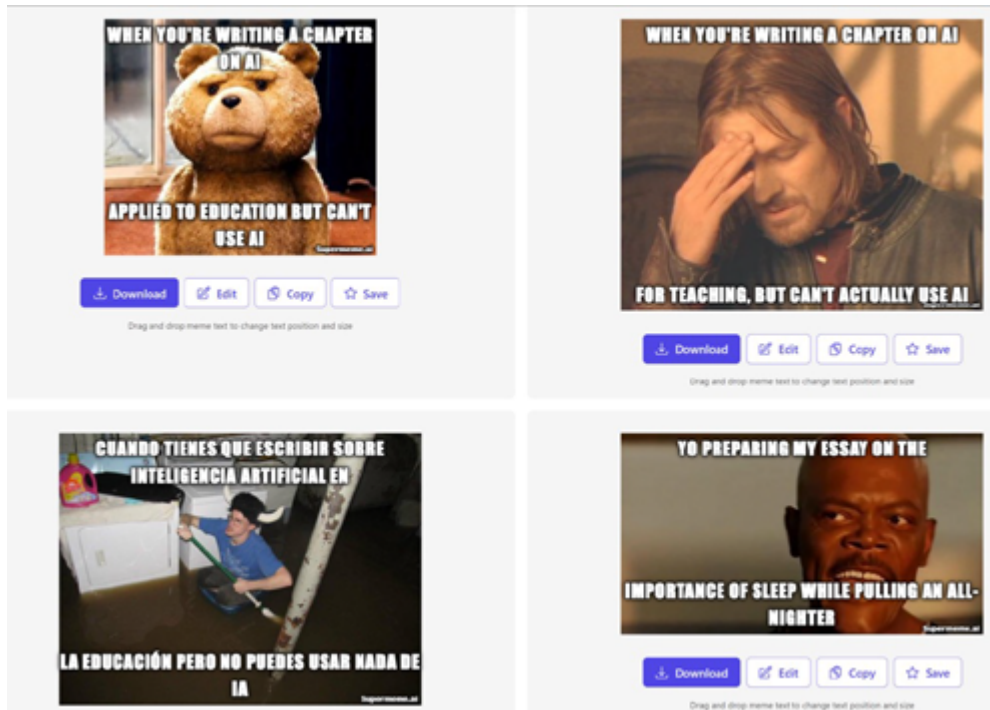
La generación de imágenes probablemente sea el área que más ha mejorado en los últimos meses. Midjourney sigue siendo la más avanzada para la creación de creaciones fotorrealistas. Dall-E, integrada en ChatGPT y Bing, quizás sea la más intuitiva y fácil de manejar. Y Stable Difusion tal vez se conserve como la que ofrece resultados más potentes sin gastar dinero, pero con mayores requisitos técnicos.

Pero cada vez avanzan más las integraciones de la IA generativa de imágenes en programas como los de Adobe. Además de Firefly, la herramienta específica de este gigante del software, Photoshop, Illustrator, Indesign ya incluyen utilidades basadas en esta tecnología. Canva, quizás el programa de diseño más extendido entre los no diseñadores, también ha incorporado la IA. Enseñar sus claves al estudiantado de muchas de las asignaturas de nuestros grados es ya una obligación.

Y a estos recursos hay que añadir otros mucho más específicos. **Magnify**, creada por el citado Javier López, ofrece resultados realmente sorprendentes en el reescalado (o aumento del detalle y la resolución) de imágenes. Hay una tendencia que casi con toda seguridad marcará el desarrollo de esta generación de imágenes: la de la edición en tiempo real combinando prompts con un lienzo. Ahí destacan recursos como **KreaAI**. Y si tienes claro que el meme es un formato útil para refrescar algunas clases (o incluso como metodología de aprendizaje), hay herramientas especializadas y tan afinadas como **SuperMeme**.

IMAGEN 3.

Captura de los resultados que SuperMeme ofrece al texto «Preparando un capítulo de libro sobre IA aplicada a la docencia sin poder usar la IA»



Fuente: SuperMeme

En cualquier caso, la clave nunca está tanto en las herramientas en sí, sino en cómo se usan. Y aquí la clave, además de tener buenas ideas, radica en el sentido narrativo y la coherencia de las imágenes. Para ilustrar un material docente, por ejemplo, puede ser muy recomendable utilizar una estética común. Y ahí emerge un concepto importante para tratar de personalizar herramientas como las antes nombradas: *el seed* (o semilla), una especie de identificador que permite imitar todo lo posible el estilo en la generación de nuevas imágenes.

No podemos olvidarnos del audio, con recursos como **PlayHT**, que permiten generar voces a partir de texto. ElevenLabs es capaz incluso de clonar voces de cualquier persona con apenas unos segundos de muestra. Sus aplicaciones por ejemplo en la docencia online pueden ser realmente provechosas.

Por supuesto, hablando de docencia, hay que hacer referencia a las presentaciones. Mientras Google Slides o PowerPoint van integrando la IA en su software, ya se puede trastear con lo que sí incorpora Canva. Además, hay recursos específicos como **SlidesAI** que pueden generar diapositivas a partir de texto. También es posible tirar de algunos de los plugins que permite añadir la versión de pago de ChatGPT, como **Smart Slides**.

Y sólo quedaría hablar de vídeo, seguramente la gran frontera de desarrollo de la IA generativa. Programas clásicos de Adobe como Premiere y After Effects ya incorporan aplicaciones específicas. Y existen recursos digitales como **HeyGen** o **Fliki** que ya permiten crear avatares de manera muy sencilla. Pero aquí de momento el rey es, sin duda, Runway. Incluso merece la pena seguir la pista de Cristóbal Valenzuela, su CEO, para reflexionar sobre los límites creativos de esta tecnología.

3. Antes de continuar

Después de trastear un poco con todos estos recursos, es el momento de sentarse a pensar. Pero no para decidir si nos movemos o no, sino sobre qué dirección tomar. No se trata de «tragar con todo», «pasar por el aro» o convertirse en «colaborador de los gigantes tecnológicos». Es más bien ser consciente de una realidad innegable y subirse al barco para navegar la marea antes de que te arrastre.

Un buen ejercicio es aprovechar las experiencias de otros. Dejemos a un lado los usos fraudulentos y opacos como los detectados en CNET, que publicaba textos generados directamente con IA sin decirlo (Harrington, 2023), o Sports Illustrated, donde incluso se inventaban perfiles falsos de redactores con imágenes generadas mediante IA (Harrison, 2023). La transparencia sobre el uso de esta tecnología parece una condición elemental. Al menos, mientras no esté tan generalizada como otros tipos de software.

Centrémonos en algunos usos experimentales, empezando por España. El Mundo fue probablemente quien primero usó la IA para generar una imagen en su portada: la de Pablo Iglesias (Podemos) del brazo de Yolanda Díaz (Sumar). La reacción mayoritaria fue la de rechazo, aunque también hubo voces que resaltaron su carácter experimental y su capacidad para generar debate. Algo similar, quizás con una crítica negativa más unánime y enfurecida por parte del sector del diseño gráfico, recogió El Confidencial tras publicar una ilustración generada mediante IA para un artículo sobre recomendaciones literarias.

¿Qué sugieren estas respuestas? En parte, la polarización del contexto mediático puede ser una buena explicación. Pero otro medio que puede generar al menos el mismo odio en algunos sectores es eldiario.es. En cambio, el uso de imágenes con IA en un especial sobre esta tecnología despertó más bien elogios y ninguna crítica importante. Destacan dos diferencias obvias: el enfoque del contenido precisamente en la IA y que se encargó a una ilustradora habitual de la revista que elaborara esas ilustraciones usando esta tecnología.

Estos matices encajan con lo que están definiendo en sus guías específicas medios de referencia en todo el mundo. The Guardian dejó claro que sólo iban a usar la IA cuando beneficiara a los redactores a partir de un mejor producto (Viner y Bateson, 2023). La BBC fue un paso más allá y precisó que iban a priorizar el talento y la creatividad siempre que utilizaran esta tecnología.

Los principios éticos publicados por medios se han convertido en un recurso muy útil para seguir la pista sobre el posicionamiento de las empresas periodísticas ante esta transformación. Patrícia Ventura sigue recopilando y analizando algunas de las más relevantes (Ventura, 2023) después de publicar unas recomendaciones todavía vigentes sobre uso ético de la inteligencia artificial en los medios de comunicación para el Consell de la Informació de Catalunya (Ventura, 2021). Algo similar hicieron Cools y Diakopoulos (2023) al clasificar 21 de estos documentos implementados en medios de todo el mundo.

Los medios británicos, como los ya mencionados, se hallan entre los más avanzados en el uso y en la difusión de guías y principios, y también en la experimentación con esta tecnología. Pero sus responsables también muestran mucha precaución y cautela ante su uso. La mayoría destaca la necesidad de no regalar datos sensibles a terceros a través de herramientas en las que se pierde el control. Los más potentes del ámbito anglosajón, como Reuters, han llegado a un acuerdo con OpenAI para usar una versión «local» de Chat GPT en la que no se puedan filtrar los datos trabajados en la nube. Bloomberg ha ido un paso más allá con la creación de su propio modelo de lenguaje (Wu et al, 2023).

Pero sobre todo, estos documentos reflejan la existencia de un proceso de reflexión y estrategia en los medios. El nombrado informe de JournalismAI (Becket y Yaseen, 2023) refleja que

tres de cada cuatro medios emplean la IA para las tres grandes tareas del proceso periodístico: recopilar, producir y distribuir contenido. Sin embargo, subraya que sólo un tercio ha desarrollado una estrategia sobre la incorporación de esta tecnología y cree estar capacitado para lidiar con sus desafíos.

Este documento refleja que a la mayoría de los profesionales le preocupan sus implicaciones éticas, que prácticamente todos esperan que el impacto de la IA siga creciendo y que casi la mitad subraya la importancia de la formación. Casi la mitad de las organizaciones todavía no están seguras de que la IA generativa cree nuevos desafíos para el periodismo, pero el 73% si está convencido de que ofrece nuevas oportunidades.

La observación de todo este panorama permite concluir que la relevancia de este fenómeno, tras los últimos avances, se sustenta en:

1. Su dimensión. La IA afectará a empresas periodísticas de todo tipo, tamaño y ámbito geográfico. La influencia obviamente no será igual en una agencia nacional de noticias, en la que probablemente todo cambie de manera radical, que en una televisión local, donde los medios y las implicaciones probablemente sean menores en un principio. Pero ninguna permanecerá al margen. La influencia de la IA en el periodismo se extenderá además a toda clase de profesionales. Y la academia no permanecerá al margen de esta transformación. Porque la IA será clave para los encargados de crear contenidos en cualquier formato, pero también para los que no se integran directamente en una redacción: la dirección, la administración, el modelo de negocio, el diseño web...
2. Su profundidad. Los cambios que genere la IA en el periodismo y la docencia no serán superficiales, sino que afectarán a todos los procesos de la producción (búsqueda, obtención, procesamiento y creación), la distribución (automatización y optimización de publicaciones en redes y otras plataformas), la organización (gestión de equipos y tareas) y la comercialización (modelos de suscripción y publicidad). Pero quizás las transformaciones más importantes vengan del lado de los receptores, que cambiarán sus hábitos e intereses ante una profunda transformación del consumo informativo.
3. Su multiplicidad. Si como se espera la IA va a afectar a muchísimos sectores públicos (enseñanza, administración, medicina...) y privados (derecho, consultoría, la arquitectura...), los cambios en la sociedad, e indirectamente en la docencia periodismo, se multiplicarán y retroalimentarán. Lo lógico es que todo se acabe adaptando a la nueva realidad, pero los cambios serán tan rápidos que la capacidad de adaptación será esencial.

Y es que, aunque esta tecnología no sea ni mucho menos nueva, ni en las redacciones ni en las aulas, se han manifestado ahora tres factores diferenciales:

1. La aceleración. En los últimos años e incluso meses, el crecimiento de tecnologías basadas en IA está siendo exponencial. Cada semana surgen nuevas aplicaciones y herramientas, y corporaciones de todo tipo publican artículos científicos con avances notables.
2. La externalización. Hasta hace poco, gran parte de los avances de la IA en el periodismo venían de la mano de proyectos internos en los grandes medios, normalmente con la colaboración de empresas tecnológicas en su desarrollo y financiación. Sin embargo, ahora la mayor parte de los desarrollos se producen exclusivamente en organizaciones tecnológicas, que después se incorporan en los medios, como en muchos otros sectores.
3. La expansión. Si antes el uso de la IA estaba reservado a un reducido número de ingenieros o se incorporaba sutilmente en aplicaciones de uso común (correctores, traductores o navegadores), ahora cada día más personas utilizan directamente recursos basados completamente en esta tecnología. Se ha popularizado su uso hasta el punto de que, casi con

toda seguridad, también se ha generado una burbuja. Por eso es todavía más importante estudiar su aplicación real.

Nuestra principal labor consiste en lograr que los estudiantes trabajen de forma autónoma y, en definitiva, «aprendan a aprender». Hacer trampas no es un problema nuevo: las universidades han sobrevivido a las calculadoras, a Google, a Wikipedia o a las webs de pago por trabajos. Para luchar contra la posibilidad del fraude hará falta implicarse aún más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y apostar por la transparencia: que los estudiantes indiquen de forma explícita cómo emplean estas herramientas y reflexionen críticamente sobre las diferencias entre los contenidos generados por los humanos y por la IA. La formación continua será indispensable ya que necesitaremos una actualización constante. Las máquinas pueden hacer muchas tareas de forma rápida y eficaz, pero nunca podrán suplantar la aportación del profesor, su valioso insight y su feedback individual. Aunque ChatGPT es capaz de múltiples tareas, «no podrá sustituir la experiencia del profesor en los procesos de aprendizaje» (García Avilés, 2023).

Una exploración más profunda sobre la implementación de recursos digitales basados en IA allanará el camino hacia un modelo más sostenible y eficaz para la docencia en periodismo. Es necesario reflexionar, informarse, hablar, formarse, tomar decisiones estratégicas y también inmediatas (Arias Robles, 2023b). Porque si no, otros lo harán. Y se ahondará en una brecha ya iniciada con la digitalización, pero que se puede seguir ensanchando.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA-CORA, ELISENDA; LOPEZOSA, CARLOS; CODINA, LLUÍS; (2023) Scopus AI Beta Análisis funcional y casos. DigiDoc Reports. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/58529/Aguilera_dig_scop.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ARIAS ROBLES, F. (2023a). Mucho más allá de ChatGPT: 80 recursos basados en inteligencia artificial. *Revista de Innovación en Periodismo*. Universidad Miguel Hernández. Disponible en: <https://mip.umh.es/blog/2023/01/10/mucho-mas-alla-de-chatgpt-80-recursos-basados-en-inteligencia-artificial/>
- ARIAS ROBLES, F. (2023b). Will there soon be real AI media and AI journalists? Reflecting and acting in response to new technological gaps. *JournalismAI blog*. Disponible en: <https://www.journalismai.info/blog/the-great-audience-experiment-a-research-synthesis-and-agenda-y68bj-f7wkk-79mpw-afmrj>
- ARIAS ROBLES, F. (2023c). Inside JournalismAI: investigación y acción frente a la complejidad del cambio. *Revista de Innovación en Periodismo*. Universidad Miguel Hernández. Disponible en: <https://mip.umh.es/blog/2023/09/26/inside-journalismai-investigacion-y-accion-frente-a-la-complejidad-del-cambio/>
- BECKET, CH. Y YASEEN, M. (2023). *Generating Change. A global survey of what news organisations are doing with artificial intelligence*. JournalismAI, London School of Economics. Disponible en <https://www.journalismai.info/research/2023-generating-change>
- CODINA, LL. (2023). Buscadores alternativos a Google con IA generativa: análisis de You.com, Perplexity AI y Bing Chat. *Infonomy*,1. <https://doi.org/10.3145/infonomy.23.002>
- COOLS, H. Y DIAKOPOULOS, N. (2023). Towards Guidelines for Guidelines on the Use of Generative AI in Newsrooms. *Generative AI in the Newsroom*. Disponible en: <https://generative-ai-news->

room.com/towards-guidelines-for-guidelines-on-the-use-of-generative-ai-in-newsrooms-55b0c2c1d960

- GARCÍA-AVILÉS, J. A. (2023). La «revolución ChatGPT» llega a la educación. Decálogo de buenas prácticas. *Revista de Innovación en Periodismo*. Universidad Miguel Hernández. Disponible en: <https://mip.umh.es/blog/2023/06/20/revolucion-chatgpt-educacion-decalogo-buenas-practicas/>
- HARRISON, M. (2023). Sports Illustrated Published Articles by Fake, AI-Generated Writers. *Futurism*. Disponible en: <https://futurism.com/sports-illustrated-ai-generated-writers>
- CHRISTIAN, J. (2023). CNET's Article-Writing AI Is Already Publishing Very Dumb Errors. *Futurism*. Disponible en: <https://futurism.com/cnet-ai-errors>
- MAYORAL, T. (2023). ¿Qué hay detrás del acuerdo de Axel Springer con OpenAI? El Periódico. Disponible en: <https://www.elperiodico.com/es/tecnologia/20231216/hay-detras-acuerdo-axel-springer-95898415>
- LLANERAS, K. (2023). *Piensa Claro. Ocho reglas para descifrar el mundo y tener éxito en la era de los datos*. Madrid, Debate.
- TALFAN, R. (2023). Generative AI at the BBC. BBC. Disponible en: <https://www.bbc.co.uk/media-centre/articles/2023/generative-ai-at-the-bbc/>
- TORRES-SALINAS, D. Y ARROYO-MACHADO, W. (2023). Manual de Chat GPT: aplicaciones en investigación y educación universitaria. InfluScience Ediciones. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/85145>
- VINER, K. Y BATESON, A. (2023). The Guardian's approach to generative AI. The Guardian. Disponible en: <https://www.theguardian.com/help/insideguardian/2023/jun/16/the-guardians-approach-to-generative-ai>
- WU, S., IRSOY, O., LU, S., DABRAVOLSKI, V., DREDZE, M., GEHRMANN, S., KAMBADUR, P., ROSENBERG, D., & MANN, G. (2023). BloombergGPT: A Large Language Model for Finance.. Disponible en <http://arxiv.org/abs/2303.17564>

Innovar y humanizar la enseñanza-aprendizaje en tiempos de IA: estrategias y aplicación en comunicación

*Innovate and humanize teaching-learning in times of AI:
strategies and application in communication*

María Sánchez González

Universidad de Málaga / Universidad Internacional de Andalucía
m.sanchezgonzalez@uma.es

■ **Resumen**

La tecnología puede, y debe, contribuir a humanizar. Su empleo siempre debe realizarse bajo los principios de sostenibilidad e inclusión y como herramienta al servicio de la innovación educativa, esto es, de la mejora sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de sus resultados. Pero son los valores y la actitud del profesorado, sus competencias docentes, entendidas desde lo transversal y desde los dos lados del cerebro —lógico y emocional—, los que impactan sobre todo en el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, sea mediado o no con tecnología, y facilitan —o dificultan— la innovación. En este capítulo se comparten algunas claves y estrategias, junto con casos reales de aplicación en docencia universitaria de Comunicación, para mejorar la experiencia del alumnado y lograr un aprendizaje activo y significativo. Ello, en unos tiempos en que la Inteligencia Artificial revaloriza las funciones docentes menos automatizables.

Palabras clave

Innovación educativa, competencias docentes, tecnología, metodología, comunicación

■ **Abstract**

Technology can, and should, contribute to humanization. Its use must always be carried out under the principles of sustainability and inclusion and as a tool at the service of educational innovation, that is, the substantial improvement in the teaching-learning processes and their results. But it is the values and attitude of the teachers, their teaching competencies, understood from the transversal perspective and from the two sides of the brain —logical and emotional—, which impact above all on the development of any teaching-learning process, whether mediated or not with technology, and they facilitate - or hinder - innovation. In this chapter we share some keys and strategies, along with real cases of application in university Communication teaching, to improve the student experience and achieve active and meaningful learning. This, at a time when Artificial Intelligence revalues the less automatable teaching functions.

Keywords

Educational innovation, teaching skills, technology, methodology, communication

1. Introducción

Toca comenzar recordándonos hace menos de un lustro, a inicios de 2020, aunque parezca que ya ha pasado todo un siglo. Se sucedieron entonces en las instituciones educativas, incluyendo las universidades (CRUE, 2020), una serie de decisiones e innovaciones ágiles y tácticas a nivel técnico, administrativo y, en fin, organizativo, para adaptarse a las exigencias de la pandemia de la Covid-19 y poder continuar su actividad académica, en formato online durante el curso 2020-21, y en modalidad híbrida en el siguiente.

Para el propio profesorado la pandemia supuso un enorme reto y al tiempo una oportunidad de entrenamiento intensivo en lo que a competencias digitales se refiere, a veces mediante programas de capacitación «express» liderados desde las universidades (Sánchez y Castro, 2022), a veces a base de auto-aprendizaje sobre el propio terreno de juego. Fue además una especie de prueba que demostró a los escépticos del e-learning y de la innovación educativa que es posible enseñar de manera virtual con la implicación, flexibilidad y personalización que las circunstancias requerían, y que la distancia entre docente y alumnado a través de una pantalla puede ser más corta (Sánchez, 2021: 68-82). Cuando, en el periodo final de la Covid-19, volvimos a un escenario de parcial normalidad en el sistema universitario, con docencia bimodal y estudiantes alternando por turnos la distancia y lo presencial, las mascarillas nos exigieron que volviera la costumbre tan necesaria de mirarles a los ojos a para comunicarnos.

Unas circunstancias en las que, en fin, nos sentimos más estresados y vulnerables; pero que también nos hicieron más innovadores, más cercanos y, por ende, más humanos. Como apuntaba el profesor César Bona, «humanizar la educación es acercarnos a la esencia del ser humano. En cada uno de nosotros hay tolerancia, comprensión, resiliencia; hay solidaridad, amor o conocimiento; pero también encontramos la curiosidad, las ganas de aprender o el eterno deseo de saber más» (2021).

La pandemia de la Covid-19 y la virtualización táctica de la docencia en 2020-21 evidenció la necesidad de humanizar la educación: se demostró como decíamos que se puede estar «cerca» en la distancia. Pero también (y sobre todo) se añoró el componente humano de lo presencial. Hasta el punto de que la presencialidad no solo se ha vuelto a imponer sino que se ha revalorizado en la nueva normalidad, donde eso sí, aparece a veces como parte de sistemas híbridos de trabajo o de enseñanza-aprendizaje heredados de la pandemia.

Hoy estamos además en medio del huracán provocado por el rápido avance de la Inteligencia Artificial (IA), como tecnología «que ha pasado de ser una herramienta de juguete a presentar su candidatura a convertirse en una innovación disruptiva» (García-Peñalvo, 2023). Un «cisne negro» ante el cual profesorado y universidades están reaccionando de forma variada, «yendo del entusiasmo de los innovadores y adoptadores tempranos hasta el terror casi apocalíptico propio de la película Terminator» (ibidem). La IA, a modo de «cuarta revolución de la tecnología en la educación» (Prendes-Espinosa, 2023), trae consigo nuevas posibilidades para innovar y facilitar el trabajo de personas y organizaciones educativas. Pero implica también nuevos desafíos, vinculados entre otras cuestiones a su potencial de generar textos y otros contenidos que podrían pasar por creación humana o imágenes, vídeos y audios que, siendo construidos de forma artificial, podrían tomarse como auténticos y, por ende, ser usados de forma malintencionada. Se hace necesario definir estrategias y pautas de uso por las Universidades y comunicarlas a la comunidad universitaria en forma de normativas o guías de buenas prácticas, como la recién lanzada por la UNED (Vicerrectorado de Innovación Educativa, 2023); así como es igualmente esencial concienciar a estudiantes para el buen uso de estas tecnologías y capacitar al profesorado para su incorporación al servicio de la innovación.

Son, en fin, las personas, y no las máquinas, las que deben hacer frente a este panorama para apropiarse de forma estratégica, creativa y responsable de la IA. Humanizar la educación se vuelve

imprescindible, no sólo en el sentido anterior que proponía Bona (2021), sino sobre todo en cuanto al componente esencial del docente como agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquel que no podrá ser, precisamente por su humanidad, reemplazado por la tecnología. ¿Cómo podemos seguir aportando valor, como docentes, en procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué prácticas mantienen su sentido en este nuevo escenario post pandémico mediado por la IA? A continuación se proponen algunas estrategias y se exponen, sobre las mismas, prácticas y experiencias propias en docencia universitaria del área de Ciencias de la Comunicación.

2. Enfoque inclusivo y sostenible como bases

No hay nada más humano que lo diverso y personalizado. Nuestros estudiantes tienen distintas expectativas y necesidades formativas y aprenden de diversa forma. Y todo el alumnado debe tener igualdad de oportunidades de hacerlo. Comenzamos por tanto recordando la importancia de contemplar nuestra labor docente universitaria desde la perspectiva de la sostenibilidad y la inclusión. Una perspectiva alineada a los principios de la Agenda 2030, con el que el profesorado puede contribuir al objetivo 4 de Educación inclusiva y de calidad (ODS4) (UN, s.d.) y que requiere la puesta en práctica de un diseño universal del aprendizaje, el denominado DUA, basado en tres principios para enriquecer y romper barreras (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014): proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje); múltiples formas de representación de la información (el qué del aprendizaje); y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje).

Estos tres principios o niveles se corresponden a tres grupos de redes neuronales, entre las que primero se sitúan las afectivas, esenciales para captar el interés del alumnado, mantener su esfuerzo o promover la autorregulación; y luego las de reconocimiento y estratégicas, orientadas a proporcionar diversas alternativas de percepción y opciones para el lenguaje y la comprensión, o vías para la acción física, la expresión y la comunicación o la función ejecutiva del aprendizaje, respectivamente (INTEF, s.d.).

La disponibilidad hoy de espacios de asignaturas a través del campus virtual con los que apoyar la docencia presencial, por poner un caso, abre un catálogo de posibilidades acordes al enfoque DUA. Por ejemplo, proporcionar recursos complementarios de apoyo o ampliación de conocimientos para ciertos perfiles de estudiantes aprovechando el potencial de la comunicación en red y de estas herramientas.

3. Decálogo de ideas y su aplicación en comunicación

3.1. Información, transparencia y ayuda integrada en los propios recursos

En primer lugar y como en las relaciones personales, la interacción docente-alumnado será más fácil si hay comunicación empática y asertiva, si éste sabe qué esperamos de él y qué hacer, especialmente si no nos conocemos de experiencias previas de enseñanza-aprendizaje.

Una premisa muy útil en este sentido consiste en que como docentes informemos y orientemos de forma continua, empezando el primer día (mediante, por ejemplo, una presentación oral de la asignatura, en el aula si es presencial o por vídeo si es online, y el refuerzo de un documento a modo de guía del alumnado), y haciendo lo propio ante los principales hitos del proceso de enseñanza— aprendizaje (además de avisos y mensajes en el aula o a través de foros y sistemas de mensajería online, conviene elaborar contenidos y actividades con indicaciones que fomenten la

autonomía del alumnado así como recursos adicionales de ampliación o apoyo). Usar narrativas innovadoras y formatos multimedia visuales o audiovisuales (por ejemplo, guías de prácticas en formato de vídeo, podcast o póster infográfico), puede ser de gran utilidad para captar su interés y aumentar su motivación: se trata de hablar el mismo idioma que nuestro alumnado.

Sirva de ejemplo el proyecto de educativa «Promoción curricular y docente a través de YouTube. Diseño y difusión de guías docentes audiovisuales y vídeo presentaciones del profesorado en Periodismo» que impulsó el Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga entre 2019 y 2021. En su primera etapa y como continuación de otro anterior tuvo como objetivo elaborar guías visuales de las asignaturas de Grado de Periodismo implicando a todo el profesorado para, con ello, facilitar la experiencia al alumnado al escoger optativas y hacer, en general, más transparente la información para cualquier persona. Más adelante estas guías se complementaron con la creación de vídeo-presentaciones docentes en las que, a modo de curriculum visual, el profesorado del Departamento narraba su perfil y compartía las principales vertientes de su actividad docente, investigadora, de transferencia y, en su caso, profesional, fomentando con ello su conocimiento entre estudiantes y docentes de otros departamentos, centros y universidades y, por ende, la colaboración. Ambos recursos se publicaron en el canal de vídeos del Departamento de Periodismo de la UMA en YouTube, abiertos a su consulta también por futuros estudiantes y otras personas interesadas, y se fueron dando a conocer por los propios docentes al alumnado a través de los espacios de las asignaturas en el campus virtual. De acuerdo a los resultados de evaluación del proyecto, los estudiantes percibieron tanto guías como entrevistas como recursos de gran utilidad, y la propia del profesorado participante en el proyecto fue muy positiva, coincidiendo en marcar el potencial del vídeo para fines como los empleados y la calidad de los resultados finales (Teruel, Sánchez y López, 2024).

IMÁGENES 1 Y 2.

Guía visual de una asignatura de Grado de Periodismo de la UMA fruto del PIE desarrollado en 2019-20 bajo coordinación de Laura Teruel y María Sánchez/ Material para una práctica de análisis DAFO-CAME desarrollada en asignatura sobre planificación estratégica, también en Periodismo UMA (más adelante la comentamos).



22/03/2020

Pistas sobre desinformación y verificación en tiempos de cuarentena a raíz del proyecto de aprendizaje COV-INF de #ecap1920 #periodismoUMA

El cibermarketing // innovación, innovación docente, investigación, periodismo, proyectos, tics, universidad
#ecap1920 #periodismoUMA, #yomequedoencasa, coronavirus, desinformación, fake news, herramientas, online, postverdad, proyectos prácticos, telecoencia, uma, universidad, verificación

Vivimos en tiempos de posverdad, nos preocupa, y debemos formarnos para ello. Según el *Estudio sobre el impacto de las Fake News en España* que elaboró la Universidad Complutense de Madrid en 2017, un 88% de los españoles tenía dificultades para distinguir entre noticias reales e informaciones falsas, a lo que, de acuerdo a otras investigaciones, tampoco escapan los jóvenes estudiantes, que en muchas ocasiones faltos de preparación son frecuentemente engañados y no siempre reconocen los intereses o sesgos políticos de determinados mensajes en redes sociales (Stanford History Education Group, 2017).

Añ que, y más aún ante la situación que estamos viviendo con la expansión de desinformaciones online en paralelo al avance del COVID-19, he decidido crear COV-INF, un proyecto práctico de análisis y diagnóstico sobre herramientas de verificación de información en tiempos de cuarentena, que además de trabajar sobre contenidos incluidos en la guía docente de mi asignatura *Estrategias de Comunicación y Análisis Prospectivo* (Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga), servirá para que los estudiantes desarrollen una competencia básica hoy para cualquier persona, pero imprescindible para futuros periodistas y profesionales de la información, la verificación de información online.

Fuente: YouTube Periodismo UMA (<https://www.youtube.com/watch?v=7j8tiggR3fs>)/Material docente propio, vía campus virtual UMA.

3.2. Accesibilidad y flexibilidad, no solo de materiales

El segundo principio se relaciona con una idea muy evidente que a veces obviamos, siguiendo el símil de la IA: en nuestra labor docente universitaria no somos *bots* ni (o al menos, no siempre) docentes virtuales sino que compartimos espacio físico con nuestros estudiantes y por tanto tenemos la posibilidad de relacionarnos, dialogar con ellos cara a cara y adaptarnos a sus demandas. No hay nada más humano que compartir conocimiento y mostrarnos disponibles.

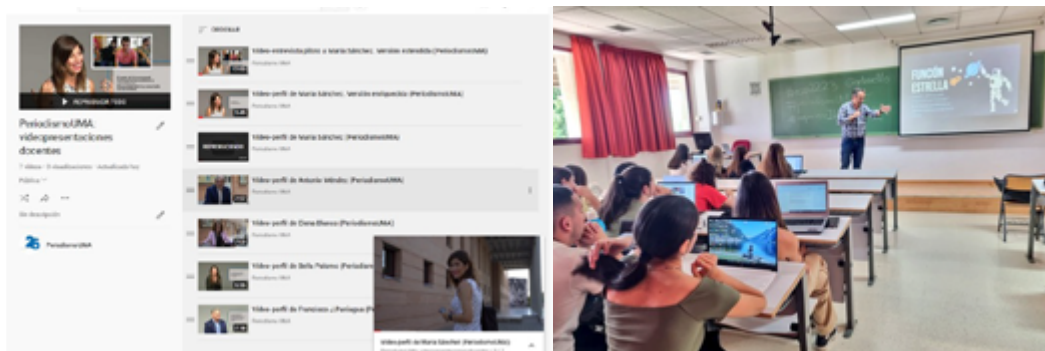
Entre las premisas e ideas para que la relación docente-estudiante fluya, es esencial, primero, marcar «normas» de comunicación y tutorización. Esto es, al igual que al hablar de recursos de aprendizaje y materiales de actividades se indicaba la importancia de incorporar en estos las indicaciones oportunas para su estudio/realización, conviene igualmente dejar muy claro a nuestro alumnado desde el primer día las pautas pertinentes en cuanto a vías, plazos, etcétera para comunicarse con nosotros y solicitar nuestras tutorías. Pero al mismo tiempo, ser flexibles en éstas y establecer la comunicación desde el enfoque DUA.

Conviene igualmente, como en cualquier otro tipo de relación humana, «darles espacio» y proporcionarles la posibilidad de conocer otras visiones. Una forma de hacerlo es ser recomendadores y curadores de contenido de otros al exponer materias determinadas, embajadores de actividades externas de aprendizaje abierto o informal, divulgación y transferencia vinculadas a nuestras asignaturas, o puente entre personas y organizaciones que formen parte de nuestra red y compartamos con nuestros estudiantes por considerarlos referentes. Otra vía, que a veces implica salir de nuestra zona de confort y, por qué no decirlo, ser generosos, es ceder parte de nuestro tiempo en el aula a otros y adoptar nuevos roles (organizadores, dinamizadores) en actividades (charlas, masterclass, talleres, debates...) que a veces nos llevará más tiempo coordinar pero que enriquecerán, sin duda, la experiencia del alumnado.

Por último, otro aspecto que nos aproxima a ellos es hacernos ver con todo lo que somos, en todas nuestras facetas profesionales, más allá de la docente. Con ese objetivo, entre otros, elaboramos en su día los video-perfiles docentes anteriormente citados (ver imagen inferior). Se trabajaron dos modelos pilotos, uno tipo pitch, donde cada profesor/a se presentaba ante la cámara en un discurso de duración muy breve; y otro tipo video-entrevista, de duración superior y donde este respondía a varias preguntas, entre ellas, descripción de experiencia docente e investigadora, qué visión tienen de la universidad y su labor, en qué otras iniciativas académicas y de transferencia participa, o cuál es su trayectoria profesional, por ejemplo (Teruel, Sánchez y López, 2024). Estos aspectos suelen interesar más al alumnado que los meramente académicos y les son de utilidad para, por ejemplo, escoger tutores para proyectos de fin de grado/ máster, solicitar orientación laboral en ciertas materias, etcétera.

IMÁGENES 3 Y 4.

Video-perfiles docentes fruto de PIE de Dpto. de Periodismo UMA ya citado/
Charla sobre IA de Antonio Ortiz en abril de 2023 en asignatura
Estrategias de Comunicación... también de Periodismo UMA.



Fuentes: YouTube de Periodismo UMA (https://www.youtube.com/watch?v=AVjE04UApQM&list=PLJ0wN_uYatk4BwHIHN-QjncvPYoSKxge/) / Imagen propia.

3.3. El valor de las *skills* y de las redes de aprendizaje

Somos profesionales, pero también personas. A veces los empleadores se decantarán por quienes más hayan cultivado sus competencias digitales y habilidades blandas. Hablamos, como tercera clave, de *softs skills* como alfabetización de datos, pensamiento computacional, análisis y resolución de problemas, toma de decisiones, liderazgo, creatividad o innovación, que en nuestra sociedad líquida y de IA adquieren valor frente a las vinculadas a conocimientos específicos, muchos caducos.

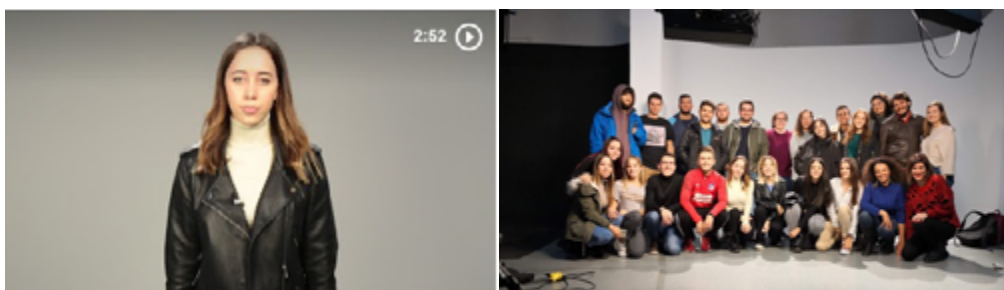
Como premisa o idea consideramos esencial aplicar métodos que impulsen estas competencias transversales/ digitales. Entre los enfoques posibles, incluir fases de coevaluación en proyectos de desarrollo, como hice en mi caso con unos trabajos de diseño (reportajes infográficos) en otra de mis asignaturas, Tipografía y Grafismo Digital, de 4º de Grado de Periodismo de la UMA. La supervisión de cada reportaje por otros dos compañeros bajo criterios concretos, recogidos en una ficha/guía, y similares a los que uso luego como docente para evaluar, contribuya a mejorar la calidad del resultado y, por ende, la calificación. No sólo porque detectan errores y proponen mejoras a los trabajos de otros, sino porque ver lo que hacen otros les inspira y les hace pulir el suyo.

Otra idea interesante es abordar proyectos colaborativos en red, como el que elaboré para otra asignatura que imparto en 4º de periodismo sobre planificación estratégica, innovación y prospectiva en plena pandemia y por tanto bajo modalidad virtual. Consistía en trabajar en una primera etapa individual un test de usuario primero y un DAFO-CAME sobre herramientas de verificación periodística y cumplimentar con ello un documento colaborativo online que luego se completaría con el debate en el aula desde la perspectiva DAFO-CAME también.

Igualmente se pueden proponer actividades basadas en el método del caso o realizar experiencias de Aprendizaje Basado en Proyectos adaptadas al contexto que nos interese, como hacemos con los planes de empresa grupales que los alumnos desarrollan secuencialmente durante el semestre y exponen al final del semestre ante un jurado, en una asignatura sobre emprendimiento en comunicación que también coordino en el Grado de Periodismo de la UMA. Para mejorar dicha exposición final se dedica además una sesión a entrenarlos en habilidades de comunicación en directo y se graban *pitchs* ante la cámara que luego son comentados en el aula. Y durante el semestre, expertos en emprendimiento y emprendedores en comunicación (muchos antiguos alumnos) vienen a impartir microcharlas para inspirar el desarrollo de los proyectos de los estudiantes.

IMÁGENES 5, 6 Y 7.

Arriba, sesiones de exposiciones de planes de empresa, con jurado externo y al fin de semestre, de #cygei2122 #periodismoUMA, vía @cibermarikiya Twitter. Abajo, práctica en la misma asignatura donde grabamos en plató, a modo de ensayo, *pitchs* que luego visualizamos en clase.



Fuente: @cibermarikiya en X (antes Twitter) (<https://twitter.com/cibermarikiya/status/1471580745764425732>) / Imágenes propias.

Gestionar conocimiento y compartir capital social deben formar parte, pues, de las competencias del profesorado universitario actual, que debe además enseñar al alumnado a potenciar las propias.

Apostar por modelos y desarrollar prácticas, como las comentadas anteriormente, que fomentan también que aprendan a aprender permanentemente y a cultivar sus llamados Entornos Personales de Aprendizaje (los llamados PLE, de *Personal Learning Environment*) y redes de *networking* son algunas ideas útiles en este sentido.

IMAGEN 8.

Proyecto de antiguos alumnos de #cygei2122 #periodismoUMA premiado.



Fuente: @cibermarikiya en X

3.4. Tecnología como herramienta estratégica al servicio de la innovación, no objetivo en sí misma

La tecnología puede humanizar la enseñanza-aprendizaje y hacernos más libres, pero también nos puede saturar o hacernos esclavos cuando no hacemos un uso estratégico, esto es, cuando no la usamos para cubrir una necesidad o de forma más o menos organizada.

Una premisa para mantener una relación sana con la tecnología en lo referente a la creación de recursos docentes sería evitar el «postureo tecnológico» y el uso de herramientas por el mero hecho de estar de moda o ser sencillas, porque entonces nuestro alumnado no percibirá su utilidad o terminará aburrido. Es el caso, en ciertos sectores o áreas de conocimiento, de herramientas como Kahoot para crear test interactivos en el aula. En lo relativo a la organización de actividades es fundamental utilizar herramientas y tecnologías para dar voz a todo el alumnado, fomentar la colaboración y el trabajo en equipo o adaptar el ritmo a los distintos estudiantes (recordemos de nuevo la importancia de la inclusión y el enfoque DUA). Si son conocidas y de uso generalizado en educación, evitaremos la «curva de aprendizaje»; y si no, es una buena excusa para enseñarles de forma natural nuevas TIC.

En las imágenes inferiores se recogen dos casos que me parecen significativos: uno de ellos, tomado de un Máster oficial organizado por Periodismo UMA en el que imparto docencia, el ya habitual uso de sistemas de videoconferencia en el aula para «traer» a clase a expertos de otras ubicaciones empleando herramientas con las que docentes y alumnos están ya familiarizados, especialmente tras la pandemia. El otro ejemplo pertenece a una práctica que arranqué, a modo de experimento, precisamente durante la virtualización táctica fruto de la Covid-19, hacia abril de 2020, y ya comentada en apartados anteriores: un análisis de herramientas de verificación de información bajo la perspectiva de experiencia de usuario y posterior análisis DAFO-CAME. Lo hicimos empleando básicamente documentos colaborativos vía Drive y formularios online y sistema de videoconferencia para las sesiones de debate y puesta en común, y el espacio en el campus virtual se usó para dar acceso a estos recursos y realizar cualquier comunicación. Su éxito (entre otras cuestiones, a la vista de los resultados de la encuesta de valoración, por no haber barreras

tecnológicas y haberse podido centrar fácilmente en el contenido y haberse sentido acompañados al elaborar luego un mismo documento mediante la interacción en directo) me llevó a mantenerla, adaptada a la docencia presencial, en cursos posteriores. La imagen corresponde a 2022-23, trabajada con el mismo enfoque pero con herramientas de Inteligencia Artificial y de forma presencial el debate y puesta en común, pero también asistidos por documentos colaborativos en la nube.

IMÁGENES 9 Y 10.

Final de sesión impartida en Máster Oficial de #periodismoUMA con charla invitada por videoconferencia (Javi Cantón)/ Fragmento de campus virtual y otros recursos asociados a práctica de análisis DAFO-CAME sobre herramientas de IA en #ecap2223 #periodismoUMA.



Fuentes: @cibermarikiya Twitter (<https://twitter.com/cibermarikiya/status/1396904443271127041>) / campus virtual.

3.5. Apropiarnos de recursos clásicos para trabajar lo digital y motivar desde lo analógico

En quinto lugar, hablamos de tecnología, pero también es vital que como docentes nos «apropriemos» de recursos clásicos para enseñar —por qué no— lo digital y para motivar a nuestros estudiantes con enfoques divergentes. Están quizás demasiado acostumbrados a lo digital, a Google, a la cultura del Control Z (yo misma me he sorprendido con cierto temor o inseguridad cuando afronto tareas fuera de las pantallas que no pueden deshacerse en caso de error). Pero, ¿qué pasa si trabajamos sin pantallas ni red, incluyendo actividades típicamente digitales como diseñar? Es lo que hago en el taller de remix analógico, un clásico ya en mi asignatura de Tipografía y Grafismo digital de cuarto de Periodismo de la UMA, donde trabajan en grupo y a base de recortes de publicaciones impresas diversas y otros recursos clásicos como el humor y la colaboración la construcción de su propia realidad sobre ciertas nociones planteadas (ver imagen inferior).

Ciertas lógicas de la cultura digital, como la remezcla e hibridación (Jenkins, 2008), se explican muy bien desde lo analógico. Uso esta actividad para impulsar competencias básicas como la creatividad y explicarles la importancia de tener referentes, aprovechar recursos de otros y saber integrarlos y, sobre todo, pensar y bocetar sobre papel (semanas previas hago otra práctica en grupo de diseño de un suplemento especial donde trabajamos, ahí sí, con documentación online, sobre un planillo). A veces el apagón digital y obligarles a desconectar les enseña a relacionar y componer de otra manera, basada en su propia cultura y experiencia y no tanto en la imitación o

el diseño en serie, y da resultados sorprendentes, creativos, artesanos y únicos. Es solo un ejemplo de las múltiples posibilidades.

IMÁGENES 11 Y 12.

Momentos del taller de #remezclaanalógica que planteo en mi asignatura Tipografía... de #Periodismouma, y que también adapté a otros contextos.



Fuente: Imágenes propias/ @cibermarikiya en X

3.6. Cre-actividad para comprometer, motivar y emocionar a nuestros estudiantes

Una sexta clave para el aprendizaje activo y significativo reside en lo que podemos denominar «cre-actividad». Esto es, el planteamiento de actividades que no sólo hagan a nuestros estudiantes creativos y, general, más competentes sino que también los motiven, les hagan sentir útiles y parte de una comunidad. Ya mencionábamos, al hablar de DUA, la importancia que el compromiso tiene para el aprendizaje real.

A menudo me encuentro con alumnado que a punto de concluir el Grado de Periodismo aún se preguntan qué hacen ahí, si han escogido bien, si servirán para eso y si tendrán su hueco, etcétera. Se trata de luchar contra el síndrome del impostor de estos estudiantes; de darles voz, escucharlos y empoderarlos; de buscar y promover debate, autocrítica y «conversaciones humanas». Hay enfoques que contribuyen a ello, como trabajar de forma grupal y colaborativa (ver imágenes inferiores), incluso materias clásicamente orientadas a lo individual como es el diseño; u otros comentados más adelante.

IMÁGENES 13 Y 14.

Arriba, resumen de taller de creación grupal de suplemento especial en #tipo2122. Abajo, tuit de alumna tras exponer por equipos planes de empresa en #cygei2122 #periodismoUMA.



Fuentes: @cibermarikiya en X (<https://twitter.com/cibermarikiya/status/1453457848269168642>) / vía #cygei2122 en X

3.7. Conectar lógica y creatividad y desarrollo personal y profesional

Somos seres lógicos pero también emocionales, por lo que otra de las claves está en buscar fórmulas de aprendizaje que conecten los dos lados del cerebro, el izquierdo y lógico con el derecho y creativo. Se recuerdan más y tienen mejor acogida e impacto las prácticas que impulsan esta conexión y que, de alguna forma, hilvanan lo puramente profesional con lo personal; actividades que se basen en la reflexión y en compartir visiones/ inquietudes comunes; o iniciativas que el alumnado perciba como útiles para su orientación y futuro profesional.

Una práctica que vengo realizando, en esta línea, en los últimos años en el contexto de una asignatura que imparto sobre Planificación y gestión estratégica, innovación y prospectiva en último curso de Grado de Periodismo tiene mucho que ver con ello. Sobre un esquema adaptado

de los contenidos teóricos que trabajamos les propongo, en las últimas semanas de clase, que desarrollen su plan de desarrollo personal profesional, esto es, piensen en una visión de sí mismos a medio plazo, y se planteen unos objetivos y acciones estratégicas para alcanzarla, con la consecuente priorización y toma de decisiones. Unos días después les organizo una visita al Link by UMA, núcleo de emprendimiento e innovación de la Universidad de Málaga, y allí los reciben las compañeras del servicio de orientación profesional, sito también allí, que les presentan todos los servicios y recursos que la universidad les ofrece, muchos de los cuales suelen no conocer hasta entonces. Tras la misma y como broche final de la asignatura hacemos una dinámica tipo cápsula del tiempo: cada estudiante escribe en una hoja su visión como periodista para el año x, la comparte en voz alta opcionalmente con el grupo y la deposita junto a las hojas de otros compañeros en una caja que llevo (ver imágenes inferiores). La cerramos, junto a fotos y otros recuerdos de las clases, y prometemos volver a comunicarnos tras el año x para ver qué ha sido de su (nuestro) futuro profesional. Hacerla justo en un momento, a punto de graduarse, en que tienen tanta ilusión como miedo e incertidumbre, les hace sentirse apoyados.

IMÁGENES 15 Y 16.

Tuit y foto sobre dinámica de cierre de asignatura Estrategias de comunicación y análisis prospectivo (#ecap...) de #periodismoUMA, con sesión de orientación profesional y dinámica de plan de desarrollo profesional y cápsula del tiempo.



Fuentes: @cibermari... en X/ imagen propia.

3.8. Evaluar ¡y valorar!, no corregir

Como personas todos odiamos cuando nos corrigen sin explicaciones... o cuando no tienen en cuenta nuestro trabajo al margen del resultado. La octava clave gira en torno a la idea de evaluar, y valorar, no corregir.

La evaluación debe entenderse al servicio del aprendizaje, como evaluación continua, formativa y multidisciplinar, valorando no sólo el resultado (de múltiples tareas) sino también la actitud, la participación y la colaboración de nuestro alumnado. Y la innovación puede y debe aplicarse también a la evaluación, implementando formas novedosas y motivadoras de dar feedback al alumnado (co-evaluación, audio-revisiones, e-rúbricas, informes de logros, etcétera). Sin olvidar reconocer el trabajo bien hecho, especialmente en circunstancias personales o coyunturales adversas, como fueron las asignaturas virtualizadas durante la Covid en 2020-21 (ver ejemplos inferiores, correspondientes a Tipografía..., de Periodismo UMA que alcanzó, pese a su dificultad técnica, resultados muy positivos).

IMÁGENES 17 Y 18.

Tuits de felicitación a estudiantes de #tipo2021, general y por su reportaje infográfico a una estudiante vía



Fuentes: @cibermarikiya X (<https://twitter.com/cibermarikiya/status/1347598391195402245>) y (<https://twitter.com/cibermarikiya/status/1348978726227353601>)

3.9. Conocer al alumnado e innovar para evitar plagios

Decía también en su libro sobre humanizar la educación César Bona que «es paradójico que queramos educar a personas a las que no nos da tiempo a conocer». Unas personas que son «seres de su tiempo». Y unos tiempos en los que no tiene sentido prohibir ni, dicho de forma coloquial, «poner puertas al campo».

Las TIC pueden ayudarnos a detectar plagios. Pero sin duda, y más aún en un momento en que las herramientas antiplagio que venimos usando no están totalmente preparadas para diferenciar contenidos elaborados mediante IA de los creados por personas, lo mejor para cerciorarnos de la autoría y autenticidad de las actividades es la evaluación continua en el aula (la asistencia regular adquiere ahora un nuevo sentido, más allá de lo meramente normativo) y un seguimiento personalizado del alumnado.

También puede ser de utilidad plantear actividades para las que la Inteligencia Artificial no tenga de momento aún respuesta (comentamos de momento porque ya se está hablando de la llamada IA General, que sí tendría capacidad de planificar, emitir juicios de valor u otras formas de trabajar puramente humanas). O actividades en las que a lo sumo ésta pueda usarse como medio auxiliar, bien porque el docente la integre en las prácticas, bien porque no prohíba su uso por iniciativa de los propios estudiantes, siendo recomendable que lo indiquen en su caso al presentar los resultados.

Sería el caso, además de los ejemplos ya comentados de análisis DAFO-CAME y experiencia de usuario con ciertas herramientas/ productos tecnológicos, de exposiciones en el aula o de actividades basadas en la resolución de casos prácticos o trabajos de campo, como la práctica voluntaria de #tipocallejera que realizo como introducción de mi asignatura de Tipografía y donde les pido que observen su entorno, fotografíen tipografías urbanas que les llamen la atención y compartan imagen comentada en redes sociales (ver ejemplo abajo).

IMÁGENES 19 Y 20.

Tuit de profesora demostrando conocimiento del alumnado y otro de un estudiante resultado de la mencionada actividad de #tipocallejera.



Fuentes: @cibermarikiya X/ vía #tipo2122 #periodismoUMA X.

3.10. Analizar datos pero también conversar para la mejora continua

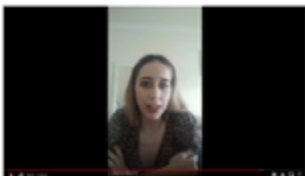
Vivimos en la sociedad del dato, y sin duda la analítica puede darnos pistas interesantes sobre la actividad o los intereses de nuestros estudiantes por ejemplo, en enseñanza-aprendizaje. Ojo por tanto a la data; pero también al clima del aula y al sentir del alumnado como grupo. Realizar una escucha activa, también a las personas, y un uso estratégico y combinado de indicadores objetivos fruto de la analítica con la recogida de la percepción de nuestros estudiantes, a través de mecanismos formales o informales, aporta una visión más completa y heurística. Para que la experiencia de enseñanza-aprendizaje llegue a buen puerto debemos ser conscientes de sus circunstancias y limitaciones, no saturar de «buena fe» al alumnado con actividades voluntarias que no generen verdadero aprendizaje y que además nos sobrecargue de trabajo gestionar y evaluar. Somos personas, no máquinas, y necesitamos motivos para funcionar, y a veces estos son básicos, como el sentido de pertenencia a un grupo o el sentirse escuchados, según se recoge en las imágenes inferiores.

IMÁGENES 21 Y 22.

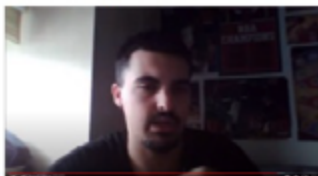
Arriba, tuit de alumna de Máster #PeriodismoUMA. Abajo, extractos de última sesión, virtual por pandemia, de #ecap1920, en la que hubo una valoración oral informal de la asignatura por parte de los estudiantes.



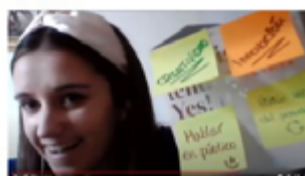
"Descubrimiento. Aparte de los conocimientos, la asignatura te permite desarrollarte como persona y descubrir algunas facetas que no sabías que tenías" -**María-**



"Prospectiva. "Ningún profesor nos ha hecho mirar hacia nuestro futuro... y eso nos va a ayudar" -**Juan Diego-**



"Desarrollo creativo... de innovación y emprendimiento, a lo que no estábamos acostumbrados" -**Inma-**



Fuentes: vía #periodismoUMA en X.

4. A modo de conclusión

Las personas se sitúan en el centro de este tsunami conformado por la Inteligencia Artificial y otras tecnologías emergentes que, sin duda, están acelerando la transformación digital de las organizaciones. Algunos expertos apuntan que perfiles como los becarios y los juniors desaparecerán si no se les asignan tareas que generen valor, más allá de las fácilmente automatizables (Yuste, 2022). Decía también el CEO de Open-IA, Sam Altman, en un tuit de 2021 a modo de predicción¹, que el precio de quienes trabajen delante de una pantalla decrecerá más rápido del que lo hagan en el mundo físico. En el caso que nos ocupa, el de la enseñanza-aprendizaje, las consecuencias que está teniendo la IA sobre el rol y las competencias docentes y su impacto sobre el futuro sentido de los académicos y profesionales de la educación centran parte del debate actual. Superada la idea del profesor como mero transmisor de contenido, asistimos a un apasionante panorama en el que, como recoge un artículo de la revista Educar es todo (Muñoz, 2022), «a priori, la fórmula parece inclinarse más por una suerte de «profesor biónico» capaz de integrar lo mejor del factor humano con las posibilidades que otorga el desarrollo de la tecnología». En otras palabras, un docente

¹ Fuente: <https://twitter.com/sama/status/1404100794245214215>

que se centre en su «rol social» y que «delegue las tareas más mecanizadas o de procesamiento de datos en una inteligencia artificial que le de apoyo». Tenemos, en definitiva, la oportunidad de humanizar la educación gracias a la IA.

Referencias bibliográficas

- ALBA, C.; SÁNCHEZ, J.; ZUBILLAGA, A. (2014). «Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo» [libro digital]. Consultado el 02/12/2023: <https://n9.cl/jw0h>
- BONA, C.(2021). *Humanizar la educación. La vida nos está dando una oportunidad para repensar la educación*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- CRUE (2020). «La Universidad frente a la pandemia» [web]. Consultado el 02/12/2023: <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2023). «La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico». *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- INTEF (s.d.). «Aplicación del DUA en el Aula» [libro digital]. Consultado el 02/12/2023: <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=551&chapterid=1873>
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 9788449321535
- MUÑOZ, A.(2022). «¿Puede competir un profesor con una inteligencia artificial?: “Somos más que transmisores de contenido”»[web]. Consultado el 02/12/2023: <https://www.epe.es/es/sociedad/20221026/profesores-cualidades-humanas-competir-inteligencia-artificial-77640888>
- PRENDES-ESPINOSA, M. P. (2023). «La revolución de la Inteligencia Artificial en tiempos de negacionismo tecnológico». *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-15. <https://doi.org/10.6018/riite.594461>
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.; CASTRO HIGUERAS, A. (2022). Mentorías para profesorado universitario ante la Covid-19: evaluación de un caso. *Campus Virtuales*, 11(1), 181-200. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1000>
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (2021). «Webconferencia para el aprendizaje síncrono en red». En UNIA/ SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (coord.) (2021). #Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 68-82 [libro digital]. Consultado el 02/12/2023: <https://www.unia.es/vida-universitaria/biblioteca-y-publicaciones/publicaciones/publicaciones-acceso-abierto/dienlínea-unia>
- TERUEL, L.; SÁNCHEZ, M. y LÓPEZ, D. (2024). «Visual teaching guides and video presentations by university teaching staff: Analysis and evaluation of an innovative experience». *Education in the Knowledge Society (EKS)* (artículo aprobado en fase de publicación)
- UN (s.d.). «Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» [web]. Consultado el 02/12/2023: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2023). Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. UNED [libro digital]. Consultado el 02/12/2023: <https://shre.ink/T9PG>.
- YUSTE, B. (2022). *La comunicación en tiempos de algoritmos*. Madrid: Pirámide. ISBN 9788436846362

Cómo evitar el discurso de odio en los medios de comunicación y redes sociales a través de la IA?

*How to prevent hate speech
in the media and social networks through AI?*

Uxía Carral

Universidad Carlos III de Madrid

ucarral@hum.uc3m.es

Resumen

En la era digital, los «nativos sociales», a pesar de crecer con la tecnología digital a menudo carecen de alfabetización mediática efectiva. Esta capacidad crítica para evaluar la información en línea es fundamental en un mundo inundado de datos, desinformación y discursos de odio. Por ello, para combatir la toxicidad online y promover un entorno en línea más saludable y constructivo, en este trabajo se da a conocer Perspective API, una herramienta de inteligencia artificial que utiliza *machine learning* para identificar y prevenir comentarios tóxicos en plataformas digitales. Esta tecnología es esencial para ayudar a los nativos sociales y a todos los usuarios a desarrollar una alfabetización mediática sólida, alineándose con el concepto del humanismo tecnológico, que busca equilibrar la innovación tecnológica en el mundo mediático digital con los valores éticos de la comunicación y aboga por un uso responsable en pro de la sociedad.

Palabras clave

Toxicidad online, Perspective API, nativos sociales, alfabetización mediática, humanismo tecnológico

Abstract

In the digital age, «social natives,» despite growing up with digital technology, often lack effective media literacy. This critical ability to evaluate online information is critical in a world awash with data, misinformation and hate speech. Therefore, to combat online toxicity and promote a healthier and more constructive online environment, this paper unveils Perspective API, an artificial intelligence tool that uses machine learning to identify and prevent toxic comments on digital platforms. This technology is essential to help social natives and all users to develop a solid media literacy, aligning with the concept of technological humanism, which seeks to balance technological innovation in the digital media world with the ethical values of communication and advocates a responsible use for the benefit of society.

Keywords

Online toxicity, Perspective, social natives, media literacy, technological humanism

1. Alfabetización mediática para nativos digitales

En la actualidad, los individuos conocidos como «nativos sociales» (Evans & Robertson, 2020), aquellos que han crecido inmersos en el entorno digital y las redes sociales, tienden a ser percibidos como naturalmente capacitados para navegar con destreza por el vasto océano de información en línea. Su exposición temprana y continua a dispositivos y plataformas digitales ha generado una familiaridad innata con las herramientas tecnológicas. Sin embargo, es imperativo destacar que esta inmersión digital no se traduce automáticamente en una competencia mediática efectiva. La alfabetización mediática abarca un espectro más amplio que simplemente interactuar con la tecnología; exige una comprensión crítica de los medios de comunicación y su contenido.

Una característica distintiva de los nativos sociales es su conexión limitada con los medios de comunicación tradicionales. En lugar de recurrir directamente a fuentes de noticias convencionales, el 78% entre 18 y 24 años acceden a puertas laterales, como las redes sociales y los agregadores de noticias, para consumir información. (*Digital News Report 2022*, s. f.). Sin embargo, este enfoque alternativo puede resultar contraproducente en términos de alfabetización mediática. Carecen de los filtros periodísticos que evalúan la calidad y la veracidad de las noticias, lo que los expone a información errónea y contenidos no verificables.

La prominencia de las redes sociales como fuente principal de información entre los nativos sociales plantea desafíos sustanciales. La información que se difunde en estas plataformas suele carecer de la estructura y el rigor de las noticias tradicionales. La falta de contexto y de una evaluación editorial sólida puede dar lugar a la confusión y al consumo indiscriminado de información de calidad dudosa.

Uno de los riesgos más notorios asociados con la falta de alfabetización mediática es la infoxicación (Benito-Ruiz, 2009), un término que denota la sobrecarga de información que dificulta la identificación de noticias relevantes y veraces. Los nativos sociales, al depender en gran medida de las redes sociales para su consumo informativo, se encuentran particularmente expuestos a este fenómeno. La infoxicación no solo puede abrumar a los individuos, sino también llevarlos a ignorar por completo las noticias debido a la dificultad para discernir la información significativa de la trivial.

Además de la infoxicación, la insuficiente alfabetización mediática también contribuye a la propagación de discursos de odio y la toxicidad en línea. Autores como Howard (2019) muestran que, al consumir contenido sin el discernimiento adecuado, los usuarios pueden verse involucrados inadvertidamente en la difusión de desinformación y el fomento de discursos divisivos, ofensivos y punibles ética y legalmente. La incapacidad para evaluar críticamente la información puede dar lugar a la aceptación pasiva de narrativas sesgadas y perjudiciales.

Como consecuencia de estos desafíos, muchos nativos sociales optan por la evitación de las noticias, una tendencia conocida como *news avoidance*. (Skovsgaard & Andersen, 2020). Esta evitación no solo conduce a una audiencia más desinformada, sino que también tiene un impacto negativo en la participación social y política. Al carecer de una base de información precisa y confiable, los individuos pueden tomar decisiones políticas menos informadas y participar menos en el proceso democrático (Villi *et al*, 2022).

Para abordar eficazmente estos problemas, es esencial promover la alfabetización mediática entre los nativos sociales. Esto implica no solo enseñarles a utilizar las herramientas digitales, sino también desarrollar su capacidad crítica para evaluar la información en línea. Las instituciones educativas, los padres y la sociedad en su conjunto desempeñan un papel fundamental en la promoción de estas habilidades. Además, las plataformas de redes sociales y los agregadores de noticias también pueden desempeñar un papel determinante al implementar medidas que fo-

menten la veracidad y la calidad de la información compartida, como se aplica en el modelo SMILE (*social media literacy*) de Schreurs & Vandenbosch 2021).

En resumen, a pesar de la percepción de que los nativos sociales son naturalmente competentes en el entorno digital, la alfabetización mediática sigue siendo un desafío crítico que debe abordarse de manera efectiva. La falta de discernimiento y la dependencia de fuentes de información no verificadas plantean riesgos significativos para la sociedad en general. Para evitar la infoxicación, la propagación de discursos de odio y la disminución de la participación ciudadana, es imperativo que los nativos sociales adquieran habilidades de alfabetización mediática sólidas y sean capaces de evaluar críticamente la información en línea. Solo a través de esta competencia podrán aprovechar plenamente el potencial positivo de la era digital y contribuir a una sociedad más informada y participativa.

2. Cómo combaten la toxicidad las redes sociales

La toxicidad en las redes sociales es un fenómeno de creciente relevancia que ha sido objeto de escrutinio en la última década debido a sus consecuencias perniciosas para la salud mental de los usuarios y su capacidad para impulsar discursos de odio en el ámbito digital (Sheth, Shalin & Kurnuncu, 2022). En términos generales, la toxicidad se refiere a la manifestación de comportamientos hostiles, abusivos o dañinos en el contexto de las interacciones en línea. Por eso, los creadores de la herramienta Perspective —que se presenta más adelante en este trabajo— la definieron como la cualidad de un comentario de ser grosero, irrespetuoso o irrazonable hasta el punto de que haga que otro usuario decida abandonar la conversación².

Su conexión con la creación de discursos de odio es evidente, ya que los mensajes tóxicos a menudo sirven como punto de partida para conversaciones divisivas y la formación de comunidades virtuales que promueven la animosidad hacia grupos específicos (Paz, Montero-Díaz & Moreno-Delgado, 2020). La cuestión ética que rodea a las redes sociales es apremiante. Estas plataformas desempeñan un papel fundamental como vehículos para la expresión de la libertad de opinión, un pilar de la democracia y la diversidad de ideas. Sin embargo, también se les critica (Matamoros-Fernández & Farkas, 2021) por su aparente incapacidad para abordar de manera eficaz la toxicidad y los discursos de odio, lo que puede conllevar a la amplificación de mensajes perjudiciales y a la creación de entornos digitales hostiles.

Para combatir la toxicidad, las redes sociales han adoptado una serie de medidas concretas. Esto incluye la implementación de algoritmos de moderación de contenido que tienen la capacidad de identificar mensajes tóxicos de forma automática y proceder a su eliminación o supresión. Además, han establecido políticas de comunidad que prohíben el acoso y la incitación al odio como estudian autores como Konikoff (2021). Con el fin de abordar de manera más eficaz la toxicidad y los discursos de odio, las redes sociales han dedicado recursos significativos a la capacitación de moderadores humanos y han establecido colaboraciones con organizaciones externas.

2.1. Moderación en Twitter

En el contexto de Twitter, la red social predilecta para informarse de la actualidad más reciente, la intervención de la empresa tecnológica en un tuit particular puede ser atribuible a dos razones fundamentales. En primer lugar, un usuario común puede emplear los mecanismos intrínsecos de la plataforma para señalar que un tuit exhibe conductas que transgreden las pautas

² Perspective Developers: https://developers.perspectiveapi.com/s/about-the-api?language=en_US

establecidas. En segundo lugar, dicha intervención puede ser desencadenada por una solicitud formal y adecuadamente delineada que provenga de una entidad autorizada en un país específico. En ambas circunstancias, es imperativo que los motivos que respalden la censura de un tuit estén plenamente justificados y se relacionen con manifestaciones de violencia o su glorificación, incitación al terrorismo, explotación sexual infantil, abuso y acoso, incitación al odio, promoción del suicidio o autolesiones, contenido para adultos o de naturaleza delicada, y promoción de bienes o productos ilegales (Help Center Twitter, s.f.).

Para salvaguardar el cumplimiento de estas directrices, sin menoscabar la libertad de expresión, Twitter opta por la implementación progresiva de diversas medidas o la combinación de varias de ellas, de manera que la suspensión de la cuenta de usuario sea considerada como último recurso. La respuesta más leve consiste en la agregación de una etiqueta al tuit en cuestión, a fin de alertar a los usuarios sobre su contenido engañoso o falso. Otra alternativa implica restringir la visibilidad del tuit, limitando la posibilidad de encontrar el mensaje en el perfil del autor para aquellos usuarios que no lo sigan, y reduciendo su visibilidad en las búsquedas principales. La tercera medida que Twitter puede adoptar consiste en la desactivación de las interacciones, lo que implica la prohibición de respuestas, *retweets* y *likes*, aunque se permita citar el tuit. Además, no se mostraría el recuento de *likes* ni el número de respuestas, y las contestaciones al hilo del tuit tampoco serían visibles, aunque se brinde la opción de eliminar las interacciones previamente otorgadas por los usuarios (*unretweet*).

Estas medidas se aplican como prevención al tercer castigo: solicitar la eliminación del mensaje. Se pide «al infractor que lo elimine antes de poder volver a tuitear» (Help Center Twitter, s.f.) y durante el período que transcurre hasta que se borra el mensaje o el usuario apela la decisión, Twitter puede ocultar la publicación en cuestión. En ese mismo sentido, la moderación por IA de Perspective implementada en diferentes medios de comunicación también contempla una especie de solicitud de eliminación del mensaje, pero previo acto al envío del comentario. Tanto en la web propia como en las redes sociales, los usuarios reciben una notificación donde se les advierte del alto grado tóxico de su lenguaje y se les aconseja editar su comentario antes de publicarlo. Este ejercicio está diseñado para incentivar la reflexión del usuario, quien puede cambiar su mensaje antes de enviarlo. En caso negativo, habrá perdido la oportunidad de participar en la conversación online sin sufrir una futura censura de sus palabras.

Estas medidas son concebidas como acciones preventivas ante la posibilidad de un tercer nivel de sanción: la eliminación del mensaje en cuestión. En este caso, se exige «al infractor que retire el contenido antes de poder volver a publicar» en la plataforma, y durante el intervalo que transcurre hasta que se elimina el mensaje o el usuario apela la decisión, Twitter puede ocultar la publicación (Help Center Twitter, s.f.). No obstante, en el contexto de la censura, si el usuario no atiende a las condiciones impuestas por la plataforma, se recurrirá a tomar medidas a nivel de la cuenta. Esto puede implicar la configuración del perfil en un estado de solo lectura, lo que impide al usuario publicar contenido durante un período que oscila entre las siguientes doce horas y hasta siete días, o el bloqueo de la cuenta hasta que el usuario demuestre su titularidad. Como se puede apreciar, se ofrece un abanico de normativas que permiten moderar el discurso antes de considerar la censura y la clausura definitiva del perfil. Sin embargo, si Twitter llegase a considerar que una cuenta ha violado los términos y condiciones de la plataforma, la suspensión de dicha cuenta sería global, aunque dicha acción no fuese registrada en los informes de transparencia de la compañía, ya que esta únicamente divulga información sobre la eliminación de contenido en respuesta a solicitudes gubernamentales o a órdenes judiciales (MacKinnon *et al.*, 2015: 150).

3. Contra los discursos de odio, una nueva moderación inteligente

3.1. Una IA para garantizar la lectura y el debate online

En la coyuntura actual de los medios de comunicación, los foros de interacción destinados a la participación cívica, como las secciones de comentarios en sitios web o los hilos de conversación en perfiles de redes sociales proporcionados por las organizaciones mediáticas, se encuentran inmersos en un escenario de creciente contaminación. En este panorama, la toxicidad y las campañas de desinformación emergen como amenazas latentes que no solo afectan al periodismo independiente, sino que también inciden en la fidelización de los usuarios, desaniman a los anunciantes y aumentan los costos de operación, dado que se hace necesario contratar moderadores (Castells-Fos, Pont-Sorribes & Codina, 2023). En situaciones extremas, estas problemáticas pueden desencadenar el cierre de los espacios de debate, con el consiguiente menoscabo de la participación ciudadana, el pluralismo ideológico y la comunicación bidireccional en el ámbito mediático.

En respuesta a este desafío, la división de Alphabet enfocada en el desarrollo de tecnologías accesibles, conocida como Jigsaw, dio origen a Perspective alrededor del año 2016³. Esta herramienta se configura como una Interfaz de Programación de Aplicaciones (API) que, haciendo uso de modelos de aprendizaje automático, tiene la capacidad de evaluar el potencial impacto que un comentario pueda ejercer dentro de una conversación. Su funcionalidad se muestra sumamente flexible, adaptable a las necesidades del colaborador. En determinadas circunstancias, su operación radica en la identificación automática de comentarios perjudiciales, procediendo a alertar a los moderadores humanos en caso de posibles infracciones a las directrices estipuladas por el medio o la comunidad virtual.

Por otro lado, en otras situaciones, esta herramienta emite advertencias a los usuarios comentaristas, en tiempo real, con respecto a la supuesta toxicidad percibida en su contenido, con el objetivo primordial de fomentar la reflexión y prevenir la publicación del comentario. Este ejercicio se concibe cuidadosamente para promover la introspección del usuario, ofreciéndole la oportunidad de reformular su mensaje antes de proceder con su envío. Sin embargo, en el caso de que el usuario opte por no hacerlo, se arriesga a quedar excluido de la conversación en línea, exento de las posibles censuras que puedan recaer sobre sus expresiones en el futuro.

³ Perspective Developers: <https://perspectiveapi.com/how-it-works/>

IMAGEN 1.

Demo ilustrativa del análisis de toxicidad de un mensaje



Fuente: Sitio web de Perspective API (<https://perspectiveapi.com/#/home>)

En síntesis, el propósito fundamental de esta plataforma radica en su contribución al ejercicio de la moderación en el ámbito de la toxicidad en línea, dirigido tanto a los consumidores como a los productores de contenido, ya sea en sus propios sitios web o en las diversas redes sociales. Cabe destacar que Perspective, en su versión en lengua castellana, ofrece un análisis detallado de cinco atributos adicionales mediante los cuales categoriza los comentarios de los usuarios⁴. Estos atributos comprenden la toxicidad severa, que abarca comentarios que incitan al odio o exhiben un marcado carácter agresivo; el ataque identitario, que se dirige específicamente en función de la identidad de los individuos; el insulto, definido como expresiones incendiarias y negativas dirigidas hacia un individuo o grupo; la blasfemia, que entra en juego cuando se emplea un lenguaje obsceno o profano; y la amenaza, que se detecta en aquellos comentarios que se percibe que buscan infligir daño o violencia sobre otros usuarios. No obstante, es relevante señalar que esta herramienta, destinada al idioma español, inició su desarrollo en el año 2018 y sus creadores aún la consideran en una fase experimental prolongada.

De ahí que, hoy en día, persistan las problemáticas inherentes a la categorización y la capacidad de detección de sesgos en la propia plataforma. No obstante, es relevante destacar que los creadores de Perspective han ido abordando estas cuestiones desde su lanzamiento en el año 2016. Los principales desafíos se hallan en la manifestación de falsos positivos y falsos negativos, una problemática que se manifiesta con gran prominencia (Jigsaw, 2022). Un ejemplo paradigmático es la tendencia de la plataforma a asignar puntuaciones de toxicidad inadecuadamente elevadas o bajas a mensajes relacionados con la identidad de los individuos. Esto se traduce en situaciones donde términos como «negro», «musulmán», «feminista», «mujer» o «gay» tienden a recibir puntuaciones notoriamente altas, dado que estos términos están sobre-representados en críticas abusivas y tóxicas. En consecuencia, la máquina puede inclinarse a catalogar como tóxico cualquier comentario que contenga estos vocablos, incluso cuando su contexto carece de hostilidad. En contrapartida, términos como «hombre», «blanco» o «hetero» suelen recibir puntuaciones más bajas, lo que podría llevar a que comentarios que involucran estas palabras en un contexto

⁴ Perspective Developers: https://developers.perspectiveapi.com/s/about-the-api?language=en_US

ofensivo no sean detectados como tóxicos debido a sesgos inherentes en el proceso de aprendizaje automático que nutre a la máquina.

Con el propósito de atenuar estas indeseables inclinaciones sesgadas, las versiones más recientes implementadas han emprendido diversas iniciativas en su proceso de desarrollo. Estas acciones comprenden la asimilación de puntuaciones sugeridas por otros desarrolladores, la mejora de los modelos equilibrando los datos de entrenamiento, con el fin de discernir entre usos tóxicos y no tóxicos, la introducción de nuevos métodos para evaluar los sesgos y la colaboración con entidades que proporcionan conjuntos de datos que contribuyen a reducir la subrepresentación o sobre representación de determinados elementos. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la herramienta enfrenta limitaciones innegables. En primer lugar, se encuentra en una fase experimental en cuanto a su aplicación en idiomas distintos al inglés. En segundo término, adolece de la capacidad para detectar la toxicidad en contenido audiovisual, aunque Perspective ha manifestado su intención de mejorar la API para que pueda interpretar el contexto en mensajes que incorporan fotografías o enlaces. Por último, pero no menos relevante, la herramienta aún no logra interpretar la ironía o la toxicidad específica, lo que significa que comentarios con connotaciones negativas arraigadas en contextos socioculturales particulares, como la jerga, aún escapan a su detección, dado que los conjuntos de datos de entrenamiento no han alcanzado un nivel de especificidad suficiente para abordar esta problemática de manera efectiva (Jigsaw, 2018).

3.2. Aplicación de Perspective en medios de comunicación y plataformas digitales

En este contexto, varios medios de comunicación en todo el mundo han adoptado Perspective para abordar la problemática de la toxicidad en sus plataformas *online*. En 2016, el periódico New York Times implementó «Moderator» (Jigsaw, 2016), una herramienta que evalúa cada comentario en función de la probabilidad de que los revisores del medio lo rechacen, proporcionando además una explicación sobre por qué el comentario podría ser rechazado, ya sea por insultos, blasfemia u otros motivos similares. Esta solución ha permitido optimizar el proceso de supervisión y ha posibilitado la apertura de nuevos espacios de participación ciudadana en secciones anteriormente restringidas. Otro ejemplo elocuente es el de Vox Media, que ha puesto en marcha el proyecto «Coral»⁵, en el cual Perspective preselecciona los comentarios potencialmente tóxicos y ofrece a los usuarios la oportunidad de reformular su contenido antes de su publicación. Si el sistema continúa detectando toxicidad en el comentario tras la revisión del usuario, este se somete a la evaluación final de un moderador humano.

Sin embargo, Perspective ha expandido su aprendizaje automático a idiomas distintos al inglés. El periódico español El País (2018) se convirtió en el primer medio de habla hispana en colaborar con esta herramienta de inteligencia artificial, que notifica a los usuarios sobre el nivel de toxicidad percibida en sus comentarios. Esta retroalimentación en tiempo real ha demostrado ser eficaz para fomentar que los comentaristas reformulen sus mensajes, como lo indican investigaciones previas (Cheng, Danescu-Niculescu-Mizil & Leskovec, 2014). Otro medio que ha buscado mejorar sus espacios de debate es el diario francés Le Monde (Jigsaw, 2019), cuyo equipo de moderación y su audiencia han contado con la colaboración de Perspective en francés desde 2019. Además del ámbito periodístico, otras áreas como los videojuegos, representado por FACEIT (Scuri, 2019), y los foros de opinión, ejemplificado por Disqus (Paganini, 2017), también han optado por implementar la inteligencia artificial para combatir el acoso en sus plataformas y reducir la presencia de lenguaje obsceno, ofensivo y perjudicial.

⁵ Perspective Developers: <https://perspectiveapi.com/case-studies/>

4. Humanismo tecnológico

En el cruce de caminos que conlleva la intersección entre la ética periodística y la innovación tecnológica, emerge un concepto esencial: el humanismo tecnológico (Werthner *et al.* 2022). Este paradigma busca conciliar la vanguardia tecnológica con los valores humanos fundamentales. En la era de las comunicaciones digitales, donde las fronteras entre la realidad y la virtualidad parecen desvanecerse, se torna crucial reiterar enfáticamente que el desarrollo y la creación de tecnología deben girar en torno al ser humano y sus imperativas necesidades. Este enfoque plantea interrogantes éticos profundos de consideración en el ámbito académico y más allá.

En el centro del enfoque del humanismo tecnológico yace la promoción de la alfabetización mediática (McDougall *et al.*, 2019). Un imperativo que se extiende tanto a los nativos sociales como a las generaciones precedentes. La alfabetización mediática es la brújula que nos orienta en la travesía del vasto océano digital, nos dota de las habilidades necesarias para evaluar, contextualizar y discernir la información en un mundo donde los datos nos inundan constantemente. Esta destreza se convierte en un escudo contra la desinformación y la difusión de discursos perjudiciales que acechan en la red.

Asimismo, dentro del amplio repertorio del humanismo tecnológico, encontramos una herramienta valiosa: Perspective. Esta innovación tecnológica despliega un abanico de posibilidades que van desde apoyar a investigadores en la comprensión de nuevos fenómenos comunicativos hasta colaborar con medios de comunicación y plataformas en línea para crear espacios de diálogo y lectura sin excesivas restricciones. Además, brinda su ayuda a las redes sociales en su complejo equilibrio entre promover la libertad de expresión y restringir contenidos perjudiciales. Para las audiencias, Perspective allana el camino hacia un contenido más limpio y confiable, eliminando obstáculos en la búsqueda de información y reduciendo la evitación informativa.

En definitiva, en este baile de ética y tecnología solo nos queda «pensar como un colectivo, ya que, si no actuamos conjuntamente, no seremos capaces de protegernos», como recordó Carissa Véliz, filósofa del Instituto de Ética para la Inteligencia Artificial en la Universidad de Oxford, en las jornadas *Digital Future Society* (Colom, 2021). Solo la cooperación y la colaboración de todos los agentes que componen el ecosistema de mediático digital proporcionará un entorno de entretenimiento e información más sano y veraz y que, por tanto, genere una audiencia que no rehuya de los contenidos noticiosos, que se sienta mejor informada y se vea motivada a participar en los procesos políticos y sociales.

Referencias bibliográficas

- BENITO-RUIZ, E. (2009). Infocination 2.0. En M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 60-79). <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-190-2.ch004>
- CASTELLS-FOS, L., PONT-SORRIBES, C., & CODINA, L. (2023). Decoding News Media Relevance and Engagement through Reputation, Visibility and Audience Loyalty: A Scoping Review. *Journalism Practice*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17512786.2023.2239201>
- CHENG, J., DANESCU-NICULESCU-MIZIL, C. & LESKOVEC, J. (2014, MAY). How community feedback shapes user behavior. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 8(1), 41-50. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v8i1.14518>
- COLOM, C. (2021, diciembre 1). *El (necesario) paso al frente del humanismo tecnológico*. Ethic. <https://ethic.es/2021/12/el-necesario-paso-al-frente-del-humanismo-tecnologico/>

- DIGITAL NEWS REPORT 2022. (s. f.). Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2022>
- EL PAÍS. (2018, diciembre 18). Inteligencia artificial para elevar la calidad del debate digital. https://elpais.com/sociedad/2018/12/17/actualidad/1545081231_439667.html
- EVANS, C., & ROBERTSON, W. (2020). The four phases of the digital natives debate. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3), 269-277. <https://doi.org/10.1002/hbe2.196>
- HOWARD, J. W. (2019). Free speech and hate speech. *Annual Review of Political Science*, 22, 93-109. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051517-012343>
- JIGSAW. (2016, septiembre 19). *New York times and Jigsaw partner to scale moderation platform*. <https://medium.com/jigsaw/new-york-times-and-jigsaw-partner-to-scale-moderation-platform-7959b698a562>
- JIGSAW. (2018, diciembre 12). *The challenge of identifying subtle forms of toxicity online*. <https://medium.com/jigsaw/the-challenge-of-identifying-subtle-forms-of-toxicity-online-465505b6c4c9>
- JIGSAW. (2019, mayo 22). *Parlons-en! Perspective and Tune are now available in French*. <https://medium.com/jigsaw/perspective-tune-are-now-available-in-french-c4cf1ca198f2>
- JIGSAW. (2022, abril). *Reducing toxicity in large language models with Perspective API*. <https://medium.com/jigsaw/reducing-toxicity-in-large-language-models-with-perspective-api-c31c39b7a4d7>
- KIM, J. W., GUESS, A., NYHAN, B., & REIFLER, J. (2021). The distorting prism of social media: How self-selection and exposure to incivility fuel online comment toxicity. *Journal of Communication*, 71(6), 922-946. <https://doi.org/10.1093/joc/jqab034>
- KONIKOFF, D. (2021). Gatekeepers of toxicity: Reconceptualizing Twitter's abuse and hate speech policies. *Policy & Internet*, 13(4), 502-521. <https://doi.org/10.1002/poi3.265>
- Help Center Twitter (s.f.). *Las reglas de X*. Twitter. <https://help.twitter.com/es/rules-and-policies/x-rules>
- MATAMOROS-FERNÁNDEZ, A., & FARKAS, J. (2021). Racism, hate speech, and social media: A systematic review and critique. *Television & New Media*, 22(2), 205-224. <https://doi.org/10.1177/15274764209822>
- MACKINNON, R., HICKOK, E., BAR, A. & LIM, H. I. (2015). *Fostering freedom online: The role of internet intermediaries*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231162>
- MCDUGALL, J., BRITES, M. J., COUTO, M. J., & LUCAS, C. (2019). Digital literacy, fake news and education/Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- PAGANINI, M. (2017, agosto 30). *Detect and manage toxic content with the Toxicity Mod Filter*. Disqus. <https://blog.disqus.com/detect-and-manage-toxic-content-with-the-toxicity-mod-filter/>
- PAZ, M. A., MONTERO-DÍAZ, J., & MORENO-DELGADO, A. (2020). Hate speech: A systematized review. *Sage Open*, 10(4) <https://doi.org/10.1177/2158244020973022>
- PERSPECTIVE / DEVELOPERS. (s.f.). https://developers.perspectiveapi.com/s/about-the-api-attributes-and-languages?language=en_US
- SCHREURS, L., & VANDENBOSCH, L. (2021). Introducing the Social Media Literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *Journal of Children and Media*, 15(3), 320-337. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1809481>

- SCURI, M. L. (2019, octubre 23). *Revealing Minerva and addressing toxicity and abusive behaviour in matches*. FACEIT. <https://blog.faceit.com/revealing-minerva-and-addressing-toxicity-and-abusive-behavior-in-matches-9073914a51c?gi=bce2a28e5860>
- SHETH, A., SHALIN, V. L., & KURSUNCU, U. (2022). Defining and detecting toxicity on social media: context and knowledge are key. *Neurocomputing*, 490, 312-318. <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2021.11.095>
- SKOVGAARD, M. & ANDERSEN, K. (2020). Conceptualizing News Avoidance: Towards a Shared Understanding of Different Causes and Potential Solutions, *Journalism Studies*, 21(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2019.1686410>
- VILLI, M., AHARONI, T., TENENBOIM-WEINBLATT, K., BOCZKOWSKI, P. J., HAYASHI, K., MITCHELSTEIN, E., TANAKA, A. & KLIGLER-VILENCHIK, N. (2022). Taking a break from news: A five-nation study of news avoidance in the digital era. *Digital Journalism*, 10(1), 148-164. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1904266>
- WERTHNER, H., PREM, E., LEE, E. A., & GHEZZI, C. (2022). *Perspectives on digital humanism* (p. 342). Springer Nature.

La radio, una voz para la igualdad y la innovación educativa

Radio, a voice for equality and educational innovation

Esther Pérez-Femenía

Universitat d'Alacant

epf19@gcloud.ua.es

Mar Iglesias-García

Universitat d'Alacant

emar.iglesias@ua.es

■ Resumen

Se cumplen cien años desde que nació la radio y sigue más actual que nunca, capaz de motivar e innovar a los más jóvenes. Esta investigación presenta el medio de comunicación radiofónico como una auténtica herramienta de empoderamiento e innovación. Dieciséis millones de niñas en el mundo siguen sin poder asistir a la escuela y las leyes no las protegen de la violencia de género, incluyendo los matrimonios infantiles. La Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU se plantea mejorar la vida de las personas. Alcanzar la igualdad entre los géneros y conseguir una educación de calidad son dos de los diecisiete objetivos. Este estudio presenta un total de 20 experiencias repartidas por todo el mundo. La mayoría son radios comunitarias y logran empoderar e innovar. Las experiencias radiofónicas con mayor impacto se encuentran en Afganistán, Bangladesh y Colombia.

Palabras clave

Radio, igualdad de género, empoderamiento, innovación, inclusión

■ Abstract

It is one hundred years since radio was born and it is still more current than ever, capable of motivating and innovating young people. This research presents the medium of radio as a true tool for empowerment and innovation. Sixteen million girls around the world are still out of school and laws do not protect them from gender-based violence, including child marriages. The 2030 Agenda on Sustainable Development adopted by the UN aims to improve people's lives. Achieving gender equality and quality education are two of the seventeen goals. This study presents a total of 20 experiences from around the world. Most of them are community radio stations and succeed in empowering and innovating. The radio experiences with the greatest impact are found in Afghanistan, Bangladesh and Colombia.

Keywords

Radio, gender equality, empowerment, innovation, inclusion

1. Introducción

Más de doscientos millones de niñas, niños y jóvenes de entre seis y dieciocho años no empezaron el curso escolar (2022-23). La mayoría son niñas (16 millones) y proceden principalmente de África, Asia y Latinoamérica (Unesco, 2022). Estas cifras están poniendo en riesgo la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU, con el objetivo de mejorar la vida de las personas. Esta investigación plantea el uso de la radio como una herramienta de igualdad e innovación educativa.

La *Agenda mundial de Educación 2030* reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella (UNESCO, 2021). No obstante, sigue registrándose un mayor número de niñas sin escolarizar y las mujeres representan dos tercios de los 750 millones de adultos que carecen de conocimientos básicos de alfabetización (UNESCO, 2021).

Acontecimientos recientes como el COVID-19 o la situación política de algunos países como Afganistán tras la entrada de los talibanes en el poder, se puede afirmar que las mujeres siguen sufriendo graves situaciones de desigualdad. A raíz del cierre de escuelas durante la crisis del COVID-19, las niñas tuvieron que hacer frente a una mayor carga en tareas domésticas, especialmente en países como Bangladesh, Ecuador, Etiopía, Níger, Pakistán y Sierra Leona, siempre en familias con ingresos bajo y medio (ONU Mujeres, 2023).

En Afganistán, mujeres y niñas siguen luchando por sus derechos. Las alumnas mayores de 12 años siguen sin poder asistir a los centros educativos para recibir educación y muchas mujeres han emigrado con la llegada de los talibanes (ONU, 2021). Un país que, según ONU Mujeres, casi la mitad de las mujeres de 15 a 49 años informaron haber sido víctimas de violencia física o sexual. Cifras que empeoran, según *The United Nations Population Fund* (UNFPA, 2021), ya que presenta cifras como que el 87% de las mujeres afganas experimentan al menos una forma de violencia física, sexual o psicológica. O que algunas familias ofrecen sus hijas a los 20 días de nacer a futuros esposos (ONU, 2021). Los Talibanes prohíben también a las mujeres acceder a la educación superior y trabajar en organizaciones humanitarias, decisiones que violan a diario la legislación internacional sobre derechos humanos (Kanem, 2022, UNFPA).

Las estadísticas mundiales no muestran ninguna mejora. Aproximadamente 750 millones de mujeres y niñas se casaron antes de cumplir los 18 años. En al menos 30 países, unos 200 millones de mujeres y niñas han sufrido mutilación genital femenina. En 18 países, los maridos pueden impedir legalmente que sus esposas trabajen, mientras que, en 39 países, las hijas y los hijos no tienen los mismos derechos sucesorios. Además, 49 países carecen de leyes que protejan a las mujeres de la violencia doméstica (ONU Mujeres, 2021).

En este contexto de desigualdad de género y social, se plantea en este artículo el uso de la radio como una herramienta de igualdad e innovación educativa en todo el mundo. El objetivo es conocer las experiencias educativas radiofónicas llevadas a cabo en los cinco continentes. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica en las principales bases de datos internacionales como *Web of Science* y *Scopus*. La exploración se ha completado con la búsqueda de información en Google y en Google Scholar. Y se han detectado experiencias radiofónicas promovidas principalmente por radios comunitarias, ONGs e instituciones internacionales en cuatro continentes.

2. Radio y Empoderamiento

Empoderar es ayudar a los débiles a alcanzar un punto fuerte, aumentar la autoestima, permitir a alguien hacer frente a la discriminación y la dominación, y apoyar a quien necesita luchar por sus derechos civiles (Verna, Sharma y Khan, 2020). Según la Unesco (2022), el empoderamiento es un proceso mediante el cual las mujeres y los hombres ejercen el control y se hacen cargo de su propia vida mediante una ampliación de sus opciones.

El concepto de empoderamiento está incluido en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* de la ONU y contempla, desde el punto de vista semántico, un significado específico de género y se centra en las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Batliwala, 2007).

La ONU aprueba, en el 2015, la *Agenda 2030* sobre el Desarrollo Sostenible con el objetivo de mejorar la vida de las personas. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible para transformar el mundo, entre los que se encuentra la Educación y la Igualdad de la mujer. De hecho, el *Objetivo 5* se titula *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. En este caso, se presenta la igualdad de género como un derecho humano fundamental y como uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible.

Se han registrado avances durante las últimas décadas en este campo, con más niñas escolarizadas, se obliga a menos niñas al matrimonio precoz, hay más mujeres con cargos en parlamentos y en posiciones de liderazgo, y las leyes se están reformando para fomentar la igualdad de género. No obstante, todavía existen muchas dificultades en el camino hacia la igualdad, con leyes y normas sociales machistas, mujeres infrarrepresentadas a todos los niveles de liderazgo político o sufrir violencia sexual o física (ONU, 2015).

Existen experiencias radiofónicas de comunicación alternativa desde los años 50 y 60 en América Latina (Bergés y Ramos, 2021). En Europa, aparecen medios «alternativos» en el contexto de los movimientos de mayo de 1968, consideradas como las primeras radios libres. Ejemplos son *Radio Alice*, de Bolonia, en 1976 y *Ona Lliure*, de Barcelona, creada en 1979. Se trataba de experiencias radiofónicas asociadas a movimientos sociales con voluntad de comunicación alternativa a los grandes medios (Pérez y Reguero, 2021).

Todas estas radios comparten las características de las radios comunitarias. La Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) las define como entidades sin ánimo de lucro cuyo objetivo es profundizar en la democracia y ejercer la libertad de expresión sin precedentes (De Moragas, 2021). Prueba de ello es que los 189 Estados miembros de las Naciones Unidas reconocieron hace más de 20 años el papel crucial de los medios de comunicación en el cambio de los estereotipos de género que influyen en la manera de pensar y actuar en la sociedad (Piarpuezá, 2018). Consideraron que las mujeres y los medios debían ser una de las doce esferas de especial preocupación de la Plataforma de Acción de Beijing para 2030 ante la necesidad de presentar a las mujeres como líderes y modelos a seguir, objetivo que se consigue a través de su participación activa (Tamuli y Mishra, 2022).

AMARC apoya la producción de programas de radio con orientación de género, especialmente en América Latina, el Caribe y África. Y su objetivo es convertirse en la voz de los sin voz, el portavoz de los oprimidos y, en general, ser una herramienta para el desarrollo (AMARC, 1981).

3. Radio, Educación e Innovación

Los *podcast* y la radio son herramientas que se están incorporando en la Educación mediante la producción y la difusión de contenidos a través de plataformas online y redes sociales. Los centros educativos buscan nuevas estrategias y herramientas para ayudar al estudiantado a adquirir y desarrollar habilidades lingüísticas de manera efectiva e innovar en materia educativa. En este contexto, los *podcast* surgen como una forma popular de acceder a contenido auditivo de diversa temática, incluyendo la enseñanza de idiomas.

Cada vez en más países se están usando las radios escolares y universitarias como instrumento de comunicación, innovación y alfabetización, y de mejora de la competencia mediática. De hecho, las actividades que se desarrollan en el aula y donde se involucran *podcasts* se perciben como más significativas. Se considera más motivador, fácil de consultar, útil para el aprendizaje de la materia y atractivo (Amorati *et al.*, 2012). Además, el teléfono móvil facilita escuchar la radio, especialmente *podcasts*, a los más jóvenes (Rahman, 2023).

La Comisión Europea financia proyectos radiofónicos como *RadioActive Europe* con el objetivo de estimular la inclusión, la innovación y la capacitación de los jóvenes. La metodología del proyecto de *RadioActive* se basa en la Investigación Acción Participativa, inspirada en Paulo Freire. Cabe añadir que, como la radio es un medio barato, resulta fácil su implantación en contextos con pocos recursos. Esta digitalización de la educación facilita, además, la accesibilidad tecnológica a la producción mediática. Estudios como el proyecto *Digital Inclusion and Participation* y *EU Kids Online* muestran que los jóvenes se comprometen con los medios digitales (Brites *et al.*, 2014).

La radio sigue siendo hoy día una herramienta para crear valor social y cultural (Perkins, 2011). Además, el hecho de que las radios comunitarias de Sudáfrica utilizan las lenguas locales en sus programas, estimulan la participación y el apoyo de las comunidades. Estas últimas se ven empoderadas por la información emitida en un idioma que entienden (Fombad y Veli Jiyane, 2019).

La radio permite a las mujeres acceder a la educación y cursarla con éxito, adquiriendo las mismas competencias que los hombres (Unesco, 2021; ONU, 2015) y da voz a los que no la tienen (AMARC, 1981; Verma, Abhishika y Khan, 2020). La radio también permite utilizar las nuevas tecnologías de forma crítica y creativa (AMARC, 1981) y desarrollar una identidad propia a través de la comunicación, además de alfabetizar a través de la radio. Todos ellos son indicadores de empoderamiento, de innovación y de mejora educativa (Unesco, 2010; Backhaus, 2020; Verma, Abhishika y Khan, 2020).

4. Objetivos y Metodología

Esta investigación trata de conocer qué radios se usan como herramienta de igualdad e innovación educativa. Para ello, se han detectado y analizado las experiencias radiofónicas nacionales e internacionales que empoderan e innovan.

Se plantean los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

Objetivo general

Conocer las experiencias que empoderan e innovan.

Objetivos específicos

1. Conocer la importancia de la radio para combatir la brecha de género.
2. Indagar el uso de la radio y sus programas como herramienta de innovación educativa.
3. Explorar la igualdad de género a través de la radio.

Para ello, se va a tratar de responder a las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué tipo de experiencias radiofónicas empoderan?
- b. ¿Cómo nacieron y con qué finalidad?
- c. ¿Cómo combaten la desigualdad?
- d. ¿Cómo innovan a través de la radio?

La metodología utilizada es de tipo descriptiva-exploratoria y se ha llevado a cabo en tres etapas. La primera se ha centrado en la búsqueda de información a través de una revisión sistemática siguiendo las etapas del *FrameWork* SALSA (Codina, 2020). Las palabras empleadas para tal fin han sido radio, igualdad de género, empoderamiento, innovación e inclusión. También se ha utilizado internet para buscar información y proyectos de radio existentes en los cinco continentes. Seguidamente, se ha redactado un marco teórico y se han determinado los indicadores para analizar y seleccionar las experiencias de radio con mayor impacto.

En una segunda etapa, se ha sistematizado la información recolectada. Este proceso se ha llevado a cabo mediante la aplicación de la técnica del análisis de los contenidos de los artículos obtenidos en la revisión sistemática y de una observación detallada de las experiencias radiofónicas a través de internet. En la tercera y última etapa se han redactado los resultados y las conclusiones, además de posibles recomendaciones.

4.1. Instrumentos y procedimiento

La autoevaluación y la crítica constructiva han sido dos instrumentos de evaluación de las experiencias de radio recogidas tras la revisión sistemática realizada en las principales bases de datos internacionales como *Web of Science* y *Scopus*, además de la búsqueda por internet. En total, se han recogido 17 artículos que versan sobre radio, empoderamiento e innovación, y un total de 20 emisoras. Los artículos proceden principalmente de África (4), España (4), India (2), Bangladesh (2), Reino Unido (1), Australia (1), EEUU (1), Portugal (1) y Ecuador (1).

Finalmente, se han seleccionado tres emisoras de radio de la lista de veinte experiencias de radio, obtenidas después de estudiar y analizar cada una de ellas, para poder identificar si verdaderamente son radios que empoderan e innovan. Para ello, se han tenido en cuenta aspectos de difusión, contenido web, texto, organización, innovación, internet, finalidad y temática a partir de las siguientes preguntas que han servido como indicadores para seleccionar las radios con mayor impacto. Las preguntas a tener en cuenta han sido las siguientes:

- ¿Tienen página web y se accede fácilmente a ella?
- Qué contenido ofrece y a qué público va dirigido?
- ¿El contenido trata temática sobre igualdad?
- ¿Las imágenes son de calidad?
- ¿Qué contenido textual acompaña?
- ¿Utiliza lenguaje inclusivo?
- ¿Cómo se organiza la web?
- ¿Presenta la web elementos innovadores?
- ¿Difunden los programas por las redes sociales?
- ¿Quién realiza los programas?
- ¿Cuáles son los temas de los programas?
- Estos contenidos, ¿Pueden mejorar la vida de los escolares?
- ¿De qué manera?

Una vez recopilada toda la información, se han tenido en cuenta las fortalezas y las debilidades de cada experiencia. De esta manera, se ha acometido un primer análisis de las variables observadas y recolectar una muestra final de las tres experiencias radiofónicas con mayor impacto.

5. Resultados

La muestra obtenida la conforman 17 artículos científicos y consultas a páginas web de instituciones y ONGs, que recogen información sobre 20 radios. Excepto *RadioActive Europa*, todas las restantes se caracterizan por ser comunitarias. En la siguiente tabla se pueden consultar todas las experiencias de radios resultantes del proceso de búsqueda, indicando el nombre, continente y país.

TABLA 1.
Muestra de radios analizadas

	Continente	Emisora	País
1	Asia	<i>Radio Meghna</i>	Bangladesh
2	Asia	<i>Radio Padma</i>	Bangladesh
3	Asia	<i>Radio Jhenuk</i>	Bangladesh
4	Asia	<i>Grameen Krishi Radio</i>	Bangladesh
5	Asia	<i>Radio Naf</i>	Bangladesh
6	Asia	<i>Radio Pollikontho</i>	Bangladesh
7	Asia	<i>Radio Borencho</i>	Bangladesh
8	Asia	<i>Radio Begum</i>	Afganistán
9	Asia	<i>Kadal Osai FM 90.4</i>	India
10	Asia	<i>ONG Equal Access</i>	Nepal
11	Oriente Próximo	<i>Nisaa FM</i>	Palestina
12	África	<i>Radio Ningui</i>	Chad
13	África	<i>Mama FM</i>	Uganda
14	África	<i>Inanda FM</i>	Sudáfrica
15	África	<i>Apirit FM 99.9</i>	Sudán del Sur
16	Europa	<i>RadioActive Europe</i>	Bruselas
17	Europa	<i>Onda Merlín Comunitaria radio (OMC)</i>	España
18	Latinoamérica	<i>Oriente Estéreo Cali</i>	Colombia
19	Latinoamérica	<i>Radio Latacunga</i>	Ecuador
20	América	<i>Women's Intrnational News Gathering Service (WINGS)</i>	Canadá

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las experiencias se sitúan en países en vías de desarrollo. Se destacan, a continuación, algunas de las características a tener en cuenta de las experiencias, agrupadas por continentes:

Asia y Oriente Próximo

Un total de 11 experiencias de radio que empoderan e innovan se ubican en Asia (10) y Oriente Próximo (1). El denominador común de todas estas radios, además de ser comunitarias, es que intentan acabar con la violencia contra las mujeres y niñas, combatir los matrimonios infantiles, seguido del consumo de drogas de los más jóvenes. Los principales temas de sus programas versan sobre la salud, la educación y el comercio.

Es importante destacar el papel que desempeñan algunas ONG y organizaciones como ONU Mujeres, ONG Equal Access, Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas, General Welfare Prathistan, la Womanity Foundation, Red de ONG de Radio y Comunicaciones de Bangladesh (BNNRC) y AMARC en esta lucha contra la brecha de género. Cabe destacar también el papel que está desempeñando *Radio Begum*. Desde Kabul, emite clases para las niñas que no han podido volver a la escuela con la llegada de los talibanes al gobierno de Afganistán. Las clases se realizan a través de las ondas y en los propios estudios de la emisora.

África

En este continente hay cuatro experiencias, que tratan de informar, educar, entretener y concienciar sobre la violencia doméstica. También trabajan, como hace *Spirit FM 99.9*, por difundir información para contrarrestar la violencia a las mujeres, niños y niñas a causa de las guerras. La Asociación de Mujeres de los Medios de Comunicación de Uganda (UMWA) gestiona la radio *Mama FM* y organiza campañas para frenar los embarazos de adolescentes y promover los derechos de las mujeres. Da la oportunidad a estas últimas de formarse y adquirir experiencia en los medios de comunicación locales.

En general, los programas ofrecidos son entretenidos, educativos e informativos. La radio comunitaria *Inanda FM* emite en xhosa, zulú e inglés y trata de empoderar a la comunidad a través de la defensa contra el abuso de niños, niñas y mujeres.

América

Bajo el lema "*Today's news is tomorrow's history*" - *keep women's actions on the record!*, la experiencia detectada en Canadá —*Women's International News Gathering Service (WINGS)*— trata de difundir a nivel mundial la voz de las mujeres a través de la radio.

Latinoamérica

La radio comunitaria *Oriente Estéreo Cali*, dirigida por la Asociación Agencia Red Cultural, desarrolla procesos de formación y de fortalecimiento de la identidad cultural del Distrito de Aguablanca de las mujeres. Entienden la comunicación como un derecho y como un proceso que promueve transformaciones sociales e innovaciones educativas.

Europa

Tanto *RadioActive Europa* como *Onda Merlín Comunitaria Radio (OMC)*, intentan explorar la Educación mediática para contribuir al empoderamiento y participación de los niños y la gente joven que viven en exclusión social, para después analizar el potencial específico del medio radiofónico en un contexto digital.

Tras aplicar los indicadores de empoderamiento e innovación se obtienen como resultado tres experiencias que más se ajustan a dichos indicadores y tienen mayor impacto en el camino hacia la igualdad e innovación educativa.

TABLA 2. Experiencias de radio que empoderan e innovan

	Continente	Emisora	País
1	Asia	<i>Radio Begum</i>	Afganistán (Kabul)
2	Asia	<i>Radio Meghna</i>	Bangladesh
3	Latinoamérica	<i>Oriente Stereo Cali</i>	Colombia (Cali)

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Radio Begum tiene página en árabe e inglés. Realizan programas de radio sobre Salud, Psicología, Educación, religión etc. Tiene una sección *On air Schooling*, donde se depositan los podcasts sobre Ciencia, Historia, Estudios Islámicos y sobre las dos lenguas oficiales del país (el pashto y el darí). Es una radio fundada por Hamida Aman, mujer afgana que creció en Suíza después de que su familia huyera de Afganistán. Aman (2023) afirma que la ignorancia es la principal fuente de su opresión, por lo que esta emisora tiene como lema «Informar, educar y empoderar a las niñas y mujeres afganas». Disponen de muy pocos recursos económicos y dependen principalmente de ONGs como ONU Mujeres. Los programas se difunden a través de las redes sociales, principalmente por Facebook.

Radio Meghna es la primera radio comunitaria de la Isla de Bhola, en Bangladesh. Realizan varios programas semanales donde niños y adolescentes son protagonistas. El programa *Vidyapith* se transmite con la participación de maestros y estudiantes de diferentes escuelas. Trabajan las matemáticas, cooperación, empatía, amistad y filosofía. También realizan debates y talleres sobre temas sociales, la prevención de la violencia de género, y cómo abordar los desafíos de la inclusión tecnológica y la transformación digital.

Oriente Stereo Cali 96.0 es una radio comunitaria que está em Oriente Cali (Colombia), una de las áreas de la ciudad más pobre. La mayoría son afros, personas negras que huyen de la violencia del conflicto armado de las zonas rurales. Su objetivo es visibilizar el talento musical, artístico y teatral de los más jóvenes, reforzar su autoestima ante los elevados casos de vulneración de los y concienciar de que no todo lo que ocurre en esta zona es malo. Trabajan la autonomía, el liderazgo, el empoderamiento y el crecimiento personal, principalmente de mujeres, niñas y adolescentes.

Los programas dedicados a empoderar e innovar se denominan «Palabras de Equidad» y «Chicas Comunicativas de Radio». Su coordinadora, Magaly Angulo (2023), afirma que estos programas permiten a las mujeres participar activamente en la radio, hacer un ejercicio de diálogo y escucha, trabajar la autonomía y el empoderamiento y las tradiciones culturales y ancestrales. Difunden los programas a través de las redes sociales, principalmente *Facebook* e *Instagram*. Dependen de las ayudas económicas del gobierno.

Los resultados indican que países como Afganistán, Colombia y Bangladesh registran experiencias de radio que empoderan, forman e innovan.

6. Conclusiones

Este estudio muestra un total de 20 experiencias de radio repartidas por todo el mundo. Después de aplicar el protocolo de codificación, se ha escogido una muestra final de tres experiencias situadas en Afganistán, Bangladesh y Colombia. Son todas comunitarias y tienen como objetivo empoderar e innovar en la educación de los más jóvenes. Por el hecho de ser comunitarias, dependen de ayudas económicas, o bien del Gobierno, de instituciones o de ONGs, por lo que la mayoría tienen un futuro incierto. Pero ello no les impide innovar en la educación utilizando la tecnología y las redes sociales para crear situaciones reales de aprendizaje, tal y como marca la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Tanto Radio Begum desde Afganistán, como *Radio Meghna* en Bangladesh y *Oriente Stereo Cali*, desde Colombia, son experiencias radiofónicas que actualmente están contribuyendo a la igualdad de género, a la vez que motivan para formar y entretener a los menores, en algunos casos, como Afganistán, porque no tienen otra opción de asistir a los centros educativos ante la prohibición del gobierno talibán.

Estas radios nacieron con el objetivo de adquirir autonomía, liderazgo, empoderamiento y crecimiento personal de las niñas y los niños que, en la mayoría de los casos, sufren vulneración de derechos humanos o viven en sociedades pobres y marginadas, donde no siempre está garantizado el derecho a la educación. Y en las tres experiencias, el acceso a la información a través de la radio se contempla como un paso previo al empoderamiento y el uso de la tecnología como un indicador de la mejora educativa y la innovación (Centro Carter de Guatemala para el Género, 2022; Maghatma, 2015).

La pregunta es si realmente son experiencias de radio que empoderan e innovan. Los indicadores de empoderamiento que presenta esta investigación permiten comprobar que, a través de la radio, las niñas y adolescentes acceden a la educación y tienen acceso a desarrollar las mismas competencias que los hombres. Interaccionan para tratar los problemas locales en el idioma y en el contexto cultural adecuado; dan voz a los que no tienen, utilizan las nuevas tecnologías de forma crítica y creativa y desarrollan una identidad propia a través de la comunicación. Al mismo tiempo, están visibilizando a las jóvenes en los medios de comunicación y alfabetizándose a través de la radio.

Otro elemento innovador es que los programas se difunden a través de las redes sociales, principalmente a través de Facebook. No obstante, *Oriente Stereo Cali* también usa Instagram, tanto para la difusión del programa como en la fase previa de anuncio. Esta difusión por internet, además de visibilizar a las niñas en los medios de comunicación, las presenta como productoras de información.

No obstante, la radio, a pesar de que es una herramienta de empoderamiento e innovación, no está suficientemente apoyada por las instituciones, a pesar de que la *Agenda 2030* de la ONU contempla el empoderamiento de las mujeres y las niñas (Objetivo 5) y una educación de calidad (Objetivo 4). De hecho, la radio comunitaria es una herramienta poco usada en el mundo occidental y su dependencia económica de los gobiernos e instituciones pone en peligro su futuro y el de tantos niños y niñas que consiguen empoderarse y alfabetizarse a través de la radio.

De la investigación se concluye que la radio es un medio de comunicación accesible, una herramienta de empoderamiento, de alfabetización mediática para aprender a utilizar las nuevas tecnologías de manera crítica y creativa, y de acceso a la educación. La radio, especialmente las comunitarias por ser una herramienta para el desarrollo (AMARC, 1981), desempeñan un papel muy importante a la hora de cumplir la *Agenda 2030* de la ONU como fase previa a la construcción de un mundo pacífico, próspero y sostenible.

Referencias bibliográficas

- AMORATI, R.; FERRARI, E.; Hayek, J. (2022). Podcasting as Project-based Learning and its Effect on the Acquisition of Linguistic and Non-Linguistic Skills. *Journal Language Learning in Higher Education*, 1, 7-28. <https://doi.org/10.7146/qhc.v1i1.127258>
- AMARC (1981). *Community Radio Handbook*. Canadá.
- BATLIWALA, S. (2007). Taking the Power out of Empowerment: An Experiential Account. *Development in Practice*, 17, 557-565.
- BACKHAUS, B. (2020). Keeping it clean: exploring discourses of development on Indian community radio. *Third World Quarterly*, 41.
- BERGÉS, L.; RAMOS, J. (2021). Participación, sostenibilidad y redes del tercer sector de la comunicación. En: Barranquero, A. y Sáez, Ch. (Coords.). *La comunicación desde abajo*. Barcelona: Gedisa, p. 189-221.
- BRITES, M.; CORREIRA DOS SANTOS, S.; JORGE, A.; NAVÍO, C. (2014). Problematizar para intervenir: radio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio Journal*, 1(8), 145-169.
- CODINA, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Rev. ORL*, 11, 2, 139-153. Ediciones Universidad de Salamanca.
- CORTÉS, J. (2016). Radio y discapacidad: el taller de radio como agente inclusivo para el empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. El caso de FEAPS (tesis doctoral). UCAM.
- DE MORAGAS, M. (2021). Medios comunitarios y políticas de comunicación. En: Barranquero, A. y Sáez, Ch.(Coords.), *La comunicación desde abajo*. Barcelona: Gedisa, p. 9-22.
- FOMBAD, M.; VELI JIYANE, G. (2016). The role of community radios in information dissemination to rural women in South Africa. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51, 1.
- KANEM, N. (2022, 26 de diciembre). «Los Talibanes prohíben a las mujeres afganas acceder a la educación superior y trabajar en organizaciones humanitarias». Fondo de Población de las Naciones Unidas. Consultado el 16/08/2023: <https://tinyurl.com/4z5kctz5>
- MHAGAMA, P. (2015). Harnessing the Potential of Community Radio in Empowering Rural Women in Malawi. *Sociology Study*, 5(2), 99-102.
- ONU (2015). «Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar el mundo». Consultado el 06/07/2023: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU Mujeres (2023). «La respuesta de ONU Mujeres a la crisis del COVID-19». Consultado el 06/07/2023: <https://tinyurl.com/ynemzy49>
- ONU NOTICIAS (2021, 12 de noviembre). «Crece el matrimonio infantil en Afganistán: «Está en juego el futuro de toda una generación», advierte UNICEF. Consultado el 10/07/2023: <https://news.un.org/es/story/2021/11/1499952>
- ONU (2021). «Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas». Consultado el 13/07/2023: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

- PÉREZ, J.; REGUERO, N. (2021). Libres y comunitarias. Medio siglo de radio alternativa en España (1976-2020). En: Barranquero, A. y Sáez, Ch. (Coords.), *La comunicación desde abajo*. Barcelona: Gedisa, p. 71-97.
- PERKINS, R. (2011). Persistencia y evolución de la radio educativa. *ITC Internacional*, 3, 12-13.
- PIARPUEZÁN, J. (2018). Radio Púrpura: Educomunicación y género. Proyecto radiofónico para el empoderamiento de los derechos de las mujeres (TFG). Quito: Universidad Central del Ecuador.
- RAHMAN, M. (2023). Bangladesh's Community Radios: What they Broadcast and who listens. *Journal of Community Positive Practices*, 23 (2), 85-106. <https://doi.org/10.35782/JCPP.2023.2.06>
- RAMÍREZ, N. (2021, 9 de diciembre). «Transmiten clases para las niñas y dan consejos psicológicos: Emisoras se han vuelto un refugio para las mujeres de Afganistán». *Emol.Social*. Consultado el 14/07/2023: <https://tinyurl.com/2s6z8hwt>
- TAMULI, K. (2022). Media Literacy and Women Empowerment: An evidence from India. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 2, 4, 128-135. <https://doi.org/10.55544/ijrah.2.4.7>
- UNESCO (2023, 11 de abril). «Las niñas en primer plano. COVID-19 hacia la recuperación». Consultado el 20/07/2023: <https://tinyurl.com/yeady8zu>
- UNESCO (2022, 1 de septiembre). «244 millones de niños y niñas no empezarán el nuevo año escolar». Consultado el 20/07/2023: <https://tinyurl.com/4fxh7z6b>
- UNESCO (2021, 11 de octubre). «Cuando las escuelas cierran: nuevo estudio realizado por la UNESCO revela la incapacidad de tomar en cuenta el género en las respuestas educativas a la COVID-19». Consultado el 21/07/2023: <https://tinyurl.com/47c84xh7>
- VERMA, A.; SHARMA, A.; Khan, F. (2020). An evaluate study on the role of radio 7 for promoting women empowerment in Jaipur. *Journal of Critical Reviews*, 7 (13), 78-86.

Orientación profesional en temas de ética a través de series televisivas: el drama legal

Professional guidance on ethics issues through television series: the legal drama

Ana Sedeño Valdellos

Universidad Málaga

valdellos@uma.es

Resumen

La cuestión jurídica supone un elemento transversal en muchas de las materias y asignaturas en ciencias sociales y jurídicas. Se puede aprender mucho de derecho atendiendo a la cantidad de problemáticas en los medios, ya sean informativos o creativos, así como este puede ser un excelente enfoque en otras materias de sus campos anexos, como la comunicación, la educación, la economía y otras relacionadas.

Desde el Grupo Permanente de Innovación Educativa en «Cine y Enseñanza del Derecho: el reto de la orientación profesional de los alumnos de titulaciones jurídicas desde el cine» de la Universidad de Málaga, pretendemos conocer y profundizar en experiencias de utilización del medio cinematográfico en la enseñanza y práctica del derecho. En el texto se realiza una revisión de ideas previas en torno a dramas legales de abogados como *Law and Order*, *Shark*, y otros. Especialmente se incluyen reflexiones en torno a la serie *Suits*.

Palabras clave

Ética profesional, series televisivas, orientación profesional, enseñanza del derecho, innovación educativa

Abstract

The legal issue is a transversal element in many of the subjects and subjects in social and legal sciences. You can learn a lot about law by considering the number of problems in the media, whether informative or creative, just as this can be an excellent approach in other subjects in its related fields, such as communication, education, economics and other related areas. From the Permanent Group of Educational Innovation in Cinema and Law Teaching: the challenge of professional orientation of students of legal degrees through cinema» of the University of Malaga, we intend to know and deepen experiences of using the cinematographic medium in teaching and practice of law. The text reviews previous ideas about legal dramas about lawyers such as Law and Order, Shark, and others. Reflections on the series Suits are especially included.

Keywords

Professional ethics, 1, television series, professional guidance, legal education, educational innovation

1. Introducción: Cine, series y derecho

Hace tiempo que el cine y el derecho se han encaminado juntos a entenderse y a explorar las numerosas direcciones que supone su acción (Rivaya, 2006; Rivaya, 2016; Gómez García, 2010) citando a Carnelutti apuntaba la facilidad con la que el cine puede utilizarse como medio para la enseñanza del Derecho, a lo que podría añadirse la versatilidad y múltiples fórmulas de las series y su extraordinaria producción que permite diversos enfoques. Cuatro aportes fundamentales que desarrolla Thury Cornejo (2009: 61) respecto al cine en la enseñanza del Derecho fijan las ventajas de emplearlo como herramienta o facilitador pedagógico. El cine —y la imagen secuencial— permite una implicación emocional del espectador que maquilla los tecnicismos del ámbito, contextualiza conceptos abstractos, complejos en la situación. Por otro lado, anima a pensar al espectador y realizar su propia hermenéutica de situaciones. Por último, abre el Derecho a las múltiples relaciones con la cultura popular, lo hace accesible a todo tipo de público.

La implicación que desde sus orígenes ha conseguido la representación cinematográfica se debe a sus posibilidades de identificación emocional que las audiencias primeras percibieron desde el principio. La sala, que permite una espectacularidad colectiva y la ausencia de diálogo —junto a la música extradiégetica producida en el mismo salón en tiempo real— terminaron de cerrar una forma de ver y sentir el cine, que se convirtió en modelo para conductas individuales y sociales. De aquí viene, de alguna manera, la razón de que asegura que «el cine es, quizás, el mejor medio para comprender la relación del derecho con realidades sociales actuales» (Ruiz Gutiérrez, 2013: 172).

El cine y las series componen un escenario esencial y muy accesible para pensar y para poner como ejemplo en la enseñanza de múltiples cuestiones que teniendo que ver con las bases del conocimiento de las diferentes disciplinas jurídicas, se encuentran en torno a sus problemas éticos y profesionales. En esto existen una serie de títulos muy conocidos y recurrentemente nombrados en cantidad de trabajos jurídicos en relación al cine como *Doce hombres sin piedad*, *Matar a un ruiseñor*, *El proceso* (basado en el libro de Franz Kafka), *Erin Brockovich...* A ellos, se han unido otros clásicos españoles como *El pisito* o *La verdad sobre el caso Savolta*. Sin embargo, los jóvenes tienen en otro formato audiovisual una de sus referencias, las series de televisión, que comparten con el la posibilidad de contexto de la historia a través de un discurso fluido y la estructuración de este para generar emoción.

Las series constituyen un mundo ficcional amplio que en constante elaboración en cuanto a sus tramas, sus personajes y sus temáticas aparecen y son recogidas como material en la docencia de primaria, secundaria y universitaria, aunque más desconocidas y complejas de tratar, por su largo recorrido... Sin embargo, si los alumnos se encuentran comprometidos con las asignaturas, las posibilidades de la imagen audiovisual permiten un aprendizaje más situado y que trabajen más arduamente que con otras metodologías. Lo relevante es hacer ver al alumnado que a través del cine y las series —todos los formatos de imagen en movimiento— el aprendizaje se desarrolla de manera más integral, que no sólo contiene elementos de contenido sino reflexiones sobre muchas de las problemáticas que se convertirán en cruciales en su día a día.

«La prioridad de que la educación superior refrende su compromiso ante la sociedad al comprometerse con el egreso de profesionistas con un desarrollo integral y humano quienes forjarán una personalidad de pensamiento crítico y reflexivo, porque es a través de la preparación integral fundamentada en valores éticos y morales que se responde a la necesidad de enfrentar las dificultades reales de una sociedad» (Moreno Jácome, Ramírez Ramírez, Escobar Pérez, 2020: 13)

En el abogado seguramente se centran muchas de las percepciones sociales que la sociedad tiene respecto a la profesión de derecho, de ahí que sea esta labor la que concentra el mayor número de series, hasta 130 títulos estadounidenses en los últimos sesenta años, y más de cuarenta

desde el año 2000 (Villegas, 2012): «La abogacía desempeña una función esencial en la sociedad a través de la defensa de los derechos e intereses de las personas» (Partida-Zuazquita, 2014).

Esta fuente de conocimiento jurídico tiene en realidad importantes ventajas pero también desventajas, como repasa la misma autora, entre ellas, la absoluta accesibilidad a temáticas, problemáticas y soluciones a conflictos humanos que se dramatizan y exponen. La posibilidad de una banalización de la justicia llega desde esta profusión de historias, pero también desde un tratamiento más dramático que basado en la realidad que facilita la creación en el imaginario popular de modelos no siempre ajustados a derecho.

Se asume que tanto el cine como las series son dos formatos diversos, ambos audiovisuales pero con una cultura social, una historia y un recorrido, recepción y fórmulas de interacción con el espectador diferentes. De igual manera, se afirma que resulta necesario enfocar y reflexionar sobre su uso pedagógico diferenciado: en el caso del primero, el medio cinematográfico permite una reflexión general sobre temáticas, a condición de que se las estudie en profundidad respecto a sus acciones, su trama y su desenlace. El lenguaje con el que sus creadores (director, guionista, equipo técnico...) conforman la historia, el discurso, resulta relevante para conocer el punto de vista de los mismos respecto al tema y la problemática y su posicionamiento global, ético y social. Las unidades fílmicas, las películas, son unidades hermenéuticas independientes y deben y pueden ser analizadas en cuanto al potencial educativo para la enseñanza del derecho (y de cualquier ámbito), en relación a su género, especialmente. Los géneros como continuidades temáticas, de puesta en escena, personajes construyen universos fílmicos que quedan en la memoria colectiva y suelen quedar en la memoria del espectador a lo largo del tiempo.

Sin embargo, las series, —cuyas unidades, los episodios, habitualmente no tienen sentido en sí mismo— necesitan del encadenamiento narrativo con los demás episodios y contienen una capacidad para la enseñanza del derecho —y de sus múltiples facetas— a través de otra unidad: los personajes. Son la clave de la capacidad de conexión emocional y empatía que despiertan en la audiencia. La identificación que permiten generar en el espectador es propia de las historias audiovisuales y las comparten con el cine pero en este caso la extensión temporal permite una continuidad y un desarrollo temático y de diversas facetas imposibles de conseguir con el formato cine. La disposición de mayor tiempo para desarrollar ámbitos, para extenderse en los meandros emocionales, de acciones y posibilidades del personaje sólo es posible en las series.

Por otro lado, las series de drama legal no están dirigidas sólo a profesionales de la abogacía, jueces y demás agentes del entramado legal, por lo que, esto es importante señalarlo, no tienen obligación de ser representativas y de cumplir con la realidad de la práctica jurídica. De hecho, teniendo en cuenta que la mayoría de estas series conocidas por los estudiantes llegan desde grandes plataformas (Netflix, Prime video) de titularidad norteamericana, por lo que la representación de la labor del abogado y las profesiones jurídicas tiene que ver con ese contexto; ni las leyes ni los procedimientos son semejantes a los que alumnos tendrán que enfrentar aquí, aunque las anécdotas e historias podrían servir como invitación a la reflexión sobre muchas temáticas homogéneas en las funciones legales.

De esta manera podría decirse que si no son absolutamente adecuadas para la enseñanza del derecho en sus diversas perspectivas, en cuanto a contenido, si lo son al menos para enfrentar al alumnado con situaciones, personajes y vivencias complejas, propias del mundo contemporáneo. En ellas y ellos se materializan conflictos y contradicciones entre la vida privada, la vida pública y la vida profesional.

2. Orientación profesional, ética y algunas series de televisión

Aunque el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias por ramas de conocimiento es el más importante labor de la enseñanza universitaria, también tiene la función de formar de manera integral al alumnado en el desempeño de su profesión; por ello «el desarrollo de la profesionalidad ha de tener en cuenta la constitución del *êthos* profesional» (López Zavala, 2013), aunque a menudo se encuentra rodeada de una visión utilitarista y se descuida su perspectiva de función social, el necesario compromiso profesional y empatía que toda labor requiere. Por ello la orientación profesional tiene en la ética uno de sus más importantes componentes, y es en ello donde pretende este texto detenerse para iniciar una reflexión sobre cómo abordar debates en clase empleando las series de televisión.

Orientar profesionalmente supone proporcionar a los alumnos un bagaje completo sobre cuál es el mundo laboral que se encontrarán al salir. Existen escasos trabajos sobre la ética profesional en España en relación a las series. Solamente Galbán Lozano, Ortega Barba y Nicolás Gavilán (2020) realiza este trabajo en el contexto geográfico de sus autores, el país mexicano, con todo su bagaje en relación a la tradición del derecho norteamericano y anglosajón y con la serie *Suits*. Los autores diferencian los aprendizajes entre los de los principios éticos reguladores de la profesión, los aspectos personales y las competencias profesionales y aconsejan lecturas específicas complementarias al visionado de alguna de las siete temporadas analizadas.

Teniendo en cuenta que no son muchas las asignaturas específicas que aborden estas problemáticas, la orientación y la ética se convierten en un territorio transversal en los estudios universitarios de derecho. Por ello realizar actividades para visibilizar estos problemas se vuelve muy necesario, así como fomentar las tutorías y la figura de mentores durante toda la carrera. Naturalmente, la materialización de estas propuestas resulta compleja. Como se concluye en el trabajo citado:

«La ética sirve a la educación jurídica en tanto que otorga a los estudiantes elementos reflexivos sobre la corrección o incorrección de su actuar en general y, específicamente, sobre cómo comprender sus deberes profesionales, cómo desarrollar sus actividades en función de dichos deberes e, incluso, sobre cómo entender el propio Derecho. El conocimiento de la ética proporciona a los estudiantes herramientas para comprender su disciplina y encarar las dificultades que tendrán a lo largo de sus trayectorias profesionales. En ese sentido, la ética jurídica y la ética profesional, al centrarse en los actores, permiten al estudiante tener una guía en su proceso formativo y profesional, una guía a nivel metodológico y a nivel sustantivo, en los medios y en los fines.» (Torres Ortega y Gallardo Martínez, 2023)

Ya en «El derecho y el elemento jurídico en la series televisivas. Revisión histórica y propuesta de uso en educación universitaria» (Sedeño-Valdellós, 2021) tratábamos de realizar una revisión completa de las posibilidades de series como *The good fight*, *Better call saul* y muchas más poniendo el enfoque en los personajes y en su capacidad de hibridación que permite el extraordinario nivel de guión de la ficción contemporánea... Se recuerdan algunas ideas en torno a las más conocidas:

- *Ally McBeal* (FOX, 1997-2002), ha marcado, al menos en España, el imaginario de las series de abogados, protagonizada por una mujer y con toques de humor, comedia romántica es la primera de las grandes series de abogados del conocido productor y showrunner David E. Kelley.
- *Law and order*. Con 16 temporadas, ofrece una perspectiva positiva del sistema, especialmente de la relación entre la policía y el procesamiento en el juicio. Comienza siempre con las mismas palabras: «En el sistema de justicia penal, las personas están representadas por dos grupos separados pero igualmente importantes: la policía que investiga el delito y los fiscales de distrito que procesan a los delincuentes. Estas son sus historias». (www.imdb.com, 2006).

- *Damages*, sin embargo, es una serie muy adecuada para conocer el ejercicio del procesamiento y el proceso de investigación que realizan los abogados en torno a las pruebas, hechos vinculados y la situación de las personas implicadas, también la relación que se establece entre los abogados en una misma empresa.
- *Shark* es una serie de CBS que se estrenó en septiembre de 2006, tiene dos temporadas y está protagonizada por James Woods, en la piel de un abogado defensor que cambia este puesto por uno en la fiscalía después de una fuerte crisis personal. Tendrá que entrenar a un equipo de abogados en formación. El abogado tiene su propio manifiesto (Wikipedia, s.f.)
 - Un juicio es la guerra y perder es la muerte.
 - La verdad es relativa; escoge la que te convenga.
 - En un juicio con jurado sólo hay 12 opiniones que importen y la tuya no es una de ellas.
- En *The Practice* y, más tarde, *Boston Legal* (también de David E. Kelley), Alan Shore es un abogado lleno de matices, cínico y con emociones que ejemplifica el difícil equilibrio entre el código ético y la moral de abogados y tener que ganar los casos. La serie también recoge ejemplos de clientes que engañan a sus abogados.

3. Ética profesional y la serie *Suits*

En este caso, se ha elegido la serie *Suits*, de género drama legal, del canal USA network (USA), distribuida por NBC y desarrollada por Aaron Korsh para incluir algunas escenas que pueden emplearse en la docencia jurídica de temas éticos. En la actualidad, tiene 9 temporadas y ha sufrido una gran evolución en su narrativa y personajes. Su trama ofrece los casos de un importante bufete de abogados de Nueva York, Pearson Hardman —hombre duro—. Los abogados más importantes son seis: Harvey Specter, Mike Ross, Louis Litt, Rachel Zane, Donna Paulsen, y Jessica Pearson, aunque son los dos primeros y su relación de abogado experimentado (mentor) y alumno aventajado/adjunto (pupilo) los que centran la serie. Como nota curiosa, esta serie dio a conocer a la actual esposa del príncipe Harry, duque de Sussex, Meghan Markle.

Con esta dualidad (abogado experimentado/abogado en formación) la serie pretende en primer lugar, posicionar, a nuestro entender dos tipos de personas y personajes: el experimentado Harvey Specter —caracterizado por su experiencia completa en el complejo mundo de las grandes empresas, los informantes y el saber moverse entre los meandros de los intereses del bufete, los de sus —habitualmente muy ricos— clientes y las normas legales— y Mike Ross, su joven adjunto, —con una especial habilidad (la memoria eidética) o fotográfica, es decir recordar todo lo que lee— que ejerce de abogado en prácticas a pesar de no haber ido a Oxford. Mike es responsable, trabajador, inteligente, aprende deprisa y tiene personalidad como para no dudar en responder a su superior cuando es necesario. Sin embargo, una fuerte inseguridad y una permanente miedo de no ser tan listo o no poder con el trabajo se cierne siempre sobre él: en este sentido, poner a prueba a Mike es una de las acciones recurrentes de su jefe, Harvey Spencer. En este sentido durante toda la serie ambos personajes aprenden uno de otro, hacen un buen equipo.

- Dicotomía trabajo/familia, vida personal/vida profesional. El primer episodio contiene variadas informaciones sobre la naturaleza de la profesión y la específica labor en un bufete de estas características. La prohibición del mentor Harvey Specter respecto al consumo de drogas hace que Mike cambie de vida y deje de frecuentar a su mejor amigo, que lo ha traicionado y utilizado. Por tanto, esta dualidad entre trabajo y amigos/familia aparece desde el principio en la serie *Suits* y resulta transversal en el arco del protagonista más joven, que a lo largo de la serie pierde a su mejor amigo, una posible relación, a su abuela... en algunos casos repentinamente y mientras estaba trabajando resolviendo un caso para su jefe Harvey.

- Aprendizaje: son múltiples las veces que Mike Ross debe aprender a realizar algún trámite que no conoce, esto lo hace interactuar con otros compañeros en busca de ayuda. En el capítulo 1 debe realizar una carta de exclusividad con la clienta; en el capítulo 2 necesita solicitar una patente y acude a compañeros que le dan la espalda (Rachel Zane, que lo echa del despacho u otro adjunto de la empresa, que lo engaña haciéndole revisar un larguísimo expediente). Estas anécdotas dan idea de la alta competitividad de los trabajadores que se encuentran en un mismo peldaño laboral en el bufete Pearson Hardman.
- Apariencia y gusto por el lujo: Harvey no deja de apuntar consejos para que su adjunto Mike se adapte a su nueva vida. Tanto su comportamiento como su forma de vestir es ocasión para ser apercibido por su jefe, como en el caso en que le insta a visitar una cara sastrería de la ciudad, para realizarse varios trajes. Esto es ocasión para numerosos momentos irónicos e hilarantes, que restan tensión a las intrincadas relaciones entre los trabajadores del bufete, permiten que entren en escena los secundarios, y son un elemento central del género televisivo de drama legal.
- Competitividad: En los primeros capítulos existe un especial interés por medir la relación entre los dos abogados, así como la posición de cada uno respecto al trabajo que se realiza, en cómo la información que uno obtiene (Mike) se convierte en éxito en un caso que lidera su jefe (Harvey). Por otro lado, la relación con su superior, la directiva se encuentra siempre en un fino equilibrio
- Integridad dentro de la profesión y relación con otros sectores del ejercicio del derecho: es interesante comprobar cómo se alinean los casos para que se inmiscuyan unos con otros. En el capítulo 2, Harvey Specter es acusado por un juez de haberse implicado sexualmente con su mujer y lo chantajea. A pesar de que ello puede costarle un caso importante para la firma, se implica especialmente y logra solucionar dos casos a la vez. Finalmente, Harvey sale victorioso y apercibiendo al juez, al que recuerda el código de conducta.
- Capacidad de trabajo: son múltiples las escenas en que se insiste en anteriores momentos, los iniciales, del abogado estrella, Harvey Specter, que pretende aconsejar a Mike a través de su experiencia anterior. En el comienzo del capítulo 3 se habla sobre la capacidad de trabajo en relación a su reciente condición adquirida de asociado principal de la firma (una especie de accionariado). En una conversación entre los dos protagonistas, Specter le espeta a su adjunto: «¿Sabes por qué él no llegará a ser socio? No entiende que hacer un buen trabajo no lo es todo. Es bueno saber que organizar una buena cena también es importante. Esta mañana me has dicho que entro y salgo cuando quiero. ¿sabes por qué? Porque cuando llegué aquí avasallaba. Creían que trabajaba 100 horas al día. Ahora no importa a qué hora llegue. Nadie cuestiona mi capacidad. Métetelo en la cabeza. Las primeras impresiones son clave. Si empiezas sentado en el banquillo nunca serás titular».

Referencias bibliográficas

- CHAVEZ, G. (2014). Ética y formación profesional: experiencias en las UANL. En A. Hirsch y R. López (Coords.). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. (pp. 215-231). Ciudad de México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ediciones Del Lirio/Universidad de Valencia/Universidad Autónoma de Baja California/Universidad Católica de Valencia/Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- GALBAN LOZANO, S.; ORTEGA BARBA, C.; NICOLAS GAVILAN, M.T. (2020). «Innovación en la enseñanza de la ética profesional en derecho: el uso de las series de televisión». *Innovación Educativa*, 82, 129-147.
- GALLARDO, Y.; TORRES ORTEGA, I. C. (2023). «Ética profesional y Derecho: una investigación documental para comprender su alcance». *Dikaion*, 32(1), e3219. <https://doi.org/10.5294/dika.2023.32.1.9>
- GOMEZ GARCÍA, J. A. (2010). «Los estudios de Derecho y Cine como ámbito de investigación» *Anuario de filosofía del derecho*, 26, 241-246.
- LÓPEZ ZAVALA, R. (2013). «Ética profesional en la formación universitaria». *Perfiles educativos*, 35(142), 15-24.
- MORENO JÁCOME, M.C.; RAMÍREZ RAMÍREZ, L. N.; ESCOBAR PEREZ, J.Z. (2020). «Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica». *Revista Educación*, 44, 1 <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636>
- PARTIDA-ZUAZQUITA, G. (2014). *Informe Final Proyecto de Investigación: La imagen del abogado en la sociedad (Grado en Derecho)*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2787>
- RIVAYA, B. (2006). «Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica», En: Presno Linera, M. A. y Rivaya, B. (Coordinadores): *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 13-19.
- RIVAYA, B. (2016). «Todo lo que siempre quiso saber sobre el Derecho y nunca se atrevió a preguntar». En: Rivaya, B.; Agudelo Ramírez, M.; Anjel, M.; Estrada Villa, A.; Saldarriaga Montoya, J. F. y Cerón Gonzalez, W. (eds.). *Cine y Derecho*, Ediciones Unaula.
- SEDEÑO VALDELLOS, A. (2021). «El derecho y el elemento jurídico en la series televisivas. Revisión histórica y propuesta de uso en educación universitaria». En: Quesada Sanchez, A. J. (coord.): *La utilización del cine en la docencia del derecho: propuestas de Interés*. A Coruña: Colex, p. 133-158.
- TORRES ORTEGA, I.C.; GALLARDO MARTÍNEZ, Y. (2023). «La enseñanza de la ética en las profesiones jurídicas». *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 8(23), 69-107. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v8i23.462>
- THURY CORNEJO, V. (2009). «El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?» *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 7, 14.
- RUIZ GUTIERREZ, A. M. (2013). «Imago: el cine en la educación e investigación jurídica». *Iustitia*, 11, 163-190.
- VILLEZ, B. (2012). «The Treatment of the Law: Between Reality and Imagination in Television Legal Series». *TV/Series*, 1 <https://doi.org/10.4000/tvseries.1531>

Aportes de la metacognición para pensar la alfabetización digital post COVID-19

Contributions of metacognition to think about digital literacy post COVID-19

E. Joaquín Suárez-Ruíz

*Universidad Nacional de La Plata, CONICET
jsuarez@fahce.unlp.edu.ar*

Leonardo González Galli

*Universidad Nacional de La Plata, CONICET
leomgalli@gmail.com*

■ Resumen

Tal como han afirmado autoridades de la Organización Mundial de la Salud, los problemas de orden sanitario generados por la pandemia de COVID-19 han sido reforzados por la emergencia de una «infodemia». Según dicho concepto, se comprende que los medios digitales en general y las redes sociales en particular han demostrado ser una «espada de doble filo» para la sociedad, dado que si bien, por un lado, facilitaron la distribución de las medidas preventivas y curativas oficiales, por otro lado, favorecieron la difusión de información falsa, la cual ha demostrado ser un problema para la salud pública, paralelo al virus en sí mismo. Teniendo en cuenta el contexto actual, en esta ponencia expondremos el posible aporte de una «alfabetización digital» con un fuerte componente metacognitivo, la cual muestra ser una vía de investigación prometedora para contribuir a una educación que permita hacer frente a los desafíos que presentó la COVID-19 y la infodemia asociada a ella. Según argumentaremos, la educación metacognitiva no sólo permite contemplar las múltiples aristas de la experiencia propia del vínculo actual con los medios digitales, sino que favorece la articulación entre el potencial ético preventivo de la alfabetización digital con investigaciones recientes en psicología cognitiva, particularmente en relación con la influencia de sesgos cognitivos. Dicha articulación muestra ser fundamental a la hora hallar medidas efectivas que contrarresten el contundente efecto que han mostrado poseer las teorías conspirativas durante los últimos años.

Palabras clave

Alfabetización digital, alfabetización mediática, COVID-19, sesgos cognitivos, metacognición educativa

■ Abstract

As authorities from the World Health Organization have stated, the health problems generated by the COVID-19 pandemic have been reinforced by the emergence of an “infodemic”. According to this concept, it is understood that digital media in general and social networks in particular have proven to be a “double-edged sword” for society, given that although, on the one hand, they facilitated the distribution of preventive and curative measures, on the other hand, favored the spread of false information, which has proven to be a public health problem, parallel to the virus itself. Taking into account the current context, in this paper we will expose the possible contribution of a “digital literacy” with a strong metacognitive component, which shows to be a promising research path to contribute to an education that allows facing the challenges that COVID-19 presented and the infodemic associated with it. As we will argue, metacognitive education not only allows us to contemplate the multiple aspects of the experience of the current relationship with digital media, but also favors the articulation between the preventive ethical potential of digital literacy with recent research in cognitive psychology, particularly in relation to the influence of cognitive biases. This articulation proves to be essential when it comes to finding effective measures to counteract the forceful effect that conspiracy theories have shown to have in recent years.

Keywords

Digital literacy, media literacy, COVID-19, cognitive biases, metacognition

1. Introducción⁶

De entre las numerosas formas que ha tomado la infodemia, una de las principales amenazas tanto a corto como largo plazo han sido las teorías de la conspiración. Muchas de ellas, como la afirmación de que el virus no existe o la de que las vacunas son producto de un complot global (Lynas, 2020), ya existían previamente al comienzo de la pandemia, pero su difusión se ha extendido notablemente en los últimos meses (p. ej., Stein *et al.*, 2020; Mian & Khan, 2020). Un componente particularmente importante de estas teorías es, por un lado, una predominancia de la apelación a las emociones de los lectores y/o espectadores (Wheeler, 2021: 271) y, por otro lado, la tendencia que poseen los creyentes a presentar una fuerte moral intra-grupal que dificulta la interacción para con individuos que no forman parte del grupo de pertenencia (Hartman *et al.*, 2021), y que podrían, eventualmente, poner en cuestión las propias creencias o aportar puntos de vista alternativos. En este sentido, podemos ver que estas teorías, como todas las representaciones que se difunden fácil y ampliamente, parecieran diseñadas a medida de los sesgos con que los receptores procesan la información (Sperber, 2005).

Frente a estas dos particularidades de las teorías de la conspiración, la ética de los medios de comunicación tradicional, esto es, en cuanto una ética aplicada, ha mostrado dificultades a la hora de brindar posibles soluciones a estos problemas de suma urgencia para nuestro contexto (Suárez-Ruíz, 2021). Por otro lado, a la luz de investigaciones de los últimos meses, el enfoque preventivo de la alfabetización mediática ha demostrado poseer vías de investigación prometedoras (p. ej., Tejedor *et al.*, 2020; Basir *et al.*, 2020; Purnama *et al.*, 2021). Ahora bien, tal como expon-dremos, la alfabetización mediática centrada en el otorgamiento de herramientas para el análisis de la información que es distribuida por los medios, particularmente los digitales, parece no ser suficiente, justamente, por el hecho de que, como muestra la investigación en psicología cogniti-va, el pensamiento racional suele quedar subordinado a influencias de orden emocional (Pozo, 2014). Según argumentaremos, el enfoque más pertinente es el de una alfabetización mediática que contemple medidas preventivas específicas vinculadas con los modos de funcionamiento de la mente intuitiva y, especialmente, con el influjo emocional que subyace al efecto de las teorías de la conspiración.

2. Pensamiento crítico en el marco de la alfabetización mediática

Una noción más precisa de «alfabetización mediática» es la de «alfabetización digital». Esta última pone su acento en la adquisición de habilidades y competencias vinculadas al uso de internet, de allí que en la literatura especializada suelen también hallarse los términos «alfabetización digital» y «alfabetización de internet» como intercambiables. Actualmente, uno de sus propósitos fundamentales de esta alfabetización es brindar a los ciudadanos herramientas para la detección de desinformación (*disinformation*), información errónea (*misinformation*) y/o propaganda, con el fin de favorecer el pensamiento crítico ante los diversos tipos de contenidos que se difunden en los medios digitales. Frente a la proliferación de noticias falseadas (*fake news*), por ejemplo, la alfabetización digital puede brindar estrategias que favorezcan el pensamiento crítico respecto de las condiciones inherentes tanto al contenido como al medio en sí mismo.

Ahora bien, desde hace por lo menos dos décadas, la concepción tradicional de la alfabetiza-ción digital ha estado bajo escrutinio crítico (p. ej., Eshet, 2004; Koltay, 2011; Arrieta y Montes, 2011; Buckingham, 2019; Friesem y Friesem, 2021). El punto en el que nos centraremos se vincula con la gran cantidad de *fake news* que circulan en los diversos medios digitales con el asentamien-to de la «posverdad» (*post-truth*) en ellos. Tal como afirman autores como Lee McIntyre (2018),

⁶ Esta ponencia ha sido realizada a partir del artículo en el que se fundamenta, a saber, Suárez-Ruíz y González-Galli, 2022.

las características de los medios digitales contemporáneos fortalecen el efecto de sesgos cognitivos potencialmente negativos para el desenvolvimiento del pensamiento crítico. Por ejemplo, el investigador señala que sesgos como la conformidad social, el sesgo confirmación, el efecto *Backfire* o el efecto Dunning-Kruger, son particularmente favorecidos por las características comunicacionales de los medios digitales. Vale resaltar, entonces, que la posverdad no es sólo un problema vinculado con los medios en sí mismos y los intereses que se ocultan tras ellos, dado que para comprender en profundidad este nuevo contexto mediático resulta preciso considerar como una variable importante las características psicológicas inherentes a los lectores y/o espectadores. En este sentido, podemos decir que estas tecnologías de la información son «ergonómicas», por el hecho de que están diseñadas para agrandar a la mente intuitiva (Pozo, 2014), algo que, podemos sospechar, no favorece el análisis racional.

En la literatura reciente sobre el PC es posible hallar una distinción entre dos vías de investigación diferentes. Por un lado, existe una perspectiva tradicional, la cual puede entenderse como una práctica dedicada a revisar y evaluar juicios y argumentos utilizados en la vida cotidiana, a través de un escrutinio racional (p. ej. Salmon, 2012). Por otro lado, una perspectiva más reciente es la denominada «segunda ola» del PC (Walters, 1994), se caracteriza por considerar la influencia que procesos como la creatividad (Bonk & Smith, 1998), la imaginación (Gallo, 1994) o el trabajo cooperativo (Thayer-Bacon, 2000) poseen en su desarrollo. La segunda ola incluye perspectivas muy diversas, pero todas ellas enfatizan que uno de los problemas principales del enfoque tradicional del PC reside en que termina por focalizarse exclusivamente en el análisis lógico, perdiendo de vista la relevancia de otros procesos complementarios (Thayer-Bacon, 2000). A su vez, el reconocimiento de que el pensamiento y la toma de decisiones están en gran medida basados en procesos intuitivos, regidos más por los sesgos cognitivos y las emociones asociadas que por consideraciones racionales, lleva a considerar la importancia que posee la comprensión de cómo funciona nuestra mente (conocimiento metacognitivo) en el ejercicio del pensamiento crítico (Suárez-Ruíz y González-Galli, 2021).

En el siguiente apartado ahondaremos en las los sesgos cognitivos y su influencia tras las teorías conspirativas. A partir de allí será posible caracterizar cómo un concepto de «educación digital» que tenga la metacognición como uno de sus componentes centrales podría favorecer nuevas vías de investigación y aplicación para la alfabetización digital contemporánea.

3. Sesgos cognitivos favorecidos por las teorías conspirativas

Las teorías conspirativas proponen una explicación de «las causas últimas de circunstancias y eventos sociales y políticos significativos con la afirmación de complots secretos de dos o más actores poderosos» (Douglas *et al.*, 2019, p.4). Uno de los principales aspectos que pueden explicar el éxito de su difusión es el hecho de que ofrecen respuestas simples a problemas complejos (Marchlewska *et al.*, 2017). Justamente, durante la pandemia, dada las complejidades de orden local y global que ha conllevado la pandemia por COVID-19, las respuestas simples otorgadas por las teorías conspirativas han proliferado por diversos medios de comunicación, particularmente las redes sociales. Estas representaciones han evidenciado ser un riesgo potencial para la salud pública, tanto a corto plazo como a largo plazo. A corto plazo, en relación con las teorías conspirativas que desestiman el efecto de la enfermedad o que incluso niegan la existencia del virus, por el hecho de que se correlacionan con un descuido del distanciamiento social y demás medidas preventivas, lo cual facilita el contagio. A largo plazo, en relación con las teorías anti-vacuna, por el hecho de que, de existir un número considerable de individuos que se nieguen a recibir la vacuna, es bastante probable que hayan dificultado la efectividad de la «inmunidad de rebaño» a nivel poblacional. Por tanto, es menester tener en cuenta que la adhesión a este tipo de teorías no se limita al nivel de la creencia, ya que se correlaciona con comportamientos y prácticas concretas de potencial riesgo

para la salud pública. Por ejemplo, el consumo de remedios alternativos perjudiciales, el no seguimiento de las normas de distanciamiento social o la resistencia a la vacunación.

Según se ha investigado, tras la convicción en teorías de la conspiración ejercen su efecto diversos sesgos cognitivos. Algunos de ellos son la búsqueda de cierre cognitivo (Marchlewska *et al.*, 2018), la captación de la atención (Brady *et al.*, 2020), el aferramiento a dichas teorías en situaciones de crisis (Van Prooijen y Douglas, 2017) o la fuerte identidad de grupo que poseen las comunidades que creen en ellas (Cichocka *et al.*, 2015). En sintonía con la identidad grupal, actualmente se ha afirmado que existe un componente moralizante en los individuos creyentes de este tipo de teorías relacionado con dinámicas intragrupal/extragrupales (*in-group/out-group*) o, en otros términos, del vínculo Nosotros-Ellos (Greene, 2013).

A la luz de las críticas al enfoque tradicional del pensamiento crítico y de las características de las teorías de la conspiración, la alfabetización digital, entonces, precisa evitar reducir las características de su particular modo de alfabetización a los aspectos racionales de la cognición. De modo que, para una alfabetización digital que pueda abordar efectivamente medidas preventivas frente a las teorías conspirativas que se difunden en los medios de comunicación actuales, un punto importante sería una perspectiva de la cognición humana que incluya no sólo el pensamiento racional sino también el intuitivo. En el próximo apartado expondremos aspectos en común de dos enfoques que permiten favorecer una convergencia de ambos componentes a la hora de pensar una alfabetización digital post-COVID-19, a saber, la psicología moral y la enseñanza sobre el funcionamiento y regulación de la mente (la metacognición).

4. Educación metacognitiva para una alfabetización mediática (digital) post COVID-19

Una de las líneas de investigación actualmente más trabajadas en lo que respecta al análisis de la injerencia de las emociones en las creencias, decisiones y acciones, son las teorías de proceso dual. Algunos investigadores relevantes vinculados a ellas son, por ejemplo, Jonathan Haidt (2001), Daniel Kahneman (2011) o Joshua Greene (2013). El aspecto común a todas estas teorías es la división entre dos tipos de procesamiento de la información a nivel mental: uno rápido, de procesamiento implícito, preconsciente y vinculado con la intuición; y uno lento, de procesamiento explícito, consciente y relacionado con el razonamiento. La denominación de ambos procesos varía según los diferentes autores. Algunas de ellas son cognición intuitiva y razonada (Haidt), sistema 1 y sistema 2 (Kahneman) o proceso automático y manual (Greene). Siguiendo la definición ofrecida por el investigador Gerd Gigerenzer, una intuición puede ser definida como un juicio que aparece rápidamente en la consciencia, cuyo mecanismo subyacente es inconsciente, pero que sin embargo es lo suficientemente fuerte como para guiar nuestras acciones (Gigerenzer, 2007).

Según adelantamos más arriba, la metacognición se refiere al conocimiento sobre los procesos y productos cognitivos (de terceros y, especialmente, de uno/a mismo/a) y a la capacidad para regular conscientemente dichos procesos. Numerosas líneas de investigación muestran que estas capacidades son muy importantes para los procesos de aprendizaje (Ruíz Martín, 2020; Peña Ayala, 2015; Zohar y Dori, 2012). Además, en los últimos años, se ha destacado su importancia para el desarrollo del pensamiento crítico (Ford y Yore, 2012; Pérez y González-Galli, 2020). Así, podríamos hablar de una «educación metacognitiva» tendiente a enseñar a los/as estudiantes contenidos sobre la naturaleza de la mente humana y la cognición, así como estrategias para mejorar esa comprensión de un modo cada vez más autónomo y para regular los procesos cognitivos de acuerdo con los objetivos y contextos.

De los muchos aspectos de la cognición que sería deseable incluir en la educación metacognitiva el más pertinente en relación con lo que planteamos en este trabajo se refiere a la naturaleza

dual de la mente y a la primacía del sistema 1 sobre el sistema 2 (utilizando la terminología de Kahneman) (Pozo, 2014). Esto implica reconocer la preeminencia de las emociones en el razonamiento y la toma de decisiones: las investigaciones muestran que cuando nos entregamos a esos «atajos» en el procesamiento de la información al que nos lleva el sistema 1, experimentamos emociones positivas (Kahneman, 2011). La contracara es, por supuesto, que activar el sistema 2 pueda ser no solo trabajoso sino también desagradable. Además, sería necesario trabajar con los/as estudiantes la naturaleza «ergonómica» de las tecnologías de la información. La comprensión de que dichas tecnologías están diseñadas, en cierta medida, para «encajar» con los sesgos cognitivos y emocionales de los/as usuarios/as permite tomar consciencia de que gran parte de lo que pensamos y decidimos influenciados/as por el *input* de esas tecnologías lo hacemos por razones que poco tienen que ver con el análisis consciente y racional. El hecho de que *a posteriori* tendamos a justificar racionalmente esos pensamientos y decisiones también constituye un conocimiento metacognitivo central para este fin.

De modo que, la educación metacognitiva permite contemplar las múltiples aristas de la experiencia propia del vínculo actual con los medios digitales, sino que favorece la articulación entre el potencial ético preventivo de la alfabetización digital con investigaciones recientes en psicología cognitiva, particularmente en relación con la influencia de sesgos cognitivos. Dicha articulación muestra ser fundamental a la hora hallar medidas efectivas que contrarresten el contundente efecto que han mostrado poseer las teorías conspirativas durante los últimos meses.

5. Conclusiones

Finalmente, el concepto central aquí esbozado, el de una «alfabetización mediática» y, más particularmente, una «alfabetización digital» con un fuerte componente metacognitivo, muestra ser una vía de investigación prometedora para contribuir a una educación que permita hacer frente a los desafíos que presentó la COVID-19 y la infodemia asociada a ella. Frente a las dificultades de la ética de los medios de comunicación tradicional a la hora de ofrecer soluciones durante la pandemia, una alfabetización digital que incluya la metacognición como uno de sus aspectos centrales podría favorecer un vínculo más reflexivo y crítico de los individuos para con los medios de comunicación digitales en la era post-pandemia.

Referencias bibliográficas

- ARRIETA, A., & MONTES, V. D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 3(1), 180-197.
- BASIR, A., KAMALIAH, K., HARAHAP, A., FAUZI, A., & KARYANTO, B. (2021). How Universities Entrust Digital Literacy to Improve Student Learning Outcomes During the COVID-19 Disruption. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 6(1), 235-246.
- BONK, C. J., & SMITH, G. S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of accounting education*, 16(2), 261-293.
- BRADY, W. J., CROCKETT, M. J., & VAN BAVEL, J. J. (2020). The MAD model of moral contagion: The role of motivation, attention, and design in the spread of moralized content online. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 978-1010.
- BUCKINGHAM, D. (2010). Defining digital literacy. En Bachmair, B. (Ed.). *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (pp. 59-71). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- CICHOCKA, A.; MARCHLEWSKA, M.; GOLEC DE ZAVALA, A. & OLECHOWSKI, M. (2015). "They will not control us": Ingroup positivity and belief in intergroup conspiracies. *British Journal of Psychology*. Doi: 10.1111/bjop.12158
- ESHET, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.
- FORD, C. Y YORE, L. (2012). «Toward Convergence of Critical Thinking, Metacognition, and Reflection: Illustrations from Natural and Social Sciences. Teacher Education, and Classroom Practice». En: Zohar, A. y Dori, Y. (Eds.). *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research* (pp. 251-272).
- FRIESEM, E., & FRIESEM, Y. (2021). «Media literacy education in the era of *post-truth*: Paradigm crisis». En Management Association (Ed.). *Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combating the Spread of Misinformation* (pp. 589-604). IGI Global.
- GALLO, D. (1994). «Educating for empathy, reason, and imagination». En Walters, K. S. (Ed.). *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (43-60). SUNY Press.
- GIGERENZER, G. (2007). *Gut feelings: The intelligence of the unconscious*. Penguin.
- GREENE, J. D. (2013). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Penguin.
- HAIDT, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- HARTMAN, T. K., ET AL (2021). Different conspiracy theories have different psychological and social determinants: Comparison of three theories about the origins of the COVID-19 virus in a representative sample of the UK population. *Frontiers in Political Science*, 3, 44.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- KOLTAY, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- LYNAS, M. (2020). COVID: Top 10 Current Conspiracy Theories. Disponible en: <https://allianceforscience.cornell.edu/blog/2020/04/covid-top-10-current-conspiracy-theories/>
- MARCHLEWSKA, M., CICHOCKA, A., Y KOSSOWSKA, M. (2018). Addicted to answers: Need for cognitive closure and the endorsement of conspiracy beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 48, 109-117. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2308>
- MCCOMISKEY, B. (2017). *Post-Truth Rhetoric and Composition*. Utah State University Press.
- MCINTYRE, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- MIAN A, KHAN S. (2020). Coronavirus: the spread of misinformation. *BMC Medicine*; 18 : 89. 7.
- PEÑA AYALA, A. (Ed.). 2015. *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends. A Profile of the Current State-Of-The-Art*. Spinger.
- PÉREZ, G. Y GONZÁLEZ GALLI, L. M. (2020). Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, Vol. 25, nº 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande.
- POZO, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Ediciones Morata.
- PURNAMA, S., ULFAH, M., MACHALI, I., WIBOWO, A., & NARMADITYA, B. S. (2021). Does digital literacy influence students' online risk? Evidence from Covid-19. *Heliyon*, 7(6), e07406.

- RUÍZ MARTÍN, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- SALGADO, S. (2018). Online media impact on politics. Views on post-truth politics and postpostmodernism. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 14(3), 317-331.
- SALMON, M. H. (2012). *Introduction to logic and critical thinking*. Cengage Learning.
- SPERBER, D. 2005. *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Morata.
- STEIN, R., OMETA, O., PACHTMAN, S., KATZ, A., POPITIU, M. I., & BROTHERTON, R. (2020). A tale of two pandemics: COVID-19 and misinformation. *Authorea Preprints*.
- SUÁREZ-RUÍZ, E. JOAQUÍN. (2021). Ética de los medios de comunicación después de la COVID-19: repensar la disciplina a la luz del caso de las teorías conspirativas antivacuna. *Estudos em comunicação* (33):33-55.
- SUÁREZ-RUÍZ, E. JOAQUÍN; GONZÁLEZ GALLI, LEONARDO MARTÍN. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia* (30):181-202.
- SUÁREZ-RUÍZ, E. Y GONZÁLEZ GALLI, L. (2022). Alfabetización digital como ética preventiva: educación metacognitiva para el contexto mediático post COVID-19. *AdComunica* (23), 119-140.
- TEJEDOR, S., CERVI, L., PÉREZ-ESCODA, A., & JUMBO, F. T. (2020). Digital literacy and higher education during COVID-19 lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8(4), 48.
- THAYER-BACON, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College Press.
- VAN BAVEL ET AL. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884->
- VAN PROOIJEN, J.-W. & DOUGLAS, K. M. (2017). Conspiracy theories as part of history: the role of societal crisis situations. *Mem. Stud.* 10, 323–333.
- WALTERS, K. S. (Ed.). (1994). *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. SUNY Press.
- WHEELER, E. A. (2021). «How Belief in Conspiracy Theories Addresses Some Basic Human Needs». En Sinnott, J. D., & Rabin, J. S. (Eds.). (2021). *The psychology of political behavior in a time of change* (pp. 263-276). Springer.
- ZOHAR A. Y DORI Y. (Eds.). *Metacognition in science education. Trends in current research*. Springer.

Innovación Educativa en Comunicación, Alfabetización Mediática y Neurocomunicación

Almudena Barrientos-Báez
Universidad Complutense de Madrid
almbarri@ucm.es

David Caldevilla-Domínguez
Universidad Complutense de Madrid
davidcaldevilla@ccinf.ucm.es

Eloy López-Meneses
Universidad Complutense de Madrid
elopmen@upo.es

■ Resumen

El presente contexto de innovación educativa vinculada a la comunicación vía avances tecnológicos de la información aboca a un escenario en el cual todos los niveles de la sociedad deben adaptarse a una nueva y perpetuamente cambiante situación. La disponibilidad de contacto *inter-alumni* y de medios digitales de búsqueda de información cada vez más sofisticados, empujan a la docencia hacia un modelo de aula invertida. Así como a un escenario en el que será responsable primera de una alfabetización mediática tanto propia como de unos estudiantes que, por norma general, llevarán ventaja en la comprensión de las novedades digitales y sus últimas aplicaciones.

En la competencia con las pantallas por la atención del estudiantado, la comprensión de los mecanismos neurológicos que crean o destruyen la voluntad de prestar atención y mostrar interés resultará clave en la formulación de nuevos mecanismos y escenarios docentes para la realización de los fines de la escuela y la universidad. Mecanismos que podrían tener su mejor apuesta en el aprovechamiento de principios como el de la ludificación para tener una oportunidad contra lo que supone la mayor generación de contenido de ocio y distracciones que ha existido hasta la fecha. «Engañar» al cerebro para que se sienta en tiempo de ocio y segregue los neurotransmisores adecuados es la forma más fiable de encarar el futuro de la Academia, en un momento histórico en el que la disciplina como valor está siendo infra-reforzada en los estudiantes. Tampoco supondría —la ludificación del saber— un experimento único en la historia, ya que desde la escuela Peripatética de Aristóteles, la enseñanza no ha precisado de estar confinada en un aula. Se ha impartido allá donde las condiciones han sido mejores para los objetivos tanto de profesores como de alumnos.

En el presente momento, la cuestión es determinar cómo y por dónde se hará «pasear» a las mentes de los estudiantes del mañana para hacerlos receptivos al saber que se intenta abrir camino en sus neuronas.

Palabras clave

Comunicación, alfabetización mediática, neurocomunicación, innovación docente, ludificación

Elementos y herramientas del Storytelling y su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje

Beatriz Isabel Donayre Guerrero

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

beatrizdonayre@gmail.com

■ Resumen

El *storytelling*, esa capacidad vital de contar historias es un hacer activo asociado originalmente al ámbito de la literatura, el cine o la dramaturgia. Sin embargo, es un concepto que se ha extendido e integrado a campos tan diversos como la educación, la política, la cultura, los negocios y la comunicación. Hacer referencia al *storytelling* en otros ámbitos es validar su trascendencia y posibilidad de manifestarse en el planteamiento de narrativas que generen determinados efectos entre quienes entren en contacto con los contenidos de las historias.

En el campo de la educación es posible ejecutar un sistema de transmisión de conocimiento donde los contenidos sean estructurados y transmitidos bajo un modelo que integre conceptos provenientes del *storytelling*. Según esta perspectiva, el hacer docente podrá incluir la ejecución de narrativas que fortalezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea en un espacio presencial o virtual.

Por lo tanto, se expondrán los conceptos que integran la teoría del *storytelling* para luego avizorar su aplicación en la labor docente. De esta forma, será posible proyectar procesos de enseñanza y contenidos con momentos que planteen puntos de partida, de iniciación y de retorno, con exposiciones enfocadas en lo funcional o simbólico, con referencia a arquetipos, tipos de argumento, asociaciones a metáforas mentales y con la posibilidad de generar transformaciones.

Así, desde una mirada teórica será posible adoptar nuevas prácticas docentes a fin de transmitir contenidos que se vinculen con los receptores y, que de alguna manera, trasciendan y confluyan hacia mejores resultados.

Artikulu zientifikotik albistera: zientzia edukien lanketan kazetariak prestatzeko proposamen metodologikoa

Maidar Eizmendi Iraola

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
maider.eizmendi@ehu.eus

Guillermo Gurrutxaga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
guillermo.gurrutxaga@ehu.eus

■ Laburpena

Covid-19aren krisiaren garaian zientzia iturriek lekua hartu zuten komunikabideetan eta artikulu zientifikoak lehen mailako iturri bilakatu ziren. Kazetaritzak eta zientziak dibulgazioaren eremuan egiten dute bat. Bi esparru horietan «egia» topatzeko ahalegin zintzoa dago —egon beharko luke, bederen—, baina, hala ere, zientziak duen zurruntasunaren aurrean, kazetaritzak askatasun handiagoa du eta konplexuak diren fenomenoak publikoari modu ulerterrazean transmititzeko ahalegina egin behar du. Kazetaritzan metodoa ez dago hain egituratua, ez da hain zurruna eta ondorio unibertsalak lortzeko gaitasun gutxiago dago. Bestetik, zientzia dibulgazioan, aldizkaritik aldizkarira ñabardurak dauden arren, argitalpen zientifikoek eskema finkoa jarraitzen dute: sarrera, marko teorikoa, metodologia, emaitzak, ondorioak, eztabaida eta bibliografia. Komunikazio honetan proposamen metodologiko bat egiten dugu mezu zientifikoaren konplexutasuna gizarteari helarazteko zereginen etorkizuneko kazetariak trebatzeko. Eredua W-etan oinarritzen da. Horrela, ikasleek artikulu zientifiko batean oinarritutako albisteak idazten ikas dezaten, «zer» zientzialariek beren artikuluan emandako aurkikuntzaren garrantziarekin identifikatzea proposatzen da, bertan lortzen diren ondorio nagusiekin, alegia. «Nor» artikulua egileak eta parte hartzen duten ikerketa-taldeak dira, eta «non» zentroarekin eta hau hartzen duen hiri edota herrialdearekin lotua dago. Testu zientifikoaren metodologia kazetaritza-testuaren «nola» da; kazetaritza-testuetan ez du artikulu zientifikoetan bezainbesteko garrantzia hartzen, baina aipatu eta nabarmentzea beharrezkoa da, ekarpenaren eta egileen identitate zientifiko nabarmentzeko. Hala, zientzia oinarritutako kazetaritza-artikuluaren gako bat metodologia hori laburbiltzeko eta jendearentzat ulergarria den hizkuntza batera itzultzeko gaitasuna da. Zientzia-artikuluetan oinarritutako albisteek, beste albiste batzuekiko desberdintasun modura, «zergatik» behar bezala aurkeztu behar dute, zientziaren aurkikuntza edo azalpenek arrazoi horrekin identifikatutako problematikari irtenbidea ematen baitio.

Construcción de material didáctico para futura aplicación de Alfabetización Mediática para niños, con versión de apoyo para profesores

Thaís Helena Falcão Botelho

olhodofalcao.imagem@gmail.com

■ Resumen

A partir de una experiencia profesional de más de 25 años en la edición y producción de contenidos en el área editorial educativa brasileña y, posteriormente, a través de dos investigaciones: la primera para la maestría y la segunda para el doctorado, se verificó que no existía en el mercado brasileño ningún tipo de material pedagógico para el aprendizaje de otros tipos de lenguajes, además de la verbal, para alumnos de cinco a ocho años, que ofreciera una versión de apoyo para los profesores. Un material que trabajase con los alumnos la aprehensión y producción de contenidos de diferentes lenguajes posibilitadas por diferentes soportes, principalmente los medios digitales. Se concluyó, de acuerdo con los materiales analizados, que los contenidos didácticos desarrollados, centrados en el aprendizaje en el área de lenguaje, están constituidos principalmente para el lenguaje verbal, 60% del plan de estudios, a excepción de la educación física, así como las artes, sin embargo, estas dos asignaturas corresponden, en conjunto, al 15% del plan.

A pesar de que la *Base Nacional Curricular Comum*, documento orientador de la educación en Brasil, promover la enseñanza para una «alfabetización multisemiótica», legitimando competencias para diferentes lenguajes, que pueden ser transmitidos por diversos tipos de medios, aún no existen materiales didácticos organizados pedagógicamente para este tipo de aprendizaje.

Ante este vacío, la propuesta del material que está se desarrollando el doctorado, es que, de la misma manera que el niño, que alrededor de los seis años, tiene un aprendizaje para el lenguaje verbal, también aprenda, de manera conjunta, la enseñanza para lenguajes de otras naturalezas, ya sean: visuales, sonoros y multisemióticos, aplicables a cualquier tipo de medio o soporte.

El objetivo de este contenido es ser, en el futuro, una aplicación para la apropiación, de forma crítica y productiva, de los lenguajes, especialmente los que se configuran en red, que colabore, desde la más temprana edad, a una formación ciudadana de sus lectores productores.

Propuestas de alfabetización mediática desde las plataformas de verificación en España. Estudio de Maldita, Newtral y Verificat

Eva María Ferreras Rodríguez

eva.ferreras@gmail.com

■ Resumen

El *fact checking* y la alfabetización mediática son dos de las respuestas que más impulso han recibido desde instituciones y academia como herramientas y prácticas para combatir la desinformación. En los últimos años son muchas las plataformas de verificación que han implementado campañas de educación mediática y por ello en algunos circuitos profesionales y académicos se les denomina «organizaciones de *fact checking* de segunda generación» (Çömlekçi,2022). Mientras los conceptos alfabetización digital, mediática, educomunicación etc.... hasta ahora desarrollados cómo áreas diferenciadas han pasado a tener un enfoque interpretativo cómo herramientas imprescindibles y preventivas en la lucha contra los desórdenes informativos. Es decir, la relación entre periodismo y alfabetización mediática se ha estrechado por el auge de la desinformación (Frau-Meigs 2022), a pesar de responder a lógicas diferentes (*prebunking* y *debunking*) han encontrado espacios de convergencia y un ejemplo serían precisamente los programas educativos que las plataformas de *fact checking* han puesto en marcha.

Desde esta perspectiva, se propone un estudio exploratorio sobre las políticas de alfabetización que las organizaciones de *fact checking* han puesto en marcha en España. La muestra se limita a las plataformas acreditadas por la International Fact Checking Network españolas, *Maldita*, *Newtral* y *Verificat*. Se pretende conocer su estructura organizativa, así como las características de sus actividades/materiales en el área de educación, sin olvidar los públicos a los que se dirigen y su financiación. El estudio se apoya en una metodología mixta ya que se ha acudido a la revisión web para abordar la caracterización de los recursos de aprendizaje. Para completar el análisis y recoger otros datos útiles para la consecución de los objetivos se diseñó un cuestionario que se distribuyó a las organizaciones.

Análisis de los antecedentes de investigación sobre alfabetización mediática entre 2008 y 2022

Bibian Rocío Galeano Sánchez

Universidad de Medellín, Colombia

bgaleano721@soyudemedellin.edu.co

Resumen

Durante los últimos años las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) mediaron los procesos educativos de niños y jóvenes a raíz de la pandemia por Covid-19, además, se intensificó el uso de videojuegos, redes sociales y todo tipo de aplicaciones en la web; por ello, es cada vez más importante garantizar que toda la población desarrolle las capacidades y competencias que le permitan una apropiación crítica de las TIC. Es así como en este trabajo se presenta un avance del proyecto de investigación doctoral

«Influencia del diálogo de saberes y la cocreación en el desarrollo de competencias mediáticas entre los estudiantes de secundaria de Ibagué», donde se analizan los antecedentes de investigación sobre alfabetización mediática, a la luz de su desarrollo en los contextos de educación formal. Se obtuvieron más de 100 trabajos publicados en inglés, español y portugués durante los últimos 15 años en bases de datos como Web of Science y Scopus, y sistemas de información como Redalyc y Google Académico. Los documentos resultantes fueron analizados cualitativamente y clasificados con base en las orientaciones para el estudio de la alfabetización mediática propuestas por Pérez-Tornero y Varis (2010): proteccionista, promotora y participativa; esta clasificación permitió caracterizar los estudios a la luz de los dominios temáticos propios de cada orientación de la alfabetización mediática propuesta. Los resultados indican que en el periodo y en los documentos analizados las tres orientaciones se han desarrollado paralelamente, conforme han evolucionado las tecnologías y se han ido apropiando en los diversos contextos en los que se han gestado los estudios. En este orden de ideas, el estudio de las tres orientaciones permite proponer un marco desde la orientación participativa, para fortalecer la propuesta doctoral de la que es fruto este análisis.

Palabras clave

Alfabetización mediática, educación formal, orientación proteccionista, orientación promotora, orientación participativa

La gamificación como herramienta de evaluación en el grado de Periodismo

María Ganzabal Learreta

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
maria.ganzabal@ehu.eus

Laura Meso Garro

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
laumeiga03@gmail.com

■ Resumen

La gamificación es una técnica de aprendizaje que consiste en llevar al aula la mecánica y la dinámica de los juegos. Esta herramienta, que es utilizada fundamentalmente en las fases de la educación infantil y primaria, se ha aplicado en el curso 2022-2023 al alumnado de la asignatura «Periodismo Social y Participativo» del Grado de Periodismo.

La apatía con la que se estaba desarrollando el curso, hacía necesaria la actualización y renovación de la docencia. La técnica ha consistido en añadir a la evaluación inicial de una práctica del curso, otros parámetros como el de una competición con votaciones y premios a la primera y segunda opción ganadora.

Se trataba, en concreto, de una narración a través de diversas redes sociales sobre un tema que afecta a todo el alumnado como es el transporte a la UPV/EHU. Se han valorado los recursos utilizados como imágenes, vídeos, memes, geolocalizaciones... El resultado ha sido una mayor implicación del alumnado en la asignatura y en esta práctica en concreto. Todo el curso ha votado a través de eGela y los premios han sido productos de merchandising de la UPV/EHU junto con un incremento del 10% sobre la nota inicial de la práctica al grupo ganador.

Palabras clave

Gamificación, técnica de aprendizaje, evaluación, universidad

Logros y perspectivas tras la implementación de Axolotl Design Proiektua: innovación educativa para el fomento del periodismo visual en la UPV-EHU

Antxoka Agirre

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
antxoka.agirre@ehu.eus

María Ruiz Aranguren

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
maria.aranguren@ehu.eus

Sara Loiti Rodríguez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
sara.loiti@ehu.eus

Aingeru Genaut

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
aingeru.genaut@ehu.eus

■ Resumen

A lo largo de este curso 2022-23 se ha implementado el proyecto «Axolotl Design Proiektua», financiado por la UPV-EHU, en las asignaturas «Principios del Diseño Periodístico» y «Periodismo Visual», ambas cursadas por alumnos de tercero del grado de Periodismo, y ambas con un claro perfil teórico-práctico. El proyecto ha renovado los programas docentes de ambas asignaturas y las ha coordinado a partir de un trabajo interdisciplinar en torno a cuatro ejes: 1) El fomento del conocimiento técnico con la utilización de programas de diseño avanzados como Indesign, Photoshop e Illustrator 2) La puesta en marcha del aprendizaje por proyectos a partir de la creación de una publicación 3) El fortalecimiento de las competencias de autorregulación y trabajo en equipo del alumnado con el profesorado como guía, 4) El fomento de la argumentación de las decisiones tomadas en el proyecto a partir de la entrega de un Libro de Estilo de Diseño y, 5) El afianzamiento de conocimientos en un trabajo de ida y vuelta entre teoría y práctica.

A partir de los resultados obtenidos tras el análisis de las preguntas abiertas formuladas en sendos cuestionarios realizados a principios y a final de curso, observamos la necesidad de trascender a la replicación como método de aprendizaje en el periodismo visual para fortalecer los procesos de documentación, diseño y edición de contenidos originales. Si bien el alumnado está habituado a la recepción constante de estímulos visuales, a menudo carece de criterios periodísticos visuales que le permitan jerarquizar y sistematizar la información en pro del entendimiento del contenido periodístico. Constatamos así la importancia de fomentar conocimientos y competencias en criterios periodísticos más allá de la palabra escrita en las asignaturas de diseño periodístico y periodismo visual.

Palabras clave

Innovación educativa, periodismo visual, diseño periodístico, infografía

Aprender sobre la comunicación política en perspectiva internacional: proyecto de aprendizaje colaborativo sobre el lenguaje de los memes en España y México

Pablo Gómez Iniesta

Universidad de Castilla-La Mancha
pablo.gomeziniesta@uclm.es

José María Herranz de la Casa

Universidad de Castilla-La Mancha
josemaria.herranz@uclm.es

Juan Ignacio Cantero de Julián

Universidad de Castilla-La Mancha
juanyck@gmail.com

■ **Resumen**

Esta ponencia presenta el proyecto colaborativo realizado entre dos universidades, una española y otra mexicana, sobre comunicación política. El proyecto se desarrolló en dos asignaturas: Comunicación Política e Institucional del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y la asignatura de Marketing político de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Nueva León (México). Este proyecto se realizó bajo el paraguas de la metodología COIL (Collaborative Online International Learning) que ofrece la posibilidad de que estudiantes universitarios desarrollen un programa común de aprendizaje sin salir de casa, adquiriendo así una experiencia internacional y multidisciplinar. El objetivo principal de esta Unidad COIL fue desarrollar un intercambio entre docentes y alumnos mexicanos y españoles sobre las nuevas formas de comunicación política en ambos países, específicamente, el aprendizaje se centró en el lenguaje de los memes en la política de ambos lugares. Se desarrolló, a través de la plataforma Microsoft Teams, entre el 14 de marzo y el 14 de mayo de 2022. El proyecto contó con diferentes fases y con un portafolio que formó parte en la evaluación final de la asignatura.

En los dos primeros encuentros se ofreció un amplio panorama del contexto político y mediático de cada país a los participantes. Los profesores de ambos centros presentaron, en dos lecciones magistrales online, las características principales de los sistemas políticos y mediáticos de España y México.

En la segunda fase, los alumnos tuvieron que trabajar en grupos de forma independiente en cada uno de los países. A los participantes se les asignó una formación política sobre la que tuvieron que buscar información y memes publicados en redes sociales.

Como actividad final, en dos sesiones online diferentes, los alumnos presentaron sus trabajos y memes al resto de participantes. El objetivo era analizar el valor de los memes en el ámbito político de cada región para determinar similitudes y diferencias a través del análisis visual de nuevas formas de comunicación política basada en el humor y la parodia.

Prohibición del uso de pantallas individuales en clases magistrales: la perspectiva del alumnado

Guillermo Gurrutxaga Rekondo

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
guillermo.gurrutxaga@ehu.eus

Miren Rodríguez González

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
nariadelmar.rodriguez@ehu.eus

José Luis Arguiñano Herrarte

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
jose Luis.arguinano@ehu.eus

Ana María Mendieta Bartolomé

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
ana.mendieta@ehu.eus

■ Resumen

Es generalizado que en las aulas donde se imparten clases magistrales el alumnado mantenga encima de la mesa y encendida una pantalla individual como la del ordenador portátil o una tableta. Su finalidad y justificación teórica, real en muchos casos, es la de tomar apuntes. Pero ello no evita la creciente preocupación docente por las posibilidades de distracción que supone, con la ventaja para quien lo hace, además, de disimular o esconderse mientras teclea. Esta comunicación presenta los primeros resultados de una encuesta docente distribuida entre alumnado de 1º de Pepuco (primer año de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual) y 4º de Periodismo de la UPV/EHU de dos asignaturas y tres grupos de los años académicos 2021-2022 y 2022-2023 a quienes el profesor les ha prohibido utilizar las pantallas individuales durante las clases de teoría. La medida se ha sustentado en dos razones que se comunicaron al alumnado desde el comienzo hasta el final del cuatrimestre: por un lado, evitar distracciones y fomentar la escucha y participación activa y, por otro, afianzar la destreza en la toma de notas. Resulta necesario apuntar que la prohibición rige como norma general durante la explicación del o la docente, así como durante las dinámicas de debate o interacción puestas en marcha durante la clase, pero que durante su transcurso es habitual que, en momentos concretos, se pida al alumnado que saque el ordenador o el móvil para consultar y buscar contenidos. Los resultados muestran que la mayoría del alumnado afirma que, de no haber sido por la prohibición por parte del profesor, hubiera utilizado su pantalla individual para tomar apuntes. Con todo, en todos los grupos hay un mínimo del 22% que afirma utilizarlas, sobre todo, para navegar o chatear. Y en todos los grupos es mayor el porcentaje de alumnado que admite haber atendido más sin esas pantallas que el que considera haberlo hecho menos. La encuesta, por lo tanto, no arroja conclusiones claras.

¿Cómo percibe la juventud su competencia (trans)mediática?

Oihane Korres Alonso

oihane.korres@deusto.es

■ Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo analizar la percepción de la juventud sobre su competencia (trans)mediática, a partir de su experiencia en torno al uso y sentido del consumo de redes sociales. Para ello, se han realizado 14 *focus group* (N= 83) con jóvenes de entre 12 y 18 años de tres Comunidades Autónomas (Euskadi, Cataluña y Baleares). Así, partiendo de los modelos de Ferrés y Piscitelli (2012), Scolari (2018) y Ferrés et al. (2022), se ha realizado un análisis de contenido con el *software* Atlas.Ti sobre las principales negociaciones que los participantes en el estudio expresan en torno al uso de los medios sociales *online* (principalmente, Youtube e Instagram). El grupo de investigadores ha identificado y contrastado las categorías emergentes en el análisis, considerando su naturaleza y su pertinencia respecto al contenido de la categoría, teniendo en cuenta tanto el género como la edad de los participantes. En las competencias (trans)mediáticas exploradas, los resultados reflejan diferencias respecto al género, con una mayor presencia de *Producción y Difusión* para los chicos y de *Interacción* en el caso de las chicas. Además, ellas muestran estar más familiarizadas con medidas de prevención sobre seguridad en las redes sociales y una mayor revisión de su dieta mediática, que definen como excesiva en el tramo 14-16 años. En esta línea, respecto a la edad, los jóvenes de 14 a 16 años manifiestan mayores reservas para verbalizar contradicciones entre conocimiento de la competencia mediática y actuaciones. Esta idea es coherente con resultados de estudios previos (Djafarova y Foots, 2022; Williams y Hodges, 2022). A partir de estos resultados, se recomienda el diseño de propuestas educativas que consideren las diferencias de género y los grupos específicos de edad, para, así, intervenir de manera más efectiva en el desarrollo de las competencias (trans)mediáticas de la adolescencia y la juventud

Palabras clave

Competencia mediática, transmedia, redes sociales, medios, Youtube, Instagram, adolescencia, género, edad

Innovación curricular en la enseñanza del Periodismo: atentos al futuro de la profesión

Alberto López-Hermida Russo

Universidad Finis Terrae
alopezhermida@uft.cl

Paz Crisóstomo Flores

Universidad Finis Terrae
pcrisostomo@uft.cl

■ **Resumen**

El escenario global de las comunicaciones presenta un nuevo desafío para la enseñanza del periodismo, considerando la convergencia mediática y la tecnología para desarrollar la profesión (Hallin, 2009). Al mismo tiempo, el mercado laboral espera a un profesional con mayores competencias y una preparación que vaya más allá de saber ocupar las nuevas herramientas computacionales (Calvaresi et al., 2010). Por ello, se planteó la inquietud de ¿cómo lograr que la malla curricular de la carrera de periodismo de la Universidad Finis Terrae se haga cargo de las nuevas necesidades narrativas de la profesión?

Para responder la interrogante se realizó, a partir de un abordaje cualitativo y exploratorio, un levantamiento de información con universidades de referencia a nivel nacional e internacional, para luego realizar entrevistas en profundidad y focus group con unidades de apoyo de la universidad, del comité curricular, profesores/as, empleadores, egresados/as y alumnos/as de la Escuela conociendo su opinión sobre la actual malla curricular y pensando en mejoras en función de las necesidades que presenta la profesión en la actualidad y en el futuro.

Tras contemplar el involucramiento de nuevas voces, la malla curricular se modernizó en función de un nuevo perfil de egreso, para ello se establecieron áreas de formación general y disciplinar como también de ciclos formativos concordantes con el plan de estudio que consideran hitos evaluativos dentro del trayecto formativo.

El diseño de escenografía con aplicaciones móviles como dinámica de innovación docente

Silvia Magro-Vela

Universidad Rey Juan Carlos
silvia.magro@urjc.es

Pablo Sánchez López

Universidad Rey Juan Carlos
pablo.sanchez@urjc.es

Nuria Navarro Sierra

Universidad Rey Juan Carlos
nuria.navarro.sierra@urjc.es

■ Resumen

La imagen en su más amplia definición ha alcanzado un protagonismo dominante en el contexto de los medios de comunicación en la sociedad actual. En cierta medida, la evolución y transformación tecnológica acaecida ha sido responsable y proveedora de profundos cambios en la concepción visual del ecosistema comunicativo. En el caso concreto de la televisión, como reconoce Zúñiga (2006: 267)⁷, la edición digital, la mesa de mezclas o, más recientemente, el uso del *chroma* para la creación de escenarios virtuales que permiten el enriquecimiento de la realización de programas televisivos a todos los niveles.

Con este planteamiento la presente propuesta pretende profundizar en el diseño de la escenografía televisiva y busca establecer una pauta de trabajo colaborativo entre la asignatura de Realización Audiovisual, del Grado en Comunicación Audiovisual y sus dobles grados, y la de Diseño Escenográfico, incluida en el currículo académico del Grado de Bellas Artes, así como en sus dobles titulaciones. Finalmente, intenta mejorar la formación de los estudiantes a través de una práctica de innovación docente para favorecer la profesionalidad de los perfiles implicados.

En cuanto a la metodología, se plantea la realización de un proyecto grupal por etapas entre los alumnos de ambas asignaturas, para diseñar un escenario de un programa de televisión. Para ello, se afrontan las fases de creatividad, toma de decisiones, bocetado y entrega de *mockups* elaborados con aplicaciones de diseño de interiores.

Como principales resultados destacan la motivación e implicación de los discentes frente a retos creativos de nivel profesional. También se han detectado mejoras en la comprensión de conceptos teóricos por la utilización práctica y tangible de estos. En este sentido, es imprescindible realzar los beneficios derivados del trabajo conjunto de perfiles académicos diferentes, pero complementarios, que permiten el enriquecimiento formativo de los estudiantes.

Por último, cabe apuntar la posibilidad de ampliar la propuesta de innovación con la suma de otros grados y con la inclusión, por ejemplo, de herramientas de diseño digital o de IA que permitan la creación de escenografías virtuales.

⁷ Zúñiga, J. (2006). Realización en televisión. Ed. Escuela Cine y Vídeo.

Periodismo y redes sociales: nuevos formatos para crear y difundir información

Silvia Marcos-García

Universitat Jaume I de Castelló
smarcos@uji.es

Laura Alonso-Muñoz

Universitat Jaume I de Castelló
lalonso@uji.es

Amparo López-Meri

Universitat Jaume I de Castelló
meri@uji.es

■ Resumen

El periodismo está experimentando una profunda transformación debido a la emergencia de las tecnologías digitales (Pavlik, et al., 2019; Scolari, 2014). Potencialidades como la actualización constante, la posibilidad de emitir contenido de manera ilimitada o el alto grado de interacción entre los usuarios han propiciado que los medios de comunicación adapten sus rutinas productivas al entorno digital. En este contexto, las redes sociales han tomado un especial protagonismo, pues han traído consigo nuevos lenguajes y códigos comunicativos propios y distintivos que no solo han cambiado la forma de producir y consumir noticias, sino que también han creado nuevas formas específicas e innovadoras para narrar, configurar y difundir la comunicación en sus múltiples vertientes (Salaverría, 2019; Lewis y Westlund, 2015). Paralelamente, estas plataformas han potenciado el rol de la audiencia, pues implementan nuevos mecanismos de relación e interacción y nuevas estrategias de construcción de comunidades que, sumados a la aparición de nuevos formatos narrativos, permiten consolidar fórmulas de comunicación que responden a los actuales intereses y patrones de consumo del público (Casero-Ripollés, et al., 2020). Así, el presente trabajo tiene como objetivo profundizar en la identificación de nuevos formatos periodísticos asociados al uso de redes sociales e inspirados en las características propias de narrativas basadas en el *storytelling*, la interactividad o el *streaming*. Para ello, se plantea una metodología basada en un enfoque exploratorio y en la técnica del análisis de contenido sobre las publicaciones en redes sociales de medios de comunicación nacionales e internacionales. Los resultados revelan como cada vez más diarios, televisiones y radios están adaptando sus contenidos a los nuevos lenguajes y estructuras propias de las redes sociales. Concretamente, destacan los formatos estrechamente ligados a la actualidad e inmediatez informativa, en los que los usuarios pueden participar activamente en la construcción de la realidad. Se observa, además, un uso preferente de los nuevos formatos basados en recursos visuales por parte de los medios, que los aprovechan como una vía para atraer a los usuarios y ofrecer contenidos atractivos.

Este estudio está vinculado a un proyecto de innovación educativa de la UJI aprobado en 2023 (ref. 47292/23).

Palabras clave

Periodismo, redes sociales, nuevos formatos, innovación

La potenciación de los entornos virtuales de exposición, el caso de la Universidad de Extremadura

Daniel Martín-Pena

Universidad de Extremadura
danielmartin@unex.es

Patricia de Casas-Moreno

Universidad de Extremadura
pcasas@unex.es

Macarena Parejo Cuéllar

Universidad de Extremadura
macarenapc@unex.es

■ Resumen

En esta comunicación queremos exponer la experiencia de la Universidad de Extremadura en la creación de contenidos multimedia para el apoyo de la docencia presencial o virtual, en un momento en el que el sistema educativo se enfrenta a cambios constantes y abruptos fruto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Desde hace una década la Universidad de Extremadura tiene a disposición de su Personal Docente e Investigador el Entorno Virtual de Exposición de la UEx, más conocido, como EVEX, un sistema cuyo objetivo principal es que el cuerpo docente e investigador pudiese acceder a la elaboración de materiales multimedia de todo tipo desde la tradicional clase virtual, vídeos con infografía o diaporamas.

Un sistema que solo era del agrado del profesorado más innovador hasta antes de la pandemia de la COVID 19. Sin embargo, en marzo de 2020 el panorama educativo sufro un cambio radical, y conceptos como el Learning Management System (LMS) o el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) evolucionaron a cotas inimaginables impulsados por el efecto del virus, que vino a cambiarlo todo. Tanto alumnado como profesorado tuvieron que adaptarse de manera acelerada e improvisado a una educación a distancia que introdujo nuevas herramientas que llegaron para quedarse, ya que fomentan un aprendizaje más activo en el marco de un nuevo paradigma educativo copado por digitalización, la flexibilidad espacio-temporal y la globalización.

A lo largo de la comunicación analizaremos cómo ha evolucionado el sistema EVEX, que se vio tremendamente potenciado hacía dos vías. Por un lado, en la formación virtual de posgrado, con la puesta en marcha de másteres propios impartidos para alumnado chino, como fueron Máster Universitario Propio Internacional en Competencias Educativas o el Máster Universitario Propio en Negocios Internacionales, entre otros. Y, por otro lado, en la realización MOOC (Massive Online Open Courses) cursos que se desarrollan en modalidad elearning, accesibles a toda persona interesada en cursarlos, de inscripción gratuita y sin límite de participantes apostando por un aprendizaje masivo y abierto, y que aglutinaron gran interés por parte del profesorado.

Palabras clave

Formación, entorno virtual, universidad, MOOC

La radio y podcast, una perspectiva educomunicativa en Extremadura

Daniel Martín-Pena

Universidad de Extremadura
danielmartin@unex.es

Patricia de Casas-Moreno

Universidad de Extremadura
pcasas@unex.es

Macarena Parejo Cuéllar

Universidad de Extremadura
macarenapc@unex.es

■ Resumen

Cada día se hace más patente la importancia que adquieren los medios de comunicación y los medios sociales en el entorno educativo, plagado de «nativos digitales» ávidos de otras formas de aprender. En este aspecto, tal y como señalan autores como Aguaded y Martín-Pena (2013), el binomio educación y comunicación debe apostar por la colaboración para transformar el clásico proceso de enseñanza-aprendizaje hacia modelos más innovadores y cercanos a las inquietudes de un alumnado muy distinto al de hace unos lustros.

Deben primar nuevos métodos que permitan al estudiante la adquisición y desarrollo de todo tipo de experiencias sensoriales frente a una visión más lineal del proceso E-A. El mundo del audio, desde su versión clásica plasmada en el medio radio hasta las nuevas formas representadas por el formato podcast, del dial finito al infinito, posee una magnificas cualidades para ser introducido en las aulas de los centros educativos desde la primera infancia. Constituye un recurso perfecto para introducir distintas metodologías en la enseñanza y potenciar habilidades blandas (*Soft Skills*) como el trabajo en equipo, la creatividad o la capacidad de expresión.

En Extremadura hace más de una década se está apostando por la implantación de radios educativas en sus centros educativos. El resultado es una potente red de Radios Educativas denominada RadioEdu, un programa educativo de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura que promueve el uso de la radio educativa como un instrumento para la mejora de la educación. Está formada por más de 300 emisoras integradas en colegios de educación infantil y primaria e Institutos de Educación Secundaria, así como centros de educación de adultos. A esta realidad debemos sumar la existencia de una Radio Universitaria en la Universidad extremeña, OndaCampus Radio Tv, que además colabora estrechamente con las emisoras educativas. Precisamente de ese binomio, universidad-escuela surgen experiencias como la de Ratones de Laboratorio, proyectos radiofónicos destinados a acercar a investigadores de la institución universitaria al alumnado extremeño con el objetivo de fomentar las vocaciones científicas y aproximar la ciencia a través de la radio educativa.

Palabras clave

Comunicación, educación, radio, Extremadura

TikTok como herramienta de cambio social: Una campaña publicitaria para combatir los estereotipos culturales sobre Andalucía

Juan Pablo Micaletto Belda

Centro Universitario San Isidoro

jmicaletto@centrosanisidoro.es

■ **Resumen**

La presente comunicación tiene como fin describir un proyecto de innovación docente realizado en el Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la Universidad de Pablo de Olavide, dentro de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Persuasiva, que se imparte en el segundo semestre académico del Grado en Comunicación y el Grado en Comunicación Digital.

En esta iniciativa, el alumnado debía realizar una campaña de concienciación social para combatir los estereotipos que existen sobre la Comunidad Autónoma de Andalucía, además de fortalecer su imagen y reputación. Esta meta guarda relación con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a la Agenda 2030, ya que los estereotipos pueden fomentar y perpetuar las desigualdades sociales y económicas de las personas por razones de género, edad o nacimiento, entre otras. Por esta razón, la eliminación de los estereotipos, entendidos como una percepción negativa y exagerada sobre un grupo social, resulta esencial para la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Esta actividad se ha materializado en la red social TikTok, pues se trata de una aplicación que permite añadir múltiples efectos visuales a las narrativas que generan los usuarios. Además, a diferencia de otras plataformas sociales, puede alcanzar una gran audiencia de forma rápida.

Durante las sesiones teóricas y prácticas, el alumnado ha recibido la formación necesaria para ejecutar la campaña de manera profesional. Por ello, se han tratado diferentes aspectos directamente relacionados con la actividad: briefing, estructura de las agencias de publicidad, proceso creativo, perfiles profesionales; así como aspectos claves en la realización de la tarea: diseño de presentaciones, creación de contenido en redes sociales, habilidades para la investigación, fomento de la creatividad y el trabajo en equipo.

Con el fin de valorar la experiencia, se ha realizado una encuesta online entre el estudiantado para conocer los conocimientos y las habilidades adquiridas. Los resultados reflejan la enorme satisfacción del alumnado, así como una percepción positiva sobre las habilidades y conocimientos desarrollados con la campaña.

Mejora de la participación del alumnado utilizando inteligencia artificial

Francisco Javier Olivar de Julián

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

franciscojavier.olivar@unir.net

■ Resumen

La falta de participación del alumnado puede producirse por déficit de autoestima. Por ejemplo, no saber dibujar bien, no poder expresar un pensamiento por timidez, etc. Los actuales modelos de aprendizaje se basan en la participación del alumnado (Flipped Learning, Aprendizaje Colaborativo, Proyectos grupales...), de forma que, tras esta participación, se pueda crear un mensaje de retroalimentación que facilite el aprendizaje de cada persona. Es por tanto una necesidad vital la utilización de herramientas de inteligencia artificial (IA) que generen la suficiente confianza en las personas tímidas o con menores habilidades para que participen en los debates y en los procesos de actividades en equipo. En este estudio se van a presentar como ejemplo dos herramientas básicas de IA (Autodraw y Clips) que facilitan la participación del alumnado en las clases y en las actividades. El objetivo general es presentar (como ejemplo) la utilización de dos herramientas de IA como una solución a la necesidad básica en el aula de lograr incrementar la participación del alumnado, tanto en entornos educativos presenciales como virtuales. Con ello se pretende cubrir la necesidad de obtener una mayor cercanía, una mayor atención y una mayor participación del alumnado. Las estadísticas registradas durante los últimos tres años en las plataformas Canvas, Straining y Sakai de la Universidad Internacional de La Rioja (tanto en los Másteres de Prevención de Riesgos Laborales y Sistemas Integrados de Gestión, como en los Grados de RRHH-RRLL e Ingeniería en Organización Industrial) indican que la participación del alumnado es realmente baja. El modelo permite desarrollar la creatividad en el ámbito educativo, tanto en el profesorado como en el alumnado, adaptando el uso de otras posibles herramientas de IA que sean más adecuadas para un entorno educativo específico. También se facilita el acceso del alumnado a la experiencia de nuevas herramientas de IA a través de una guía de implantación de la metodología IA, con ejemplos prácticos y específicos fácilmente exportables a otros centros docentes (colegios, universidades, escuelas de negocios...).

Podcasting para la innovación en la enseñanza de Periodismo y Comunicación. Auto-aprendizaje, desarrollo profesional y temas favoritos

Tania Brandariz-Portela

Universidad Nebrija
tbrandariz@nebrija.es

Eglée Ortega-Fernández

Universidad Complutense de Madrid
egleeort@ucm.es

Graciela Padilla-Castillo

Universidad Complutense de Madrid
gracielp@ucm.es

Jonattan Rodríguez-Hernández

Universidad Complutense de Madrid
jonrodri@ucm.es

■ Resumen

El proyecto de innovación docente UCM 2022-2023, financiado y titulado Píldoras sonoras: la voz como innovación en el aula para la igualdad y la inclusión (podcasting, Discord, Twitter, Clubhouse), aúna un equipo interdisciplinar de profesorado UCM y profesorado externo (de España y del extranjero), PAS, alumnado de Grado, Máster y Doctorado, una becaria de colaboración, dos becarios FPI UCM-Banco Santander y un becario FPU (doctorado). Todos sus integrantes son expertos docentes y/o investigadores en nuevas innovación docente y auto-aprendizaje, a través de redes sociales, voz y podcasting. En nuestro entorno actual, y de acuerdo a las principales encuestas y barómetros (IAB, Kantar, Statista, The Social Media Family, We Are Social entre otros), la voz y el podcasting se erigen como el futuro inmediato y necesario. La voz humana es una herramienta primordial, gratuita y accesible para todos. No requiere de infraestructura, ni de logística previa y gracias a ello, elimina la brecha tecnológica por motivos de economía, edad, formación y género. Este proyecto aprovecha estas circunstancias con el objetivo general de acercarse al alumnado y a su gusto por el podcasting, las píldoras sonoras o los repositorios y redes sociales de voz, para promover la innovación docente en las asignaturas de los profesores que forman parte del proyecto y un auto-aprendizaje motivado en las aulas, que conduzca a la adquisición de mejores competencias profesionales para los futuros comunicadores. Esas asignaturas son de Grado y de Máster y de varias universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Camilo José Cela, Universidad Nebrija, Universidad Alfonso X El Sabio, ESIC University, Universidad de A Coruña, Universidad de Vigo.

Ese objetivo general aprovecha y dilata la experiencia de la digitalización en forma de minivídeos y píldoras sonoras, pues este proyecto es continuación de dos proyectos anteriores que merecieron las mejores valoraciones en sus respectivas convocatorias (2020-2021 y 2021-2022) y que contaron con el mismo profesorado y alumnado. Se plantea, critica y reflexiona sobre la creación, edición y publicación de píldoras sonoras o podcasts, de entre 5 y 20 minutos, de acuerdo a las condiciones de los repositorios y las redes sociales de voz y de podcasting, y cómo han promovido una evaluación práctica e innovadora, desarrollando un auto-aprendizaje autónomo y una aplicación personalísima de los contenidos aprendidos, aplicándolos a temas de actualidad. La voz parece ofrecer una solución para todas las partes: es una herramienta que todos tenemos, manejar documentos de voz apenas requiere de un teléfono móvil, compartir y publicar los archivos de voz no requiere de grandes equipos ni de una conexión a Internet de alta calidad, y la voz da espacio a muchos temas que no tienen cabida en medios tradicionales, pero que son parte imprescindibles de los temas que interesan a nuestros estudiantes y a la audiencia alfa, *centennial* y *millennial*.

Alkohola, tabakoa, zabor-jana eta indarkeria Netflixen: eduki-analisisa eta nola murriztu bere eragina ikusleengan

Mikel Peña Sarrionandia

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

mikel_ps90@hotmail.com

■ Laburpena

1970. hamarkadatik hasita eta gaur eguneraino, hamaika ikerketek frogatu dute kontsumitzen dugun entretenimenduak gure jokabidea eta kontsumo-ohiturak eraldatzen dituela. Horregatik, ikerketa honetan Netflixeko 10 pelikularik eta 10 telesailik ikusienetan alkohola, tabakoa, zabor-jana eta indarkeria azaltzen diren modua aztertu da. Azterketa hori burutzeko, 5 minutuko tarteen kodifikazioan oinarritutako eduki-analisi metodo bat erabili da. Emaitzek erakutsi dute alkohola pelikuletako tarteen % 32,7an eta telesailen % 29,8an azaldu zela. Tabakoa pelikulen % 13,2an eta telesailen % 14,5ean azaldu zen. Zabor-janari dagokionez, haren presentzia % 24,3koa izan zen filmetan eta % 24,9koa telesailetan. Azkenik, indarkeria pelikuletako tarteen % 38,7an eta telesailen % 37,3an azaldu zen. Datuok kontuan hartuta, eduki horiek ikusleengan duten eragina murrizteko programa bereziak sortzeko beharra azpimarratzen da. Besteak beste, alfabetatze mediatikoa bultzatzeko programak eta hezkuntza publikoaren errefortzua bultzatzen dira.

***Learning by doing* o cómo hacer fácil lo difícil en el aprendizaje de la financiación de los medios**

María José Pérez-Serrano
Universidad Complutense de Madrid
mariajoseperezserrano@pdi.ucm.es

Miriam Rodríguez Pallares
Universidad Complutense de Madrid
mrpallares@pdi.ucm.es

Gema Alcolea-Díaz
Universidad Rey Juan Carlos
gema.alcolea@urjc.es

■ **Resumen**

La gestión de medios, como área de especialización académica y docente, se dota, en la actualidad, de metodologías de enseñanza-aprendizaje variadas como el aprendizaje por proyectos (*Project-Based Learning* o PBL) y el *role playing*.

El *background* didáctico de la práctica que se presenta en esta comunicación se puede localizar, entre otros, en el recurso docente llamado Telaraña de influencias, desarrollado en otras etapas formativas entre los cursos 2018-2022, con alumnos de edades entre los 12 y 16 años (Alcolea-Díaz, Reig & Mancinas-Chávez, 2018).

En esta ocasión, la experiencia que se constituye en objeto formal de esta comunicación tiene su centro en la misma herramienta; trata de potenciar el *experiential learning* y la fórmula *learning by doing*, y aúna la metodología didáctica de la simulación y el propio *role-playing*.

La docente responsable del grupo C de la asignatura Principios de Financiación y Gestión de los Contenidos Informativos, perteneciente a 4º de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, ideó la actividad denominada *Role-Playing: investigación, curación de contenidos y puesta en escena* en la que participaron 61 alumnos en el curso 2021-2022.

Para el desarrollo de esta práctica, se crearon seis equipos de entre 10 y 11 integrantes. Y el objetivo era recrear una rueda de prensa, donde parte de los alumnos asumieran el rol de periodistas y otra parte, el de portavoces. Una vez conformados los equipos de forma voluntaria, se presentaron los casos de investigación, vinculados con el temario de la asignatura (derechos deportivos, credibilidad, consumo y plataformas, agregadores e inteligencia artificial).

Los resultados fueron altamente satisfactorios y se resumen, en el eje del impacto en los estudiantes, en que la valoración media final de la clase en esta actividad se incrementó respecto al curso 2019-2020; se mejoró el *engagement* y los alumnos lograron interiorizar mejor los conceptos de la asignatura.

La conclusión más importante a la que se llegó es que, aunque el área de Empresa Informativa ha tenido tradicionalmente un carácter más clásico, también, desde la teoría hay espacio de mejora. Además, esos cambios repercuten positivamente en el éxito académico del discente.

El escape *room* en las aulas de Periodismo: una propuesta de innovación docente (ALFA – UVa)

Itziar Reguero Sanz

Universidad de Valladolid
itziar.reguero@gmail.com

Pablo Berdón Prieto

Universidad de Valladolid
pablo.berdon@uva.es

Jacobo Herrero Izquierdo

Universidad de Valladolid
jacobo.herrero@uva.es

■ Resumen

El Proyecto de Innovación Docente: «Alfabetización mediática contra la desinformación» de la Universidad de Valladolid (PID – ALFA) tiene como finalidad principal mejorar la alfabetización tanto de la comunidad universitaria como de la sociedad en general. Especialmente se pretende poner el foco en los estudiantes de Periodismo, ya que este proyecto trata de ser un complemento a la docencia que se imparte en los estudios de Grado. Con el fin de conseguir este objetivo se ha creado un marco de actuación multidireccional basado en diversas actuaciones (la creación y el desarrollo de un verificador de noticias; la realización de talleres; la elaboración de píldoras de aprendizaje, etc.) y durante este curso académico se ha incorporado un nuevo elemento de innovación: **el escape room**.

Aunque no es una técnica docente consolidada, estudios como el de Nicholson (2018) destacan el potencial que tiene este tipo de actividades en las aulas. Esta herramienta se basa en la capacidad persuasiva del *story-telling* para lograr captar la atención del alumnado y fomentar el aprendizaje desde una forma lúdica. La presente comunicación explica un estudio de caso (en fase *pretest*) diseñado por los investigadores firmantes. La finalidad de esta experiencia concreta es que los estudiantes, especialmente los de primer curso, comprendan ciertas cuestiones básicas relacionadas con el Periodismo a través de la deducción y del trabajo colaborativo.

La importancia de los recursos de libre acceso contra la desinformación: la caja de herramientas de DEBATrue⁸

Talia Rodríguez-Martelo

Universidade de Vigo
talía.rodriguez@uvigo.es

José Rúas-Araújo

Universidade de Vigo
joseruas@uvigo.es

Julia Fontenla-Pedreira

Universidade de Vigo
julia.fontenla.pedreira@uvigo.es

■ Resumen

El avance tecnológico y el desarrollo de soluciones que permiten amplificar la desinformación tanto a nivel de difusión como de producción de textos, imágenes y videos, requiere de herramientas cada vez más sofisticadas para poder distinguir la información veraz de la falsa. En esta lucha contra la desinformación, el acceso a herramientas intuitivas y gratuitas se convierte en una pieza clave para que la ciudadanía disponga de medios con los que verificar contenidos. La alfabetización mediática es una cuestión estratégica en los procesos de verificación ya que siendo aún el factor humano una parte esencial del proceso, que la población disponga de formación y recursos determina la capacidad colectiva de frenar bulos y de no compartir información no verificada. DEBATrue es un proyecto de prueba de concepto que está basado en una plataforma descentralizada DAO (Decentralised Autonomous Organisation) que se sirve de la tecnología *blockchain* para sistematizar la verificación. El proceso de desarrollo de este trabajo muestra la importancia y la relevancia de compilar herramientas de acceso libre al servicio del contraste de información para que, de forma individual, colectiva u organizada, se puedan establecer canales para la verificación sin dependencia de los medios de comunicación u otras entidades. Aunque el trabajo coordinado de todos los agentes sociales es un escenario idóneo, la capacidad de procesamiento de información y la construcción de una visión crítica autónoma resulta vital y, de esta forma es indispensable incidir en la alfabetización mediática como estrategia fundamental en la lucha contra la desinformación.

Palabras clave

Alfabetización; desinformación; verificación; fact-checking; fake-news; blockchain; DEBATrue

⁸ Este trabajo forma parte de las actividades de investigación promovidas a través del proyecto de investigación PDC2021-121720-100, del Programa Estatal de I+D+i para la realización de «Prueba de Concepto», del Programa Estatal Retos de la Sociedad, Programa Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2017-2020 «Lucha contra la desinformación y los estándares de valor en los debates electorales en TV y medios digitales: plataforma de verificación y blockchain, DEBATrue».

Desigualdad y estrategias de alfabetización en el cine documental de Brasil

Mayte Santos Albardía

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
mayte.albardia@ehu.es

Leire Agirreazkuenaga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
leire.agirreazkuenaga@ehu.es

Irati Agirreazkuenaga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
irati.agirreazkuenaga@ehu.es

■ Resumen

Nos encontramos inmersos en una crisis social y ambiental donde se hace necesario caminar hacia un presente y futuro más sostenibles. Los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) con la Agenda 2030 marcan una dirección y un paraguas que puede servir de guía hacia la construcción de culturas regenerativas. En este sentido, la educación y la comunicación juegan un papel muy importante como motores para el cambio. La educomunicación se presenta como el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios para la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad (Aparici, 2010). En esta comunicación se presenta el cine documental como una herramienta pedagógica de amplio interés y a través de la cual es posible trabajar las temáticas de la base de una sociedad cada vez más diversa. Se expone un caso de estudio, el documental «*Na voz, A vez*» (2019), realizado en São Paulo, Brasil, a través del cual se han implementado diferentes estrategias de alfabetización sobre las desigualdades, privilegios, clase, estilos y formas de vida diversas, buscando la inclusión y ampliación de perspectivas.

Palabras clave

Educación, comunicación, alfabetización mediática, desigualdades, cine documental

El empleo de la Escenografía Virtual y de la Realidad Aumentada para la educomunicación del Cambio Climático (CC). Resultados del proyecto de innovación educativa Virtual MoJo

Gemma Teso

Universidad Complutense de Madrid

mteso@ucm.es

■ Resumen

La humanidad se enfrenta a nuevos retos globales que requieren la función mediadora de la comunicación para fomentar el compromiso de toda la ciudadanía para hacer frente a la grave crisis ecosocial provocada por el deterioro ambiental y el cambio climático (CC). Teniendo en consideración que la comunicación es un proceso transformador de los valores y percepciones sociales, la UNESCO y el PNUMA han señalado el rol alternativo y transformador de la Educación Ambiental (EA), que ha evolucionado conceptualmente hasta convertirse en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

El proyecto de innovación y transferencia del conocimiento *Virtual MoJo* del M.^º de Educación tiene como objetivo crear nuevos formatos sobre CC elaborados por jóvenes, implementando las nuevas tecnologías a los procesos de producción audiovisual, tales como la Escenografía Virtual y la Realidad Aumentada, combinadas con las nuevas técnicas de reporterismo *MoJo* y procesos de realización audiovisual con V-Mix. Antes de llevar a cabo estos procesos, el Observatorio de la Comunicación del Cambio Climático del Grupo de investigación MDCS (UCM) ha llevado a cabo un estudio sobre la comunicación del CC en televisión, prestando especial atención al uso de estas tecnologías para la presentación de datos que mejoren la comprensión del fenómeno y de las soluciones.

El proyecto *Virtual MoJo*, actualmente en fase de ejecución, desarrolla acciones destinadas a incorporar el manejo de las nuevas tecnologías e incrementar las competencias de educomunicación los actuales y futuros educadores ambientales (Técnicos Superiores en Educación y Control Ambiental: Gestión y Técnicas de Educación Ambiental) que se forma en el Centro de formación de Somorrostro (Euskadi), a la vez que se desarrollan nuevas propuestas comunicativas que mejoran las competencias profesionales y ambientales de los futuros profesionales de los medios de comunicación que se forman en los cinco Ciclos Formativos de Grado Superior de la familia de Imagen y Sonido impartidos en el Centro de Formación Audiovisual y Gráfica Puerta Bonita de la Comunidad de Madrid. En esta comunicación se expone la metodología aplicada en las distintas fases del proyecto, el proceso de investigación— acción llevado a cabo, la formación específica y habilitante para cada nuevo reto y algunos resultados obtenidos.

Formación de comunicadores en simulación de conflictos armados

José Juan Verón Lassa

Universidad San Jorge

jjveron@usj.es

Cristina Zurutuza Muñoz

Universidad San Jorge

czurutuza@usj.es

Néstor Rubio Céster

Universidad San Jorge

nrubio@usj.es

■ Resumen

Formar en ambientes reales no siempre es sencillo y menos en escenarios como los conflictos bélicos. La actividad «Ejercicio Tierra», que la Facultad de Comunicación y CCSS de la Universidad San Jorge puso en marcha en 2013 para los grados en Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, y Traducción y Comunicación Intercultural, se desarrolla en colaboración con la Academia General Militar y permite al alumnado aproximarse a la comunicación en situaciones de conflicto armado.

Estudiantes de comunicación y cadetes del Ejército de Tierra interactúan durante varios días consecutivos (entre 3 y 5, según la edición) con ejercicios de role playing. Mientras los cadetes realizan simulaciones militares (incluye portavocía), los alumnos de comunicación investigan, registran y narran contenidos informativos y de propaganda: unos adoptan el papel de periodistas, mientras otros asesoran a las partes o se desempeñan como traductores. Viven los retos de comunicar en circunstancias excepcionales recreadas mediante técnicas de role playing con medios altamente sofisticados que van desde simuladores militares hasta carros de combate y armamento, dentro de la Academia General Militar de Zaragoza y acuartelamientos cercanos.

Previamente se imparten talleres de comunicación de crisis y emergencias en los que los alumnos aprenden o revisan distintos aspectos de la comunicación periodística y audiovisual, así como propagandística:

- Logística: transporte del material, intendencia y producción, mantenimiento y cuidados, montaje de «campos base».
- Guion: análisis de los puntos de vista de los actores, escritura de entradillas y noticias, re-escritura de guiones «on location».
- Tecnología audiovisual: puesta en funcionamiento rápido de equipos de campaña.
- Publicidad: posición estratégica, definición de stake-holders, canales y tecnologías.
- Traducción: manejo de información sensible, glosarios de términos específicos, resoluciones de situaciones complejas.

La simulación bélica permite aprender y aplicar conocimientos adquiridos durante su formación en un entorno controlado de trabajo bajo presión.

Las jornadas terminan con el visionado y revisión autocrítica de las piezas.

Esta actividad se plantea como una acción colaborativa, lo que potencia los aprendizajes transversales y la capacidad de liderazgo. Del mismo modo, contribuye a cristalizar aprendizajes ya adquiridos en un entorno profesional y de alto rendimiento.

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea