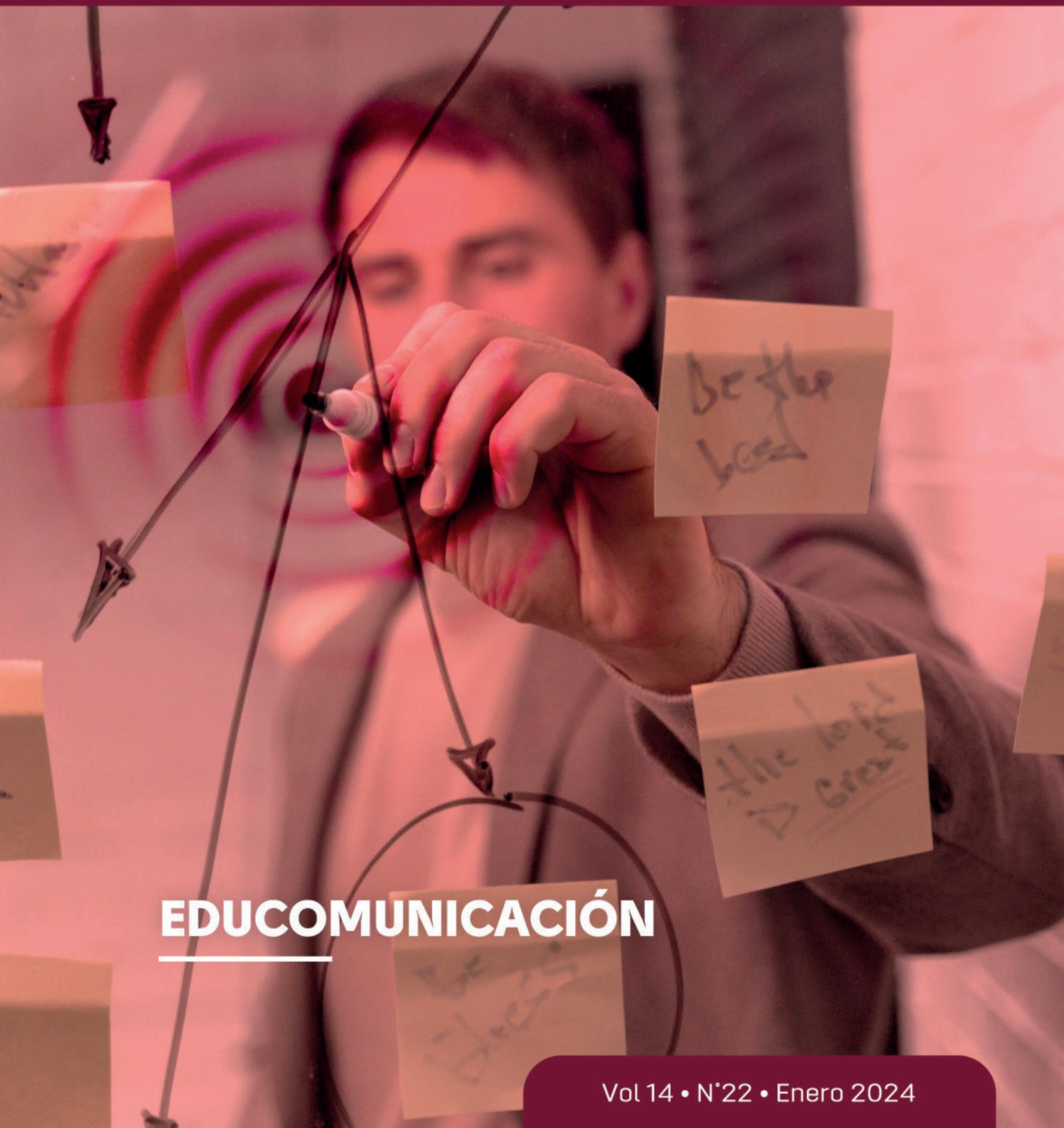


TSAFIQUI

REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
ISSN:2602-8069



EDUCOMUNICACIÓN

Vol 14 • N°22 • Enero 2024

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



Editorial

La educomunicación tiene su auge entre la década de los 60 y 70 como forma de transformación y contraposición a los modelos dominantes, donde primaba una visión de adoctrinamiento de los sujetos con base en responder al sistema de producción y la necesidad de mano de obra. Es así como esta propuesta promueve un enfoque integral que enfatiza la necesidad de la interacción, el diálogo y el compartir como base para el aprendizaje y el pensamiento crítico, teniendo en cuenta que la educación es la piedra angular para la transformación social.

Por ello, se ve a la comunicación más que como un instrumento para transmitir información, como un proceso que permite generar vínculos entre los actores y por tanto tomar en cuenta las experiencias e intereses mediante la integración de diversas herramientas mediáticas como complemento a los espacios de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un medio valioso para fomentar el análisis, la reflexión y la participación en la sociedad.

Así pues, la educomunicación propone un cambio en el rol del docente abriendo puentes entre el contenido y la manera en que puede estar aportando al aprendizaje recurriendo a una mirada donde se pueda pasar de la repetición hacia tomar una postura que de las pautas necesarias para fundamentar las decisiones a lo largo de la vida, incorporando medios de comunicación y creando un entorno educativo dinámico que motive a los estudiantes a explorar, cuestionar y crear.

Este enfoque transformador no solo amplía las posibilidades de enseñanza; sino, que también promueve una mayor conexión entre los contenidos curriculares y la cotidianidad de los estudiantes. En consecuencia, la clave fundamental es aportar con ciudadanos informados, críticos, capaces de participar y tomar decisiones dentro de su contexto, fomentando a la construcción de una sociedad más democrática, justa y equitativa. Sin olvidar que los medios son solo un complemento a los aprendizajes y no un fin en sí mismos.

Por tanto el primer paso para tener un enfoque desde la educomunicación es reconocer que existe una primacía de enfoques tradicionales centrados en el contenido; pero que, necesitan ser complementados desde enfoques activos e innovadores centrados en el desarrollo de competencias y no únicamente en la repetición. Esto conlleva la diversificación de mecanismos de evaluación, la comprensión de los Eduprosumidores como actores claves para la era digital, comprendiendo que ya no son solo consumidores de productos educativos; sino que con la tecnología y los medios, hoy se producen este tipo de contenidos que pueden ser compartidos de manera abierta, con el fin de formar comunidades globales de aprendizajes que tengan las competencias digitales bases para realizar un análisis crítico de los medios, crear contenidos, fomentar la alfabetización mediática y la ciudadanía digital.

Un segundo paso desde la academia es entender que esta puede ser una aliada estratégica para el desarrollo de los procesos de investigación y la formación de investigadores. Tendiendo puentes entre la rigurosidad del método y la expresión clara de los resultados obtenidos en un estudio. En este sentido, la educomunicación debe ser tomada en cuenta al momento de reconocer que existen diferentes contextos y que cada uno tiene sus requerimientos a los cuales se deben tomar en cuenta. Este vínculo al que se alude pone el énfasis en una mayor divulgación de los saberes, en una ciencia abierta, colaborativa y cercana que tenga la posibilidad de llamar la atención de las personas para incrementar el uso social del saber científico.

Desde esta perspectiva se redefine la percepción de las audiencias al otorgarle un rol crítico en la valoración de los contenidos que se transmiten y reciben por todos los medios. Desde esta perspectiva, la alianza entre educomu-

nicación e investigación, reduce la brecha entre expertos y ciudadanos porque ofrece competencias para acercar la complejidad del discurso científico a la complejidad de la cotidianidad, amplía la visión sistémica de la academia al momento de valorar la multidimensionalidad de los problemas que estudian, brindando herramientas para contrarrestar la desinformación en temas científicos y aportando con otras formas de ver las realidades. Con base en lo señalado, se debe motivar desde los procesos educacionales a democratizar la generación del conocimiento, a romper el monopolio de las élites académicas que investigan para sí, desconociendo que estas tienen sentido a partir de los otros

En conclusión, la educomunicación es un enfoque educativo que reconoce la importancia de la comunicación e investigación en el aprendizaje. Al adoptar este enfoque, los docentes se convierten en mentores del aprendizaje, guiando a los estudiantes a través de procesos de comunicación que les permitan comprender el mundo que los rodea. Este paradigma educativo prepara a los estudiantes para los desafíos del Siglo XXI, ayudándoles a desarrollar habilidades críticas y reflexivas para convertirse en ciudadanos comprometidos y conscientes.



Índice

<i>Editorial</i>	1
------------------------	---

TEMA CENTRAL

Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa <i>School life. Perspectives from educational counseling</i> <i>Chess Emmanuel Briceño Nuñez</i>	7
--	---

Etnografía de redacciones: metodologías, contribuciones generales y desplazamientos pertinentes para el estudio del periodismo <i>Newsroom ethnography: methodologies, general contributions and relevant shifts for the study of journalism</i> <i>Abel Somohano Fernández</i>	27
---	----

La vocación docente: el proyecto de vida que otorga sentido a los docentes <i>Teaching vocation: the life project that gives meaning to teachers</i> <i>Tany Giselle Fernández Guayana, William Alexander Parra Coronado y Yuli Tatiana Diaz Galindo</i>	41
---	----

El desafío de la competencia mediática en la educación del pensamiento crítico <i>The challenge of media literacy in the education of critical citizen thinking</i> <i>Pedro C. Mellado-Moreno, Rocío González-Andrío Jiménez e Irene Magdalena Palomero Ilardia</i>	53
---	----

Educomunicación ambiental: percepción y necesidades informativas de la ciudadanía en calidad del aire <i>Environmental Educommunication: citizen's perception and information needs on air quality</i> <i>Jose M. Pinilla-Gonzalez, Patricia de-Casas-Moreno y Macarena Parejo-Cuéllar</i>	65
--	----

La educomunicación en el contexto poshumano. Una reflexión filosófica <i>Educommunication in the posthuman Context. A philosophical perspective</i> <i>Andrea Beatriz Pac</i>	79
--	----

MOSAICO

Normas sobre violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar. Transgresión al principio de igualdad <i>Standards on violence against women and family members. Violation of the principle of equality</i> <i>Marily Rafaela Fuentes Águila y Juan Gerardo Ávila Urdaneta</i>	93
---	----

La interacción del usuario en TikTok: el <i>engagement</i> según la tipología de contenido <i>User interaction with TikTok: engagement according to content type</i> <i>Alberto Jesús López Navarrete, Rodrigo Cisternas Osorio, Rebeca Díez Somavilla y Marga Cabrera Méndez</i>	105
---	-----



TEMA CENTRAL

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa

School life. Perspectives from educational counseling

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1171>

  Chess Emmanuel Briceño Nuñez. Universidad Nacional Abierta

RESUMEN

El rol del orientador educativo ha sido analizado desde diversos ángulos, generando opiniones encontradas entre los profesionales del área psicológica, pedagógica e incluso desde la administración educacional, siendo el papel del orientador en la convivencia escolar un punto recurrente de análisis. En el marco de la discusión del anteproyecto de ley de convivencia escolar pacífica en Venezuela (2022), este estudio busca acercarse a las perspectivas de un grupo de orientadores sobre la convivencia escolar. Se siguió una investigación mixta en la que participaron en un primer momento 150 orientadores educacionales activos en contextos escolares de instituciones educativas públicas nacionales, y en un segundo momento se consideraron 30 participantes del grupo antes mencionado, durante el último trimestre del año 2022. La investigación transeccional de corte descriptivo se desarrolló con la aplicación de entrevistas (estructuradas y semiestructuradas). Los hallazgos indican que los orientadores reconocen y exigen la necesidad de cambios en el modelo educativo, para enfocarse en una disciplina escolar efectiva que garantice y consolide la paz en los diversos entornos educativos nacionales.

ABSTRACT

The role of the educational counselor has been analyzed from different angles, generating conflicting opinions among professionals in the psychological and pedagogical areas and even from the educational administration, being a recurrent point of discussion the role of the counselor in school coexistence. Within the framework of the discussion of the draft bill on peaceful school coexistence in Venezuela (2022), this study seeks to approach the perspectives of a group of guidance counselors on school coexistence. A mixed research was followed in which 150 educational counselors active in school contexts of national public educational institutions participated in a first moment, and in a second moment, 30 participants of the aforementioned group were considered during the last quarter of the year 2022. The descriptive cross-sectional research was developed with the application of interviews (structured and semi-structured). The findings indicate that the counselors recognize and demand the need for changes in the educational model, to focus on an effective school discipline that guarantees and consolidates peace in the diverse national educational environments.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Convivencia escolar, cultura de paz, educación, orientador educativo, orientación educativa, violencia escolar.
Counselling, education, educational counselor, school coexistence, peace culture, teacher, school violence.

1. INTRODUCCIÓN

El anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela (2022) es una iniciativa que busca fortalecer la relación entre los diferentes actores que conforman el sistema educativo en el país. Esta propuesta es de gran importancia teniendo en cuenta el clima actual de violencia en el que se desenvuelve la sociedad venezolana, que ha afectado de manera particular a los estudiantes y a los planteles educativos. En Venezuela, la iniciativa del anteproyecto de ley surge del poder legislativo, representado por la Asamblea Nacional, con participación activa de la sociedad civil y comunidades educativas. Asimismo, la formulación del proyecto de ley ha involucrado a las diferentes partes interesadas, así como expertos en el campo de la orientación y violencia escolar, educadores, organizaciones de la sociedad civil y otras entidades relacionadas con la educación y la protección de los derechos de los estudiantes.

El objetivo principal de esta ley es promover una cultura de paz en las escuelas, fomentando valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y la justicia en todas las actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula. Para alcanzar este objetivo, se propone la creación de un comité interinstitucional de convivencia escolar, conformado por representantes de los diferentes actores implicados, tales como estudiantes, docentes, padres, madres, representantes, autoridades educativas, entre otros. La convivencia escolar pacífica es un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para garantizar un entorno educativo seguro y propicio para el aprendizaje. Promover la convivencia pacífica en las escuelas implica fomentar el respeto, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos, la inclusión y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

El anteproyecto de ley de convivencia escolar pacífica en Venezuela establece un marco legal que promueve y protege los derechos de los estudiantes, fomenta prácticas educativas inclusivas, prevenga y aborde el acoso escolar y promueva una cultura de paz dentro de las escuelas.

La implementación de este marco legal podría requerir la adopción de medidas como la capacitación de docentes y personal escolar en estrategias de convivencia pacífica, la promoción de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones escolares, la creación de mecanismos de denuncia y seguimiento de casos de acoso escolar, y la implementación de programas de educación en valores y resolución pacífica de conflictos. Esta tarea dependerá de un comité que diseñe y aplique políticas y programas que promuevan la sana convivencia en los planteles educativos, y la prevención y el manejo de conflictos. Desde allí deben implementarse acciones que fomenten el diálogo y la negociación entre las partes en conflicto, brindando herramientas y recursos para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes.

Entre las medidas que se proponen para fomentar la convivencia pacífica en las escuelas, se encuentra la creación de foros educativos y de reflexión sobre temas de interés para los estudiantes, así como la realización de actividades culturales y deportivas que permitan el encuentro y la integración entre los estudiantes de distintas edades y grupos sociales. También se plantea la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de las políticas y programas implementados, para poder medir su impacto y efectividad.

Otro aspecto importante que se aborda en este anteproyecto es la formación de las y los docentes en temas relacionados con la convivencia y los derechos humanos. Los docentes son figuras clave en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, por lo que se promueve su capacitación en estas áreas, con el fin de que puedan orientar y apoyar a los estudiantes en la resolución de conflictos y en el fomento de la sana convivencia.

En definitiva, el anteproyecto de ley de convivencia escolar pacífica en Venezuela constituye un paso importante hacia una sociedad más justa y pacífica, y un compromiso con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la construcción de una cultura de paz. La promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad son fundamentales en la formación de personas íntegras y capaces de contribuir al bienestar colectivo. La implementación de esta ley es necesaria para garantizar una educación de calidad en un ambiente de respeto y armonía, en el que todos los actores involucrados pueden desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

Los espacios académicos son lugares en los que se supone que los niños, niñas y jóvenes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades y competencias para el futuro, sin embargo, en la actualidad, estos espacios se han convertido en escenarios de violencia escolar que obstaculizan el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Trabajos investigativos como los de Abril-Martínez (2020), Araoz y Uchasara (2020), Medina-Cascales y Reverte-Prieto (2019), González y Treviño (2019), León *et al.* (2019) señalan que la violencia escolar es un fenómeno cada vez más común en las escuelas de todo el mundo, y Venezuela no es la excepción. Por ello Moreno (2020) propone que, ante esta situación, es necesario que el orientador educativo tenga un papel protagónico en la creación de un ambiente de paz y convivencia escolar, para poder lograr una educación efectiva y asegurar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad.

Tal y como señala Cedeño (2020), la violencia escolar puede tomar muchas formas, desde el acoso y la discriminación hasta el vandalismo y la violencia física. Cualquiera que sea su forma, puede tener un impacto profundo en los estudiantes que la sufren y afectar su capacidad para aprender en la escuela. Un ambiente de violencia escolar también puede generar sentimientos de miedo y ansiedad en los estudiantes que afectan su desarrollo emocional y psicológico. Es por eso que es fundamental que el orientador educativo tenga un papel activo en la prevención y el abordaje de la violencia escolar.

De acuerdo con Briceño (2022), el orientador educativo es un profesional que trabaja en estrecha colaboración con estudiantes, padres, madres y docentes para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y seguro. Es su tarea principal trabajar para crear una cultura de respeto, tolerancia y no violencia en la escuela y hacer que los estudiantes se sientan seguros y protegidos. Además, es responsable de proporcionar apoyo emocional a los estudiantes que lo necesiten, ayudar a identificar los problemas y trabajar para resolverlos. Los orientadores educativos son el primer punto de contacto para los estudiantes que sufren violencia escolar, y pueden desempeñar un papel decisivo en la prevención y el abordaje de estos problemas.

Es en ese sentido que debe considerarse que los espacios académicos vulnerables y vulnerados son realidades preocupantes en muchas instituciones educativas. Estos entornos se caracterizan por la presencia de violencia escolar, que abarca desde el acoso y la intimidación hasta conflictos más graves como el vandalismo o la agresión física. La violencia escolar puede tener efectos devastadores en los estudiantes, afectando su bienestar emocional, su rendimiento académico e incluso su desarrollo personal. En este contexto, el papel del orientador educativo se vuelve fundamental. Los orientadores desempeñan un rol clave en la identificación y abordaje de la violencia escolar. Su presencia en las instituciones educativas permite detectar señales de alerta y actuar de manera proactiva para prevenir situaciones de violencia. Además, ofrecen apoyo emocional y brindan orientación a los estudiantes afectados por esta problemática.

El orientador educativo no solo se ocupa de la intervención en casos específicos de violencia escolar, sino que también trabaja en la promoción de un ambiente seguro y respetuoso en la comunidad educativa. Colabora con el personal docente y directivo para implementar programas de prevención de la violencia y fomentar la convivencia pacífica entre los estudiantes.

Es importante destacar que el papel del orientador educativo no se limita solo a la resolución de conflictos y la prevención de la violencia escolar, sino que también implica brindar apoyo integral a los estudiantes en su desarrollo académico y personal. Los orientadores pueden ofrecer asesoramiento vocacional, ayudar a los estudiantes a manejar el estrés y las dificultades emocionales, y promover habilidades sociales y de resolución de conflictos. Sin embargo, es fundamental reconocer que el abordaje de los espacios académicos vulnerables y vulnerados y la violencia escolar no recaen únicamente en los hombros del orientador educativo. Se requiere una respuesta integral por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo a docentes, directivos, padres, madres y estudiantes. Es necesario promover una cultura de respeto, tolerancia y no violencia, y establecer políticas y protocolos claros para abordar cualquier situación de violencia. De tal manera que, los espacios académicos vulnerables y vulnerados y la violencia escolar representan desafíos importantes en el ámbito educativo. El papel del orientador educativo es esencial para identificar, prevenir y abordar la violencia escolar, promoviendo un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. Sin embargo, el abordaje de esta problemática requiere una acción conjunta de toda la comunidad educativa, con el objetivo de construir entornos educativos donde prime el respeto, la convivencia pacífica y el bienestar de los estudiantes. Y es allí que estriba la importancia de este artículo, ya que en él se explora la percepción del orientador educativo respecto a su papel en el abordaje de situaciones de convivencia escolar pacífica en los contextos educativos venezolanos.

Este estudio analiza el papel del orientador educativo en relación con la convivencia escolar. Se parte de que existen diferentes opiniones sobre este tema entre los profesionales de la psicología, la pedagogía y la administración educativa. Y se considera que, en el marco de la discusión sobre el proyecto de ley de convivencia escolar pa-

cífica en Venezuela, se pueden analizar las perspectivas de un grupo de orientadores sobre este tema. Para ello se explica cómo un enfoque mixto, en el que se utilizan entrevistas estructuradas y semiestructuradas, permite llegar a resultados que muestran que existe una necesidad sentida por parte de los orientadores cambios en el modelo educativo para promover una disciplina escolar efectiva y garantizar la paz en los diferentes entornos educativos del país, lo que implica la consolidación de un ambiente de convivencia pacífica en las escuelas.

2. MÉTODO

Metodología: la investigación justifica el uso de una metodología mixta debido a la naturaleza del problema de investigación y los objetivos planteados. En este caso, se pretende explorar las perspectivas de un grupo de orientadores educativos sobre la convivencia escolar en el contexto de la discusión de un anteproyecto de ley de convivencia escolar pacífica en Venezuela. La utilización de una metodología mixta combina elementos cualitativos y cuantitativos, lo que permite obtener una visión más completa y enriquecedora del fenómeno estudiado. En este caso, se utilizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas para recopilar información cualitativa sobre las perspectivas de los orientadores educativos.

La investigación cuantitativa inicial involucró a 150 orientadores educativos activos en contextos escolares, lo que proporciona una visión más amplia y representativa de la población de estudio. Esta fase cuantitativa permite obtener datos estadísticos sobre las opiniones y actitudes de los orientadores hacia la convivencia escolar. Posteriormente, se seleccionó un grupo más reducido de 30 participantes para profundizar en las perspectivas identificadas en la fase cuantitativa. En esta fase cualitativa, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para obtener información más detallada y contextualizada sobre las experiencias y percepciones de los orientadores en relación con la convivencia escolar. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permite complementar y enriquecer los datos, ya que cada enfoque tiene fortalezas y limitaciones diferentes. El enfoque cuantitativo proporciona datos estadísticos que permiten generalizar los hallazgos a la población de orientadores educativos, mientras que el enfoque cualitativo permite comprender en profundidad las experiencias y perspectivas individuales. En resumen, la metodología mixta utilizada en esta investigación permite obtener una visión más completa y comprensiva de las perspectivas de los orientadores educativos sobre la convivencia escolar, combinando datos estadísticos y narrativos para abordar el problema de investigación de manera más efectiva.

Modelo y diseño: en el estudio se siguió un modelo de tipo descriptivo, que es aquel en el cual se busca describir características, comportamientos o fenómenos tal como se presentan en la realidad, sin manipular ni intervenir en ellos. El objetivo principal es recopilar información detallada y precisa sobre el objeto de estudio, con el fin de obtener una imagen clara y comprensiva de cómo es o cómo se manifiesta. En este tipo de modelo, se utilizan técnicas como encuestas, entrevistas o análisis documental para recopilar datos descriptivos.

En cuanto al diseño, este es no experimental transeccional, que es una forma de investigación que se enfoca en recolectar datos en un solo momento o periodo determinado, sin intervenir ni manipular las variables del estudio. Se trata de observar y recopilar información en un momento específico, sin establecer relaciones de causalidad o realizar seguimientos a lo largo del tiempo. En este diseño, se busca capturar una “foto instantánea” de la situación o fenómeno estudiado. La utilización de una investigación transeccional de corte descriptivo implica que el objetivo principal sea describir las perspectivas de los orientadores educativos sobre la convivencia escolar en un momento específico, sin intervenir ni manipular las variables. Se utilizó un diseño no experimental para recopilar información en un solo periodo de tiempo, a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas.

La naturaleza del aporte de este estudio radica en proporcionar una comprensión detallada y precisa de las perspectivas de los orientadores educativos sobre la convivencia escolar. Al utilizar un enfoque descriptivo y un diseño no experimental transeccional, se obtienen datos valiosos que permiten capturar la diversidad de opiniones y experiencias de los participantes en un contexto específico. Estos hallazgos pueden ser utilizados para informar y respaldar la discusión del anteproyecto de ley de convivencia escolar pacífica en Venezuela, y contribuir al desarrollo de estrategias y políticas educativas efectivas en relación con la convivencia escolar.

Momentos o fases metodológicos: para el desarrollo de la investigación se consideraron dos momentos:

- **Primer momento o fase cuantitativa**

En el primer momento o fase cuantitativa de la investigación, se llevó a cabo la aplicación de una encuesta que consistió en preguntas cerradas con respuestas de “sí” o “no”. Estas preguntas estaban diseñadas como proposiciones afirmativas relacionadas con la orientación educativa y la convivencia escolar pacífica. Cada participante tuvo la oportunidad de responder con un “sí” o un “no” a estas cuatro interrogantes. El objetivo de esta encuesta era recopilar datos cuantitativos sobre la opinión de los participantes en relación con los asuntos abordados. Las preguntas formuladas estaban directamente relacionadas con la temática de la investigación y permitían obtener información específica sobre la postura de los orientadores educativos en relación con la convivencia escolar.

Después de responder la encuesta, se les preguntó a los participantes si estaban dispuestos a avanzar a una segunda fase de la investigación. Esto podría indicar su interés y compromiso para continuar participando en el estudio. Una vez obtenida la respuesta, se verificó la información suministrada por los participantes y se procedió a concluir el encuentro o la primera etapa de la investigación. En resumen, la fase cuantitativa del estudio se basó en la aplicación de una encuesta con preguntas cerradas, con el objetivo de obtener datos cuantitativos sobre la postura de los orientadores educativos en relación con la convivencia escolar pacífica. Esta etapa permitió recopilar información objetiva y cuantificable, sentando las bases para el análisis y la comprensión de las perspectivas de los participantes en el estudio. En este momento se utilizaron cuatro categorías específicas que guiaron el estudio. Estas categorías fueron establecidas previamente para orientar las preguntas de la encuesta y facilitar el análisis de los datos cuantitativos obtenidos. Al agrupar los resultados en estas categorías, se pudo obtener una visión general de las opiniones y percepciones de los participantes sobre los temas centrales del estudio.

1. **Efectividad de la orientación educativa:** esta categoría se refiere a la evaluación de los participantes sobre la efectividad de la orientación educativa como herramienta para el desarrollo social en el ámbito de la convivencia escolar.
2. **Efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales:** esta categoría se centra en la percepción de los participantes sobre la efectividad de la aplicación de la Teoría de las combinaciones sociales en entornos de convivencia escolar vulnerados.
3. **Inclusión de una asignatura sobre convivencia y cultura de paz:** esta categoría se relaciona con la opinión de los participantes sobre la necesidad de incluir una asignatura en el currículo escolar que aborde los temas de convivencia y cultura de paz.
4. **Inclusión de una asignatura sobre inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia:** esta categoría se refiere a la perspectiva de los participantes sobre la importancia de incluir una asignatura en el currículo que aborde temas relacionados con la convivencia escolar pacífica, como la inteligencia emocional, la gestión de las emociones y la resiliencia.

- **Segundo momento o fase cualitativa**

En el segundo momento o fase cualitativa de la investigación, se utilizó un muestreo intencional simple para seleccionar a 30 participantes, quienes actuarían como informantes clave en el estudio. Este tipo de muestreo implica seleccionar deliberadamente a individuos que poseen información relevante y significativa sobre el tema de investigación, en este caso, los orientadores educativos y su perspectiva sobre la convivencia escolar. Una vez seleccionados los participantes, se llevaron a cabo dos sesiones individuales con cada uno de ellos, utilizando una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la exploración de las perspectivas y experiencias de los participantes, ya que combina preguntas predefinidas con la posibilidad de seguir líneas de indagación más abiertas y exploratorias.

En estas sesiones individuales se realizaron entrevistas no estructuradas, lo que significa que no había un conjunto fijo de preguntas, sino que se adaptaban y ajustaban según las respuestas y aportes de cada participante. El objetivo principal de estas entrevistas fue indagar en los modelos de intervención socioeducativa utilizados en Venezuela y obtener información detallada sobre las acciones específicas necesarias para erradicar la violencia escolar. Durante las entrevistas, se exploraron las experiencias, conocimientos, percepciones y opiniones de los participantes en relación con los modelos de intervención socioeducativa utilizados en el contexto venezolano.

Además, se buscó obtener ideas y propuestas concretas sobre las acciones específicas que consideraban necesarias para abordar y eliminar la violencia escolar.

La fase cualitativa del estudio permitió obtener datos enriquecedores y contextualizados sobre las perspectivas y experiencias de los participantes. Al utilizar entrevistas semiestructuradas y dar espacio para las respuestas abiertas, se logró profundizar en los temas clave y obtener una comprensión más completa de los modelos de intervención y las acciones requeridas para fomentar una convivencia escolar pacífica. En resumen, el segundo momento o fase cualitativa de la investigación se basó en un muestreo intencional simple para seleccionar a 30 informantes clave, quienes participaron en dos sesiones individuales de entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas no estructuradas se centraron en explorar los modelos de intervención socioeducativa utilizados en Venezuela y las acciones específicas necesarias para erradicar la violencia escolar, proporcionando una visión más detallada y enriquecedora de las perspectivas de los participantes.

Antes de cada momento o fase, se entrevistó brevemente a cada informante para determinar las características de su participación. Se verificó que los sujetos cumplieren con las características necesarias para considerar su actuación bajo consentimiento informado (capacidad, voluntariedad, información y comprensión). Una vez corroborado este factor de participación, se procedió a explicar su participación, según la fase del estudio en el que se encontrase. En esta etapa de la investigación se utilizaron categorías específicas que guiaron la exploración y el análisis de los datos obtenidos. Estas categorías se utilizaron como marco de referencia para abordar los temas relevantes relacionados con la convivencia escolar pacífica y la orientación educativa, estas son:

- **Modelos de intervención socioeducativa:** se exploró la visión de los orientadores educativos sobre los modelos de intervención socioeducativa utilizados en Venezuela. Esto incluye la identificación y descripción de los enfoques, métodos y estrategias utilizadas para abordar la convivencia escolar y promover un entorno pacífico en los contextos educativos.
- **Acciones para erradicar la violencia escolar:** se indagó sobre las acciones específicas consideradas necesarias para abordar y eliminar la violencia escolar. Esto implica identificar medidas, políticas, programas o intervenciones que los orientadores educativos consideran efectivas para prevenir y tratar los problemas de convivencia y violencia en las escuelas.
- **Perspectivas y experiencias de los orientadores educativos:** se exploraron las perspectivas, opiniones y experiencias individuales de los orientadores educativos en relación con la convivencia escolar y su rol como orientadores. Esto incluye sus percepciones sobre los desafíos, las barreras, las necesidades y las posibles soluciones para mejorar la convivencia y promover un entorno escolar pacífico.

Estas categorías fueron definidas previamente con base en la revisión de la literatura y los objetivos de la investigación, y luego utilizadas como guía durante las entrevistas semiestructuradas en la fase cualitativa. Al analizar los datos cualitativos recopilados, se buscaron patrones, tendencias y temas emergentes relacionados con estas categorías para obtener una comprensión más profunda y contextualizada de las perspectivas de los orientadores educativos sobre la convivencia escolar pacífica en Venezuela.

Una vez recogidos los datos se sistematizaron utilizando el programa informático SPSS (acrónimo en inglés de *Statistical Package for the Social Sciences* [Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales]), utilizando específicamente el análisis de conjunto, los árboles de clasificación y la validación de datos. El análisis de los datos se llevó para interpretar las respuestas de la primera fase, y al categorizar la información obtenida durante la segunda fase.

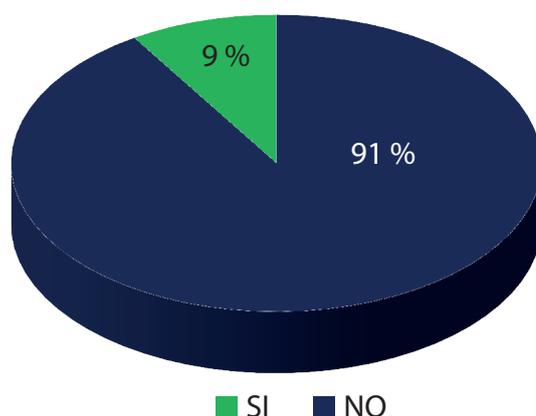
3. RESULTADOS

3.1 Primer momento o dimensión cuantitativa del estudio: los resultados presentados en este apartado establecen como el orientador educativo considera la efectividad de los modelos de orientación e intervención educativa en los contextos propios del quehacer docente en Venezuela.

3.1.1 Efectividad de la orientación educativa: esta categoría se obtuvo mediante la pregunta: ¿Calificas la orientación educativa como una herramienta efectiva para el desarrollo social del individuo en materia de convivencia escolar? Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes, específicamente 136 individuos, lo

cual representa un 91 % de la muestra, calificaron la orientación educativa como una herramienta efectiva para el desarrollo social del individuo en materia de convivencia escolar. Estos participantes consideran que la orientación educativa desempeña un papel fundamental en el fomento de una convivencia pacífica y saludable entre los estudiantes. Sin embargo, es importante mencionar que un pequeño grupo de sujetos, 14 individuos en total, lo cual representa un 9 % de la muestra, expresaron una opinión contraria. Estos participantes consideraron que la orientación educativa no es un instrumento efectivo para ayudar a los estudiantes en el ámbito de la convivencia escolar. Sus opiniones sugieren que pueden existir dudas o discrepancias en cuanto a la contribución de la orientación educativa para promover un entorno de convivencia positivo en las escuelas (ver gráfico 1).

Gráfico 1
Efectividad de la orientación educativa



Nota. Datos obtenidos al aplicar el instrumento.

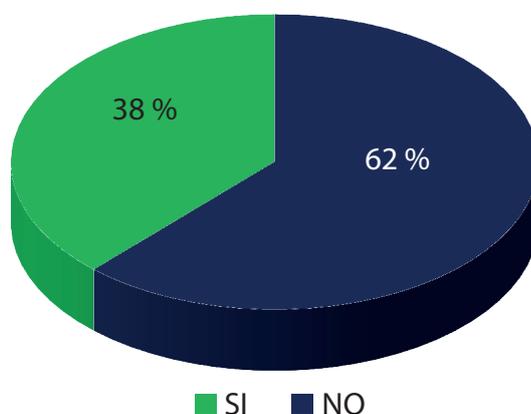
Estos resultados reflejan la diversidad de opiniones y percepciones entre los orientadores educativos participantes en relación con la efectividad de la orientación educativa como una herramienta para el desarrollo social de los estudiantes en el contexto de la convivencia escolar. Estas perspectivas pueden estar influenciadas por diversos factores, como la experiencia personal de los orientadores, sus enfoques teóricos y las condiciones específicas de los entornos educativos en los que se desempeñan.

En resumen, la información proporcionada muestra que la mayoría de los participantes considera que la orientación educativa es efectiva en el ámbito de la convivencia escolar, aunque también existe un porcentaje minoritario de participantes que expresaron opiniones contrarias. Estos hallazgos destacan la importancia de explorar y comprender las diferentes perspectivas de los orientadores educativos en relación con la efectividad de la orientación educativa y su impacto en la convivencia escolar.

3.1.2 Efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales: la segunda pregunta que se hizo fue: ¿Consideras que es efectiva la Teoría de las combinaciones sociales al momento de aplicar la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados? En relación con la efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales en la aplicación de la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados, se realizó una pregunta específica a los participantes. De los 150 participantes, 93 individuos, lo cual representa un 62 % de la muestra, consideraron que la Teoría de las Combinaciones Sociales es efectiva para orientar a los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la convivencia escolar. Estos participantes expresaron que la aplicación de esta teoría proporciona herramientas y estrategias útiles para abordar los desafíos y dificultades que enfrentan los estudiantes en entornos escolares donde la convivencia es problemática. Según su perspectiva, la Teoría de las Combinaciones Sociales ofrece un enfoque comprensivo y eficaz para identificar las interacciones sociales y las dinámicas que influyen en la convivencia escolar, permitiendo así desarrollar intervenciones individualizadas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes vulnerables. Por otro lado, 57 participantes, que representa un 38 % de la muestra, indicaron que consideran que la Teoría de las Combinaciones Sociales es inefectiva en la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados. Estos participantes

sostienen que otros enfoques o modelos de intervención podrían ser más apropiados o brindar resultados más positivos en situaciones de vulnerabilidad (ver gráfico 2).

Gráfico 2
Efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales



Nota. Datos obtenidos al aplicar el instrumento.

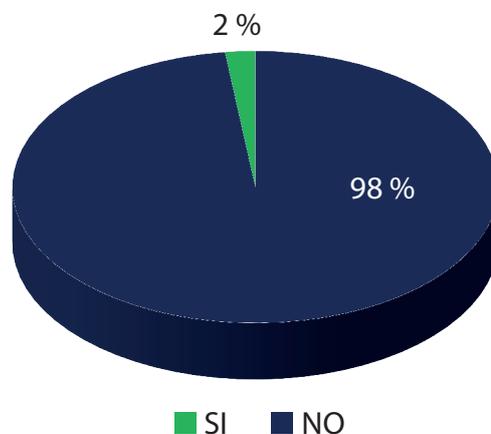
Estos resultados muestran que existe una diversidad de opiniones y perspectivas entre los participantes en cuanto a la efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales en el contexto de la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados. Estas diferencias pueden estar influenciadas por factores como la formación, experiencia y conocimientos de los participantes, así como por la evaluación subjetiva de la aplicabilidad de la teoría en situaciones específicas.

De tal manera que, se observa una división de opiniones entre los participantes en relación con la efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales en la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados. Mientras un porcentaje mayoritario considera que esta teoría es efectiva, un porcentaje menor opina lo contrario. Estos hallazgos resaltan la importancia de seguir explorando y debatiendo la aplicación de enfoques teóricos en la orientación educativa, especialmente en contextos desafiantes de convivencia escolar.

3.1.3 Inclusión de una asignatura sobre convivencia y cultura de paz: la tercera pregunta a la que dio respuesta cada participante fue: ¿Consideras debe incluirse en el currículo escolar una asignatura que aborde los temas de convivencia y cultura de paz? En relación con la inclusión de una asignatura sobre convivencia y cultura de paz en el currículo escolar, se planteó una pregunta específica a los participantes. De los 150 participantes, 147 individuos, lo cual representa un 98 % de la muestra, respondieron afirmativamente a la pregunta, indicando que consideran que es necesario incluir una asignatura que aborde los temas de convivencia y cultura de paz en el currículo escolar.

Estos participantes enfatizaron la importancia de promover y enseñar a los estudiantes habilidades y valores relacionados con la convivencia pacífica, el respeto mutuo, la resolución de conflictos de manera no violenta y la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar. Según su perspectiva, una asignatura dedicada específicamente a estos temas brindaría a los estudiantes una base sólida para comprender y practicar la convivencia positiva, fomentando la tolerancia, la empatía y la comunicación efectiva. En contraste, solo 3 participantes, que representa un 2 % de la muestra, respondieron negativamente a la pregunta. Estos participantes expresaron opiniones diferentes y consideraron que no es necesario incluir una asignatura dedicada exclusivamente a la convivencia y la cultura de paz en el currículo escolar. Sus argumentos podrían basarse en diferentes enfoques pedagógicos o considerar que estos temas podrían integrarse de manera transversal en otras asignaturas o actividades escolares (ver gráfico 3).

Gráfico 3
Inclusión de una asignatura sobre convivencia y cultura de paz



Nota. Datos obtenidos al aplicar el instrumento.

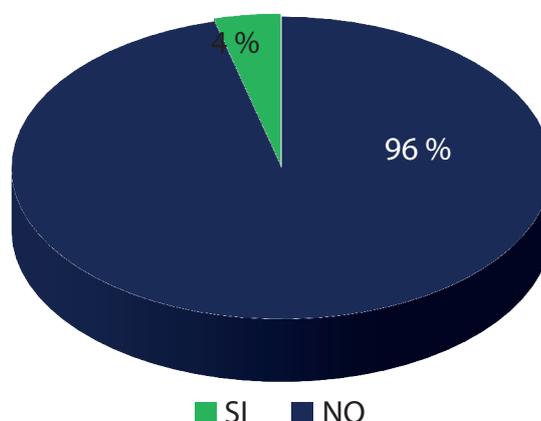
Los resultados muestran un fuerte consenso entre la mayoría de los participantes en cuanto a la importancia de incluir una asignatura que aborde los temas de convivencia y cultura de paz en el currículo escolar. Sin embargo, las opiniones divergentes de un pequeño porcentaje de participantes resaltan la existencia de perspectivas alternativas y la necesidad de considerar diferentes enfoques al diseñar el currículo escolar y las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar.

De modo que, la mayoría de los participantes apoya la idea de incluir una asignatura dedicada a la convivencia y la cultura de paz en el currículo escolar, destacando su importancia para promover una convivencia pacífica y construir una cultura de paz en el entorno escolar. No obstante, es fundamental considerar las opiniones y perspectivas de aquellos que plantean dudas o alternativas a esta propuesta, con el fin de enriquecer el debate y buscar estrategias que promuevan efectivamente la convivencia positiva en las escuelas.

3.1.4 Inclusión de una asignatura sobre inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia: la cuarta pregunta fue: ¿Consideras debe incluirse en el currículo escolar una asignatura que aborde los temas sobre inteligencia emocional, gestión de las emociones y resiliencia? En relación con la inclusión de una asignatura sobre inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia en el currículo escolar, se planteó una pregunta específica a los participantes. De los 150 participantes, 144 individuos, lo cual representa un 96 % de la muestra, respondieron afirmativamente a la pregunta, indicando que consideran que es necesario incluir una asignatura que aborde los temas relacionados con la inteligencia emocional, la gestión de las emociones y la resiliencia en el currículo escolar.

Estos participantes destacaron la importancia de brindar a los estudiantes herramientas y habilidades para comprender y gestionar sus emociones, así como para desarrollar la resiliencia, es decir, la capacidad de enfrentar y superar adversidades. Consideran que la inclusión de una asignatura dedicada a estos temas contribuiría al bienestar emocional de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de manejar el estrés, resolver conflictos de manera saludable y adaptarse de manera positiva a los desafíos de la vida. Por otro lado, 6 participantes, que representan un 4 % de la muestra, respondieron negativamente a la pregunta. Estos participantes expresaron opiniones diferentes y consideraron que no es necesario incluir una asignatura específica sobre inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia en el currículo escolar. Sus argumentos podrían basarse en la idea de que estos temas podrían abordarse de manera transversal en otras asignaturas o actividades escolares, o que la responsabilidad de enseñar y desarrollar estas habilidades recae principalmente en el entorno familiar (ver gráfico 4).

Gráfico 4
Inclusión de una asignatura sobre inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia



Nota. Datos obtenidos al aplicar el instrumento.

Los resultados muestran un amplio respaldo por parte de la mayoría de los participantes hacia la inclusión de una asignatura que aborde los temas de inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia en el currículo escolar. Destacan la importancia de proporcionar a los estudiantes herramientas para el desarrollo personal y emocional, que les permitan enfrentar los desafíos de manera positiva y construir relaciones saludables. Sin embargo, las opiniones divergentes de un pequeño porcentaje de participantes resaltan la existencia de diferentes perspectivas y la necesidad de considerar diversas aproximaciones al abordar estos temas en el contexto educativo.

En concreto, la mayoría de los participantes considera que es necesario incluir una asignatura dedicada a la inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia en el currículo escolar. Sin embargo, es importante seguir analizando y debatiendo sobre las mejores formas de abordar estos temas, considerando las opiniones y perspectivas de aquellos que plantean dudas o alternativas. Esto permitirá diseñar estrategias educativas que promuevan de manera efectiva el desarrollo emocional y la resiliencia de los estudiantes.

3.2. Segundo momento o dimensión cualitativa del estudio: al llevar a cabo dos encuentros individualizados con los participantes se desarrollaron cada uno en torno a un tema específico. En la primera sesión se les preguntó sobre el modelo de intervención que a su juicio hace falta ejecutar para abordar situaciones de convivencia escolar. Y en la segunda sesión se les preguntó sobre las acciones específicas que hacen falta para erradicar la vulneración de la sana convivencia escolar. Una vez registrada la información se procedió a categorizarla.

3.2.1 Modelos de intervención socioeducativa: todos los participantes declararon en sus entrevistas que desde la máxima autoridad en materia educativa se debe aplicar de manera unificada un modelo de intervención que aborde de manera sistematizada y orgánica todas las situaciones de convivencia escolar. Las frases más comunes suministradas por los entrevistados para sustentar la información en esta categoría son las siguientes:

- “Es necesario aplicar un modelo de intervención sistematizado y orgánico que aborde todas las situaciones de convivencia escolar”.
- “El modelo seleccionado debe ser continuo y versátil, adaptándose a diferentes etapas y niveles educativos”.
- “La orientación educativa debe brindar atención individual y grupal, abordando aspectos como la elección de carrera, autoestima, resolución de conflictos, prevención de adicciones y fomento de la convivencia escolar”.

Por lo antes evidenciado, se tiene que los modelos que a juicio de los participantes podrían aplicarse son: el modelo educativo constructivista, el modelo de programas y/o el modelo pedagógico desarrollista. Los participantes declararon que el modelo seleccionado debe permitir su aplicación de manera continua, para que facilite el desarrollo de los estudiantes en diferentes etapas y niveles, desde la educación básica hasta la educación supe-

rior. Este modelo debería ser tan versátil que pudiese brindar atención individual o grupal, y que en todo momento tenga como objeto principal orientar al estudiante en aspectos como la elección de su carrera, el desarrollo de su autoestima, la resolución de conflictos, la prevención de adicciones y el fomento de la convivencia escolar.

3.2.2 Acciones para erradicar la violencia escolar: en lo concerniente a la segunda sesión, a los participantes se les preguntó sobre las acciones específicas hacen falta para erradicar la vulneración de la sana convivencia escolar. Los orientadores participantes declararon que en el caso de que se presente violencia escolar, el orientador educativo debe tomar medidas al respecto. Esto implica identificar rápidamente el problema y trabajar para resolverlo de manera efectiva. También puede proporcionar asesoramiento y apoyo emocional a los estudiantes que han sufrido violencia y trabajar con ellos para superar los efectos negativos de la violencia en su aprendizaje y desarrollo personal. Las frases más comunes suministradas por los entrevistados para sustentar la información en esta categoría son las siguientes:

- “El orientador educativo debe identificar rápidamente los problemas de violencia y trabajar para resolverlos de manera efectiva”.
- “Se debe brindar asesoramiento y apoyo emocional a los estudiantes que han sufrido violencia”.
- “El orientador educativo no busca castigar, sino brindar ayuda y apoyo para evitar que los problemas vuelvan a ocurrir”.

De estas aseveraciones se sostiene entonces que es importante considerar que el orientador educativo no es un agente de disciplina, sino un agente de cambio y apoyo emocional en el contexto escolar. Como tal, su trabajo no consiste en castigar a los estudiantes que han cometido actos de violencia, sino en brindarles la ayuda y el apoyo necesarios para evitar que el problema vuelva a ocurrir en el futuro. Para lograr este objetivo, es necesario tomar medidas específicas que permitan identificar y abordar los problemas de convivencia escolar. En primer lugar, se requiere una mayor atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Estos son individuos que están en una posición desfavorable debido a su género, orientación sexual, raza, religión, discapacidad, entre otros factores. La identificación temprana de estos estudiantes es fundamental para evitar que sean víctimas de violencia o acoso escolar y para brindarles el apoyo y la atención específica que necesitan. Una medida específica para abordar la vulnerabilidad en la sana convivencia escolar es la implementación de programas de orientación y apoyo en el ámbito educativo. Estos programas pueden ser diseñados y ejecutados por profesionales capacitados en el área de la psicología y la orientación educativa. A través de estos programas, los estudiantes pueden recibir asesoramiento, apoyo emocional y orientación para la resolución de conflictos y la prevención del acoso escolar. Además, es necesario establecer medidas disciplinarias claras y consistentes para detener la violencia y el acoso escolar. Las medidas disciplinarias deben ser aplicadas de manera equitativa y justa para todos los estudiantes, sin importar su situación social, económica o cultural. De esta manera, se garantiza un ambiente escolar seguro y justo para todos los estudiantes. Otra medida específica para erradicar la vulnerabilidad en la sana convivencia escolar es la promoción de valores y principios éticos entre los estudiantes. Los valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía son fundamentales para fomentar la convivencia pacífica y respetuosa entre los estudiantes. La promoción de estos valores debe ser un objetivo constante en el ámbito educativo.

3.2.3 Perspectivas y experiencias de los orientadores educativos

Del mismo modo, los participantes manifestaron que debe seguirse un modelo de intervención que desde la orientación educativa sirva como un medio para el desarrollo de la empatía, la sensibilidad y la responsabilidad social entre los estudiantes. Las frases más comunes suministradas por los entrevistados para sustentar la información en esta categoría son las siguientes:

- “La orientación educativa fomenta la empatía, sensibilidad y responsabilidad social entre los estudiantes”.
- “Se promueve la comprensión de la diversidad y el respeto a las diferencias culturales y sociales para crear un ambiente escolar inclusivo”.
- “Los orientadores enfrentan desafíos y barreras, pero buscan soluciones para mejorar la convivencia y promover un entorno pacífico”.

Por lo antes expuesto puede decirse que la orientación educativa se encarga de fomentar la comprensión de la diversidad y de promover el respeto a las diferencias culturales y sociales, lo que contribuye a la creación de un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso. Y que, de esta manera, los estudiantes aprendan a convivir en un entorno diverso, a desarrollar la tolerancia y el diálogo como herramientas para la resolución de conflictos.

Relación de los hallazgos con el Anteproyecto de Ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela

La diversidad de opiniones y perspectivas entre los participantes en relación con la efectividad de la orientación educativa, la aplicación de teorías en la orientación individual y la inclusión de asignaturas relacionadas con la convivencia y el desarrollo personal y emocional en el currículo escolar, resalta la necesidad de considerar y analizar diferentes puntos de vista al diseñar e implementar el anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela. Es importante tener en cuenta las experiencias y conocimientos de los orientadores educativos, así como los contextos específicos en los que trabajan, para lograr un enfoque integral y efectivo en la promoción de la convivencia pacífica en las instituciones educativas del país.

Es por ello que los resultados proporcionados muestran diferentes perspectivas y opiniones entre los participantes en relación con temas relevantes para el anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela. Estas opiniones reflejan la diversidad de experiencias, enfoques teóricos y contextos específicos en los que se desempeñan los orientadores educativos. En primer lugar, se destaca la importancia de la orientación educativa como una herramienta para el desarrollo social de los estudiantes en el contexto de la convivencia escolar. Aunque la mayoría de los participantes considera que la orientación educativa es efectiva, también se reconoce la existencia de un porcentaje minoritario de participantes que expresaron opiniones contrarias. Estos hallazgos subrayan la importancia de explorar y comprender las diferentes perspectivas de los orientadores educativos en relación con la efectividad de la orientación educativa y su impacto en la convivencia escolar.

Además, se resalta la existencia de diferentes opiniones en relación con la efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales y su aplicación en la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados. Aunque un porcentaje mayoritario considera que esta teoría es efectiva, un porcentaje menor opina lo contrario. Estos hallazgos indican la necesidad de continuar explorando y debatiendo la aplicación de enfoques teóricos en la orientación educativa, especialmente en contextos desafiantes de convivencia escolar. Asimismo, se observa un amplio respaldo por parte de la mayoría de los participantes hacia la inclusión de asignaturas que aborden los temas de convivencia, cultura de paz, inteligencia emocional, gestión de emociones y resiliencia en el currículo escolar. Estas asignaturas son consideradas fundamentales para promover una convivencia pacífica, construir una cultura de paz y proporcionar a los estudiantes herramientas para su desarrollo personal y emocional. Sin embargo, se reconoce la existencia de opiniones divergentes, lo que enfatiza la importancia de considerar diferentes enfoques al diseñar el currículo escolar y las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar.

El anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela se basa en la necesidad de promover un entorno educativo seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Por lo que los encuentros con los participantes para recopilar su opinión sobre cómo abordar las situaciones de convivencia escolar y erradicar la violencia en las instituciones educativas aportan una visión inédita desde el quehacer de la orientación educativa. En relación con el modelo de intervención socioeducativa, los participantes se evidencian la importancia de aplicar un modelo unificado y sistematizado que atienda de manera integral todas las situaciones de convivencia escolar. Se resalta la necesidad de que este modelo sea continuo y versátil, adaptándose a diferentes etapas y niveles educativos. Además, han enfatizado que la orientación educativa desempeña un papel fundamental al brindar atención individual y grupal, abordando aspectos como la elección de carrera, la autoestima, la resolución de conflictos, la prevención de adicciones y el fomento de la convivencia escolar. Estas ideas se alinean con el objetivo del anteproyecto de ley de establecer un marco integral para la convivencia pacífica en las escuelas venezolanas.

En cuanto a las acciones para erradicar la violencia escolar, los orientadores han subrayado la importancia de que se tomen medidas rápidas y efectivas frente a situaciones de violencia. Han enfatizado la necesidad de identificar y resolver los problemas de manera efectiva, brindar asesoramiento y apoyo emocional a los estudiantes afectados, y evitar castigos punitivos, enfocándose en el apoyo y la prevención. Estas acciones se alinean con la intención del anteproyecto de ley de abordar la vulneración de la sana convivencia escolar y promover un enfoque de cambio y apoyo emocional en lugar de disciplina punitiva.

Por último, las perspectivas y experiencias de los orientadores educativos han resaltado la importancia de la orientación educativa en el fomento de la empatía, la sensibilidad y la responsabilidad social entre los estudiantes. Han destacado la necesidad de promover la comprensión de la diversidad y el respeto a las diferencias culturales y sociales, creando un ambiente escolar inclusivo y respetuoso. Estas perspectivas coinciden con el enfoque del anteproyecto de ley de promover el respeto a la diversidad y la convivencia pacífica en las instituciones educativas.

De tal manera que el anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela se basa en la recopilación de opiniones y experiencias de los participantes, quienes coinciden en la necesidad de implementar un modelo de intervención socioeducativa unificado, tomar acciones específicas para erradicar la violencia escolar y promover valores de empatía, respeto y responsabilidad social. Estas ideas se reflejan en el enfoque integral del anteproyecto de ley, que busca garantizar un entorno escolar seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

Al analizar, contrastar y comprender los datos suministrados por los participantes en la primera fase de la investigación, se tiene que en primer lugar un rotundo 91 % de los participantes calificó a la orientación educativa como una herramienta efectiva para el desarrollo social del individuo en materia de convivencia escolar. Lo que perfectamente coincide con los planteamientos de Monge y Gómez (2021) y de Alcívar e Intriago (2019) dan a entender que el tema de la convivencia escolar es un tema que debe ser abordado de manera efectiva para prevenir situaciones de violencia, acoso o discriminación en el ámbito escolar. La orientación educativa juega un papel fundamental porque se enfoca en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, aplicando estrategias y técnicas que fomenten el respeto por los demás, el diálogo y la comunicación efectiva, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

En ese sentido, Pulido *et al.* (2020) dan a entender que la orientación educativa es un proceso integral que busca mejorar el desarrollo personal, social y académico del individuo en el ámbito escolar. Es una herramienta efectiva para el desarrollo social del individuo en materia de convivencia escolar debido a que promueve la adquisición de habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para desenvolverse en un ambiente escolar sano y armonioso. Los autores dejan ver la necesidad que exista un enfoque orientado a la identificación, valoración y promoción de las fortalezas y habilidades individuales de cada estudiante, lo que les permite desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos. Esto se traduce en un mayor compromiso con su proceso educativo y un mejor rendimiento académico. Además, la orientación educativa también es una herramienta efectiva para prevenir problemas socioemocionales que pueden afectar el rendimiento académico y la convivencia en el ámbito escolar, como la ansiedad, la depresión, el estrés y la baja autoestima. Al abordar estos problemas desde una perspectiva positiva y proactiva, la orientación educativa ayuda a los estudiantes a enfrentar los desafíos de la vida escolar con una actitud positiva y recursos emocionales adecuados.

En cuanto al tópico propuesto en la segunda pregunta en torno a la efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales al momento de aplicar la orientación individual en entornos de convivencia escolar vulnerados, se tuvo que más de la mitad de los participantes reconocen en esta teoría un instrumento para la orientación educativa al prevenir y combatir la violencia educativa. Ello se sustenta en planteamientos como los de Zhang y Liu (2022) quienes indican que la teoría de las combinaciones sociales ha sido una de las herramientas más utilizadas para comprender la dinámica de las relaciones interpersonales en contextos escolares, especialmente cuando se trata de entornos de convivencia escolar vulnerados. Quienes consideran la efectividad de esta teoría, sostienen que las relaciones sociales son el resultado de tres factores importantísimos en las relaciones de los estudiantes: la atracción entre las personas, la homogeneidad de los individuos y la proporción de los diferentes grupos en el contexto social. Con base en esto, se han desarrollado diversas estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos, tales como la formación de grupos heterogéneos o la promoción de actividades que favorezcan la interacción entre estudiantes de distintos perfiles.

Sin embargo, aunque la teoría de las combinaciones sociales puede resultar útil para entender el comportamiento de los estudiantes y promover una convivencia pacífica, su aplicación puede ser limitada en entornos de convivencia escolar vulnerados. Como ya se ha señalado, los resultados demuestran que el 38 % de los partici-

pantes consideran que esta teoría no es efectiva. Investigadores como Stafford y Kuiper (2021) indican que la teoría de las combinaciones sociales no tiene en cuenta la influencia de factores culturales o socioeconómicos. En contextos donde la diversidad cultural y social es muy amplia, la teoría puede no ser suficiente para promover una convivencia adecuada. Es posible que incluso la formación de grupos heterogéneos promueva la discriminación o el rechazo a determinados grupos de estudiantes. Además, la teoría de las combinaciones sociales no aborda los problemas de violencia o exclusión social que pueden estar presentes en estos entornos. En ocasiones, los problemas de convivencia escolar no tienen que ver directamente con la atracción o repulsión entre los estudiantes, sino con factores externos, como el acoso escolar o la marginalización de determinados grupos. En estos casos, una aplicación ciega de la teoría de las combinaciones sociales puede resultar inefectiva.

Stafford y Kuiper (2021) defienden que en estos entornos resulta fundamental tener en cuenta otros factores, como el desarrollo de habilidades sociales, la educación en valores o la promoción de la no violencia y la tolerancia. La orientación educativa individual puede ser fundamental en este sentido, ya que permite detectar las necesidades y problemáticas específicas de cada estudiante y ofrecer una atención personalizada que incluya tanto estrategias de resolución de conflictos como de mejora de habilidades sociales.

Las preguntas 3 y 4, tienen que ver con la inclusión en el currículo escolar una asignatura que aborde los temas de convivencia y cultura de paz, y el abordaje de temas sobre inteligencia emocional, gestión de las emociones y resiliencia. En ambos casos más del 95 % de los orientadores participantes manifestaron estar de acuerdo con la necesidad de la incorporación de una asignatura que acerque a los estudiantes en las temáticas ya mencionadas. Esto evidencia que para los participantes la educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad y, por tanto, es necesario que incluya en su currículo una asignatura sobre convivencia y cultura de paz.

Para investigadores como Bayona (2021) y Orozco (2021) el establecimiento de una asignatura como esta permitiría a los estudiantes comprender aspectos clave para una convivencia pacífica, como la empatía y la tolerancia. Además, se podrían abordar temas relacionados con la resolución pacífica de conflictos, la igualdad y la inclusión social. Es importante destacar que estas habilidades no solo se aplican en el ámbito escolar, sino también en la vida cotidiana de los estudiantes y en la sociedad en general.

Por otro lado, la enseñanza de temas relacionados con la inteligencia emocional, la gestión de las emociones y la resiliencia es igualmente importante. En muchas ocasiones, los jóvenes se enfrentan a retos personales que ponen a prueba su capacidad de manejar sus emociones y de superar eventos traumáticos. La inclusión de estos temas en el currículo escolar ayudaría a los estudiantes a entender sus emociones y aprender a manejarlas de manera saludable, fomentando la autoconciencia y la autoestima.

Los jóvenes necesitan que se les enseñe a expresar sus sentimientos de una manera constructiva y efectiva, lo que les permitirá tener una vida emocional sana y equilibrada. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades como la empatía y la escucha activa en la adolescencia puede ayudarlos a resolver conflictos y a establecer relaciones interpersonales satisfactorias en el futuro.

Por último, la enseñanza de temas relacionados con la resiliencia es igualmente importante. La resiliencia se refiere a la capacidad de enfrentar y superar situaciones adversas. En un mundo cambiante y lleno de desafíos, es imprescindible que los jóvenes aprendan a desarrollar esta capacidad. El objetivo es que los estudiantes aprendan a ver los problemas como oportunidades de crecimiento y que desarrollen una mentalidad positiva ante las dificultades.

Al incluir esta asignatura en el currículo escolar, se busca formar ciudadanos comprometidos con la paz y el bienestar social. La educación tiene un papel fundamental en la formación de individuos capaces de vivir en armonía y respeto, reduciendo la violencia y aumentando el entendimiento entre las personas. Además, temas como la inteligencia emocional, la gestión de las emociones y la resiliencia son competencias esenciales en el desarrollo personal, fortaleciendo la capacidad para afrontar situaciones difíciles y enfrentarlo de manera positiva.

Por otro lado, la orientación educativa también es importante para la formación de valores y actitudes necesarias para una convivencia escolar pacífica y armoniosa. Los valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad son fundamentales para construir una cultura de paz en el ámbito escolar. La orientación educativa es entonces una herramienta efectiva para fomentar estos valores y promover actitudes que permitan un clima escolar sano y positivo. La orientación educativa es una herramienta fundamental para el desarrollo social del individuo en materia de convivencia escolar. Promueve habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para desenvolverse en un ambiente escolar sano y armonioso, previene problemas socioemocionales

que puedan afectar el rendimiento académico y ayuda a formar valores y actitudes necesarias para una convivencia escolar pacífica y armoniosa. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas y los docentes den el debido valor a la orientación educativa y la integren como parte fundamental del proceso educativo.

En cuanto al primer aspecto abordado en la fase cualitativa, se tiene que los participantes reconocen la necesidad de utilizar un modelo que desde la orientación educativa promueva el desarrollo integral de los estudiantes, y la atención de los problemas que afectan la convivencia escolar. Este modelo debería permitir al orientador educativo encargarse de brindar asesoramiento y apoyo en el ámbito educativo, promoviendo el desarrollo personal y social de los estudiantes. Es decir, debería permitir que se atiendan las necesidades psicológicas, emocionales y sociales de los estudiantes, y fomentar su desarrollo cognitivo y afectivo.

Es fundamental que cualquier modelo de intervención que se aplique en el contexto venezolano brinde atención a los problemas de convivencia escolar y se centre en la prevención del acoso escolar. La orientación educativa permite trabajar en la promoción de valores como la tolerancia, la solidaridad y el diálogo, fomentando una convivencia pacífica y respetuosa entre los estudiantes. Además, desde la orientación educativa un modelo de intervención bien pensado contribuye al desarrollo de la empatía, la sensibilidad y la responsabilidad social entre los estudiantes, lo que favorece la creación de un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso. En este sentido, resulta fundamental que desde el gobierno nacional se unifiquen los programas y estrategias de orientación educativa que permitan abordar eficazmente los problemas de convivencia escolar y garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes.

Ya en lo referente al segundo aspecto tratado en la fase cualitativa los participantes dejaron ver como a su juicio la vulnerabilidad en la sana convivencia escolar es uno de los problemas más críticos en el ámbito educativo. Los estudiantes son víctimas de la violencia y el acoso escolar, y esto afecta no solo su rendimiento académico, sino también su salud mental y emocional. Erradicar la vulnerabilidad de la sana convivencia escolar es crucial para garantizar un ambiente de aprendizaje seguro y saludable para todos los estudiantes.

La comunicación y el diálogo también juegan un papel fundamental en la erradicación de la vulnerabilidad en la sana convivencia escolar. Es importante que las instituciones educativas fomenten la comunicación abierta y el diálogo entre estudiantes, padres, madres, profesores/as y demás miembros de la comunidad educativa. De esta manera, se pueden identificar los problemas de convivencia escolar con mayor facilidad y se pueden buscar soluciones de manera conjunta y efectiva.

Asimismo, las instituciones educativas pueden implementar programas de capacitación y sensibilización dirigidos a los profesores y demás miembros del personal educativo. Estos programas pueden enfocarse en la prevención del acoso escolar, la identificación y atención de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, la detección temprana de los problemas de convivencia escolar, y la promoción de la sana convivencia entre los estudiantes.

La erradicación de la vulnerabilidad en la sana convivencia escolar requiere de medidas y acciones específicas que permitan identificar y abordar los problemas de convivencia escolar. Se necesita una mayor atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, la implementación de programas de orientación y apoyo, el establecimiento de medidas disciplinarias justas y equitativas, la promoción de valores y principios éticos, la comunicación abierta y el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, y la capacitación y sensibilización del personal educativo. Solo a través de la implementación de estas medidas se podrá garantizar un ambiente de aprendizaje seguro y saludable para todos los estudiantes.

Como ya se ha enfatizado, el anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela tiene como objetivo promover un ambiente de convivencia saludable en las instituciones educativas. Para lograrlo, se propone fortalecer la orientación educativa como una herramienta efectiva para el desarrollo social del individuo. Esto implica enfocarse en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, aplicando estrategias y técnicas que fomenten el respeto por los demás, el diálogo y la comunicación efectiva, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Además, se considera la efectividad de la Teoría de las Combinaciones Sociales en la promoción de la convivencia escolar. Sin embargo, es necesario reconocer las limitaciones de esta teoría en entornos vulnerados. Por tanto, el anteproyecto contempla establecer directrices que tomen en cuenta factores culturales y socioeconómicos, así como el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de la no violencia y la tolerancia.

Para abordar estos temas de manera más estructurada, se propone la inclusión de una asignatura en el currículo escolar que trate específicamente sobre convivencia y cultura de paz. Esta asignatura permitirá a los estudiantes comprender aspectos clave para una convivencia pacífica, promoviendo la empatía, la tolerancia, la resolución

pacífica de conflictos, la igualdad y la inclusión social. Además de la convivencia pacífica, el anteproyecto considera la importancia de desarrollar la inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes. Estos temas son fundamentales para ayudar a los estudiantes a entender y manejar sus emociones de manera saludable, promoviendo su desarrollo personal, la autoconciencia, la autoestima y la capacidad de afrontar situaciones difíciles.

El anteproyecto también plantea la implementación de un modelo de intervención desde la orientación educativa. Este modelo busca promover el desarrollo integral de los estudiantes y abordar los problemas que afectan la convivencia escolar. A través de asesoramiento y apoyo en el ámbito educativo, se atenderán las necesidades psicológicas, emocionales y sociales de los estudiantes, fomentando su desarrollo cognitivo y afectivo. Otro aspecto relevante del anteproyecto es la erradicación de la vulnerabilidad en la convivencia escolar. Se proponen medidas y acciones específicas para abordar este problema, como la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, programas de capacitación y sensibilización, el establecimiento de medidas disciplinarias justas, la promoción de valores y principios éticos, así como la promoción de una comunicación abierta y un diálogo constante entre los miembros de la comunidad educativa. La participación activa de la comunidad educativa es fundamental para promover una convivencia pacífica. El anteproyecto de ley busca fomentar esta participación e incluir a padres, madres, representantes legales, docentes y personal administrativo en la construcción de un entorno propicio para el aprendizaje y la convivencia.

CONCLUSIONES

El anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela tiene como objetivo principal crear un ambiente de paz y sana convivencia dentro de las escuelas del país. Se reconoce que este ambiente es fundamental para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes, ya que la violencia escolar no solo afecta su aprendizaje, sino que también tiene un impacto negativo en su autoestima y en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

El anteproyecto busca promover el respeto mutuo, la tolerancia y la empatía entre los estudiantes y el personal docente de las instituciones educativas. Estos valores son fundamentales para fomentar un ambiente seguro y protegido, donde los estudiantes puedan concentrarse en su aprendizaje y desarrollo personal. En un ambiente de paz y convivencia escolar pacífica, los estudiantes se sienten seguros y protegidos. Esto les permite desarrollar habilidades sociales y emocionales importantes, como la resolución de conflictos, la escucha activa y la empatía. Estas habilidades son fundamentales para su desarrollo como ciudadanos responsables y comprometidos en el futuro.

Además de los beneficios individuales para los estudiantes, la creación de un ambiente de paz y convivencia escolar pacífica también tiene un impacto positivo en la comunidad educativa en su conjunto. Cuando los estudiantes aprenden a resolver conflictos de manera pacífica y a fomentar el respeto mutuo, se están sentando las bases para una sociedad más tolerante y pacífica en el futuro. El anteproyecto de ley establece la necesidad de implementar políticas y programas educativos que promuevan la convivencia pacífica en las escuelas. Esto puede incluir la capacitación de docentes en estrategias de resolución de conflictos, la implementación de programas de educación emocional y la creación de mecanismos de participación estudiantil que promuevan el diálogo y la resolución de problemas de manera pacífica. Además, el anteproyecto contempla la creación de mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar la efectividad de las medidas implementadas. Esto permitirá realizar ajustes y mejoras continuas en las políticas y programas de convivencia pacífica escolar.

Concretamente, el anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela busca crear un ambiente de paz y sana convivencia en las escuelas, promoviendo el respeto mutuo, la tolerancia y la empatía entre los estudiantes y el personal docente. Esto tiene como objetivo no solo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también desarrollar habilidades sociales y emocionales importantes y sentar las bases para una sociedad más pacífica y tolerante en el futuro.

El anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela busca abordar el problema de la violencia escolar y promover un ambiente de paz y sana convivencia en las escuelas. La implementación de políticas y programas específicos es fundamental para lograr este objetivo, y el orientador educativo desempeña un papel importante en el diseño y la implementación de estas medidas. En primer lugar, el anteproyecto reconoce la importancia de evaluar las teorías educativas para la orientación en contextos educativos afectados por la violencia escolar. Se

destaca la necesidad de seleccionar cuidadosamente las teorías y paradigmas, considerando su aplicación en entornos vulnerables y complementándolas con otras estrategias educativas. Esto implica que la ley de convivencia pacífica escolar debe tener en cuenta las diversas teorías y enfoques disponibles para abordar los problemas de discriminación, violencia y exclusión social presentes en las escuelas venezolanas. El anteproyecto reconoce también que la violencia escolar es un problema común en Venezuela y enfatiza el papel activo del orientador educativo en la prevención y abordaje de esta situación. Se destaca la importancia de la colaboración de todos los actores involucrados, incluyendo estudiantes, orientadores, docentes y personal administrativo, para crear un ambiente escolar positivo que promueva el aprendizaje y el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

En línea con esto, el anteproyecto sugiere una serie de medidas que pueden implementarse para fomentar la convivencia pacífica en las escuelas. Estas medidas incluyen:

- Establecer protocolos y normas claras para el manejo de conflictos violentos en las instituciones educativas. Esto garantizará que haya pautas claras para abordar la violencia y promoverá la seguridad y el bienestar de los estudiantes.
- Brindar programas de capacitación sobre prevención y manejo de la violencia escolar, el acoso y la discriminación tanto para los estudiantes como para el personal docente. Estos programas educarán a la comunidad escolar sobre cómo identificar y abordar estos problemas, promoviendo así una cultura de paz y respeto.
- Promover valores de respeto hacia la diversidad y la inclusión en la escuela. Es importante crear un ambiente donde todos los estudiantes se sientan seguros, acogidos y valorados, sin importar su origen étnico, religión, género u orientación sexual.
- Establecer mecanismos para que los estudiantes puedan reportar cualquier acto de violencia que presencien o sufran. Esto les dará a los estudiantes la confianza y la seguridad de que sus denuncias serán tomadas en serio y se tomarán medidas para abordar la violencia.
- Fomentar la comunicación abierta y el diálogo entre los estudiantes y el personal docente. Esto permitirá abordar de manera efectiva los problemas de convivencia en la escuela, facilitando la resolución de conflictos y promoviendo un clima de respeto y comprensión mutua.
- Proporcionar apoyo emocional a los estudiantes que han sufrido violencia. Es esencial que se les brinde un entorno seguro y protegido, así como la ayuda necesaria para superar cualquier trauma psicológico causado por la violencia escolar.

De manera que, el anteproyecto de ley de convivencia pacífica escolar en Venezuela busca crear un ambiente seguro y respetuoso en las escuelas, abordando la violencia escolar y promoviendo la paz y la sana convivencia. El papel del orientador educativo es fundamental en la implementación de políticas y programas específicos para lograr este objetivo, asegurando así el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad en un entorno propicio para su desarrollo integral.

Aunque el anteproyecto de convivencia pacífica escolar en Venezuela tiene como objetivo crear un ambiente de paz y sana convivencia en las escuelas, existen algunas limitaciones que podrían surgir desde el punto de vista de la orientación educativa. Algunas de estas limitantes podrían incluir:

- Falta de recursos y apoyo: la implementación efectiva de políticas y programas de convivencia pacífica requiere recursos adecuados, incluyendo personal capacitado, materiales educativos y financiamiento. Si no se asignan suficientes recursos para respaldar estas iniciativas, podría haber limitaciones en la capacidad de los orientadores educativos para llevar a cabo su labor de manera efectiva.
- Resistencia al cambio y cultura escolar arraigada: la implementación de un nuevo enfoque de convivencia pacífica puede enfrentar resistencia por parte de algunos actores educativos, incluyendo docentes, directivos escolares y estudiantes. La cultura escolar existente, caracterizada por prácticas arraigadas, normas informales y estructuras jerárquicas, puede obstaculizar la adopción de nuevos enfoques y la promoción de valores de respeto y tolerancia. El cambio de cultura escolar requiere un proceso gradual de sensibilización, participación y compromiso de todos los involucrados.
- Falta de formación y capacitación: los orientadores educativos desempeñan un papel clave en la implementación de políticas de convivencia pacífica y en la promoción de habilidades sociales y emocionales

en los estudiantes. Sin embargo, si no reciben una formación adecuada en estas áreas, pueden enfrentar dificultades para brindar el apoyo necesario a los estudiantes y para implementar estrategias efectivas de resolución de conflictos.

- Escasez de orientadores educativos: en muchos casos, puede haber una falta de estos profesionales, lo que dificulta la implementación efectiva de políticas y programas de convivencia pacífica. Si hay una alta proporción de estudiantes por cada orientador educativo, es posible que no se pueda brindar el apoyo individualizado necesario para abordar los problemas de violencia y promover un ambiente de paz en la escuela.
- Falta de mecanismos efectivos de denuncia y seguimiento: establecer mecanismos para que los estudiantes puedan reportar actos de violencia es importante, pero también es fundamental contar con sistemas efectivos de denuncia y seguimiento. Es necesario que las denuncias sean investigadas de manera oportuna, se tomen medidas adecuadas para abordar los casos de violencia y se garantice la protección de los estudiantes que denuncian. La falta de mecanismos sólidos y confiables podría disminuir la confianza de los estudiantes en el sistema y limitar la efectividad de las medidas propuestas.
- Contexto social y familiar: la violencia escolar no se limita al entorno educativo, sino que también está influenciada por el contexto social y familiar en el que los estudiantes se desenvuelven. Factores como la violencia en el hogar, la falta de apoyo familiar y la desigualdad social pueden contribuir a la violencia escolar. Abordar estos desafíos requerirá una aproximación integral que involucre a la comunidad y promueva el trabajo conjunto entre escuela, familia y sociedad.
- Desafíos en la formación del personal educativo: para lograr un cambio significativo en la convivencia escolar, es necesario que los docentes estén capacitados en estrategias de resolución de conflictos, educación emocional y promoción de valores de respeto y tolerancia. Sin embargo, la formación docente puede ser un desafío en términos de disponibilidad de programas de capacitación, tiempo y acceso a recursos de calidad. La falta de formación adecuada podría dificultar la implementación efectiva de las medidas propuestas.

A pesar de las limitaciones, el anteproyecto de ley sobre convivencia pacífica escolar en Venezuela es un paso importante para crear un ambiente seguro en las escuelas. Requiere la colaboración de todos los actores, como el gobierno, las instituciones educativas, docentes, orientadores educativos y las familias. Es crucial asignar recursos adecuados, promover un cambio cultural en las escuelas y proporcionar formación y capacitación a los orientadores educativos, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. También es necesario implementar mecanismos efectivos de denuncia y seguimiento, así como abordar los factores sociales y familiares que contribuyen a la violencia escolar. En conjunto, estas medidas pueden generar un cambio positivo en la convivencia escolar, brindando a los estudiantes un entorno propicio tanto en la escuela como en el hogar, para su desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-202. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Alcívar, A. G. e Intriago, G. Z. G. Z. (2019). Capacitación de padres de familia en la orientación educativa de estudiantes del primer año de bachillerato de la unidad educativa fiscal mariscal de Ayacucho. *Revista Cognosis*, 4, 25-38. <https://bit.ly/3Tb47vx>
- Araoz, E. G. E. y Uchasara, H. J. M. (2020). Violencia escolar y niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Puriq*, 2(3), 165-175. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.86>
- Bayona Moreno, L. M. (2021). Formación para una cultura de paz desde las competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria de Colombia [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Panamá]. Repositorio Digital UMECIT. <https://bit.ly/3Rt1IL7>
- Briceno Núñez, C. E. (2022). Auto percepción del orientador educativo venezolano en la gestión de procesos vocacionales y del aprendizaje. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIIEP*, 15(1), 69-93. <https://doi.org/10.15332/25005421.6463>

- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478. <https://bit.ly/4a4gteO>
- Medina-Cascales, J. Á. y Reverte-Prieto, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 54-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- González-Medina, M. A., y Treviño Villarreal, D. C. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* 31(1),123-147. <https://bit.ly/3t0BbeZ>
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Ochoa, G. M. y Ruiz, D. M. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. <https://bit.ly/3RbSce2>
- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación*, 33(1),197-220. <https://bit.ly/4849nW0>
- Moreno, F. J. B. (2020). Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 1-1. <https://bit.ly/417kR8S>
- Orozco Loza, V. H. (2021). Inserción de la inteligencia emocional en la educación regular del nivel primario en el municipio de La Paz como herramienta de prevención de violencias [Tesis Licenciatura en Derecho. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia]. Repositorio Institucional Universidad Mayor de San Andrés. <https://bit.ly/3TdmOPe>
- Proyecto de Ley de Convivencia Pacífica Escolar. (21 de abril de 2022) <https://bit.ly/3Rpv3Gp>
- Pulido Guerrero, E. G., Cudris Torres, L., Tirado Vides, M. M. y Jiménez Ruíz, L. K. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
- Stafford, L. y Kuiper, K. (2021). Social exchange theories: Calculating the rewards and costs of personal relationships. En *Engaging theories in interpersonal communication* (pp. 379-390). Routledge.
- Zhang, X. y Liu, S. (2022). Understanding relationship commitment and continuous knowledge sharing in online health communities: a social exchange perspective. *Journal of Knowledge Management*, 26(3), 592-614. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2020-0883>

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



Etnografía de redacciones: metodologías, contribuciones generales y desplazamientos pertinentes para el estudio del periodismo¹

Newsroom ethnography: methodologies, general contributions and relevant shifts for the study of journalism

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1232>



Abel Somohano Fernández. Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El artículo se propone analizar metodologías y contribuciones asociadas a la etnografía de redacciones periodísticas y su pertinencia para el examen del ejercicio profesional actual. Para la investigación que sustenta este trabajo se utilizó el método la investigación bibliográfico-documental sobre indagaciones relevantes, textos que sistematizan las tendencias al interior del área, materiales en los que se proponen críticas a esta última y textos complementarios. Se resalta la influencia sobre los autores de este ámbito de indagación de las teorías sociológicas interpretativas y otras fuentes, así como el uso de métodos y técnicas como la etnografía, la teoría fundamentada, la observación, la entrevista y el análisis de contenido. Los hallazgos de investigaciones relevantes resaltan la idea de que el mensaje periodístico construye la realidad y refleja valores e ideologías específicas. Asimismo, se define a los procesos productivos como influenciados por negociaciones rutinarias y requisitos burocráticos. Sin embargo, se concluye que aunque las aproximaciones a las redacciones periodísticas generadas desde los años sesenta del siglo pasado pueden proporcionar enfoques pertinentes para destacar las tipicidades de la práctica profesional y los agentes y procesos que la atraviesan, es necesario enfatizar en nuevas aristas para entender el ejercicio periodístico, como son su carácter descentralizado, activo y heterogéneo.

ABSTRACT

The article begins with the aim of analyzing methodologies and contributions associated with the ethnography of journalistic newsrooms and their relevance for examining current professional practice. The research that underpins this work assumed a bibliographic-documentary research method on relevant inquiries, texts that systematize trends within the field, materials that propose criticisms of the latter, and complementary texts. The influence on authors in this area of inquiry of interpretive sociological theories, among other sources, is highlighted, and the use of certain methods and techniques such as ethnography, grounded theory, observation, interviews, and content analysis is mentioned. Findings from relevant research are presented, including the conception of journalistic messages as constructions of reality and conveyors of certain values and ideologies, as well as the definition of production processes as marked by negotiation and routine dynamics and subject to certain bureaucratic requirements. However, it is concluded that, although approaches to journalistic newsrooms generated since the 1960s can provide relevant insights into highlighting the specificities of professional practice and the agents and processes involved, it is necessary to emphasize new aspects to understand journalistic practice, such as its decentralized, active and heterogeneous nature.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Periodismo, periodistas, producción de noticias, salas de redacción, etnografía, investigación.
Journalism, journalists, news production, newsrooms, ethnography, research.

¹ Este trabajo es resultado de la estancia posdoctoral realizada gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC). La estancia se desarrolló en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y contó con la asesoría y colaboración del Dr. Daniel Peña Serret.



1. INTRODUCCIÓN

El periodismo ha despertado el interés de numerosos investigadores. Esto puede deberse, en parte, a su importancia en los más diversos órdenes durante la Modernidad y, por ende, a su relevancia para comprender la cultura contemporánea (Wahl-Jorgensen y Hanitzsch, 2009). Se han destacado varias fases en la historia de la investigación en periodismo. Una de ellas se asocia a la emergencia de teorías normativas desde el siglo XIX, la cual ha sido denominada “la prehistoria” de estos estudios. Otra fase, que encontró su génesis en los Estados Unidos desde los años cincuenta, se ha denominado momento empírico (Wahl-Jorgensen y Hanitzsch, 2009).

Más adelante, con indagaciones que se inician desde los años sesenta del siglo pasado (en los contextos estadounidense y británico) y cuyos resultados se publican en la década siguiente, se desarrolla otra fase que ha sido denominada el momento sociológico. En ella se hace evidente el recurso a metodologías cualitativas, el énfasis en las organizaciones periodísticas para el examen de los procesos de producción, y el análisis del rol de los periodistas en la construcción y el mantenimiento de la ideología dominante (Wahl-Jorgensen y Hanitzsch, 2009).²

Este artículo se detiene precisamente en las investigaciones generadas desde esta etapa. Se plantea como objetivo central analizar metodologías y contribuciones asociadas a la etnografía de redacciones periodísticas y su pertinencia para el examen del ejercicio profesional actual. Se defiende como argumento que, aunque las aproximaciones etnográficas a las redacciones periodísticas generadas desde los años sesenta del siglo pasado pueden proporcionar enfoques pertinentes para destacar las tipicidades de la práctica profesional y los agentes y procesos que la atraviesan, se hace necesario enfatizar en nuevas aristas para entender el ejercicio periodístico, como son su carácter descentralizado, activo y heterogéneo.

La relevancia del tema está marcada por la posibilidad de reconocer la trascendencia de varias aportaciones del área de estudio. Al mismo tiempo, se hace muy pertinente su abordaje por la necesidad de plantear críticas en relación con las propuestas de los estudios fundacionales de este ámbito de indagación ante las complejidades históricas y actuales del ejercicio profesional periodístico.

En una primera sección del artículo se alude a la metodología asumida, posteriormente se atiende a los antecedentes y el surgimiento de una nueva dirección en el estudio de las redacciones periodísticas. Más adelante se atiende a la metodología y contribuciones generales de investigaciones relevantes en esta área de estudio para, con posterioridad, referir la pertinencia de enfatizar en el carácter descentralizado, activo y heterogéneo del ejercicio periodístico. Por último, se proponen la discusión y las conclusiones del artículo, y la bibliografía.

2. METODOLOGÍA

La investigación partió de la comprensión de la pertinencia de una mirada reflexiva para entender los límites y las posibilidades de la producción de conocimiento científico. Se asumió en este sentido el método de la investigación bibliográfico-documental para cumplir con el objetivo propuesto. Este implica la búsqueda de una respuesta particular a partir del abordaje de los materiales generados en los procesos de producción de conocimiento humano (Baena, 2017) y se distingue, esencialmente, de otros métodos y técnicas, por las fuentes de información, el registro, la clasificación y el análisis de los datos (González, 1990).

Se partió de definir a las contribuciones asociadas a la etnografía de redacciones periodísticas como aquellos hallazgos indagatorios que, a partir de la inserción de los investigadores en los procesos productivos, proponen un examen situado del ejercicio profesional y han delimitado características esenciales de las dinámicas al interior del espacio redaccional. Se atendió, esencialmente, a las siguientes dimensiones para el análisis:

- Metodologías fundamentales desarrolladas durante las investigaciones.
- Contribuciones fundamentales de las investigaciones.

Durante la indagación se atendió a varios tipos de materiales. Estos fueron:

² El momento de la comparación global ha sido referido como otra etapa de la indagación sobre periodismo desarrollada desde los años noventa del siglo pasado. Ello se relaciona con transformaciones comunicativas (entre otras) que han propiciado la creación de redes de investigadores y oportunidades nuevas para llevar a cabo indagaciones conjuntas.

- Textos de investigaciones relevantes dentro del área de etnografía de redacciones.
- Textos que sistematizan las tendencias al interior del área de etnografía de redacciones.
- Textos en los que se proponen críticas al área de etnografía de redacciones.
- Materiales complementarios que permiten dar cuenta de antecedentes, referentes teóricos de la etnografía de redacciones y aproximaciones recientes al ejercicio del periodismo insertas o no dentro del área con las cuales establecer relaciones en el proceso de discusión de los resultados.

Los trabajos analizados fueron escogidos siguiendo criterios de relevancia y pertinencia para entender este ámbito de indagación.

El proceso indagatorio que sustentó este trabajo duró de febrero a julio de 2023. Las etapas de esta investigación fueron:

- Planeación del trabajo.
- Diseño del instrumento.
- Recopilación del material.
- Análisis de datos.
- Redacción y revisión (ver [tabla 1](#)).

Tabla 1. Etapas del proceso de investigación

Etapa	Descripción	Periodo
Planeación del trabajo.	Fue delimitado el tema de investigación y planeado el periodo de desarrollo del trabajo. Fueron valorados también los distintos obstáculos posibles para la investigación.	febrero de 2023.
Diseño del instrumento.	Tras la delimitación del tema, se elaboró el instrumento de investigación para el examen de los textos.	febrero de 2023.
Recopilación del material.	Fueron asumidos para el análisis cuatro tipos de textos a partir de los criterios de relevancia y pertinencia: textos de investigaciones relevantes dentro del área, textos que sistematizan las tendencias al interior del área, materiales que proponen críticas a estas indagaciones y materiales complementarios que permiten dar cuenta de antecedentes, referentes teóricos de la etnografía de redacciones y aproximaciones recientes al ejercicio del periodismo (insertas o no dentro del área) con las cuales establecer relaciones en el proceso de discusión de los resultados.	febrero-marzo de 2023.
Análisis de los datos.	A partir del instrumento de investigación bibliográfico-documental fueron analizados los textos seleccionados.	marzo-mayo de 2023
Redacción y revisión.	La información emanada a partir de la aplicación de la investigación bibliográfico-documental fue organizada siguiendo el criterio de coherencia para entender el desarrollo del área de etnografía de redacciones: los antecedentes, el contexto de emergencia, las metodologías, las contribuciones fundamentales y las críticas y los desplazamientos pertinentes en la investigación sobre periodismo. El proceso de redacción se desarrolló simultáneamente al proceso de revisión.	mayo-julio de 2023.

3. ANTECEDENTES DE LA ETNOGRAFÍA DE REDACCIONES Y SURGIMIENTO DE UNA NUEVA DIRECCIÓN EN EL ESTUDIO DEL PERIODISMO

El concepto de “gatekeeper” (guardabarreras), en su aplicación a los procesos de producción comunicativa, intenta dar cuenta del control social al interior de los órganos de prensa. Las indagaciones sobre “gatekeeping” se han extendido desde la década del cincuenta del siglo pasado para explicar el modo en que “los individuos introducen prejuicios o sesgos (...) que modelan las noticias, y que hacen que el output informativo adopte formas específicas explicadas a partir de esos procesos de selección” (Cervantes, 2005, p. 103). Estas indagaciones se han retomado en años posteriores para referirse al grado cambiante del periodismo mediado, entre otras, por las transformaciones demográficas, institucionales y tecnológicas.

El énfasis en el nivel individual de análisis que asume la investigación sobre “gatekeeping” implica destacar que las noticias son el resultado del juicio y las motivaciones de los periodistas. Al no interferir las fuentes y las exigencias de las organizaciones periodísticas, esta perspectiva podría argumentar que los reporteros son capaces de producir información que represente con precisión una mirada completa al acontecer (Berkowitz, 1997).

El trabajo fundacional de White, “The ‘Gate Keeper’: A Case Study in the Selection of News” concluye que las decisiones se encuentran intervenidas por las experiencias, actitudes y expectativas del “gatekeeper” (White, 1950). Más adelante Bleske (1991) replica el estudio original de White. Se podría decir que en los estudios de White y Bleske, “ambos gatekeepers vieron su trabajo como la implementación del juicio periodístico frente a las limitaciones organizacionales” (Berkowitz, 1997, p. 54).

Otras investigaciones han recurrido al término de “gatekeeper” para dar cuenta de transformaciones que se han producido en los entornos periodísticos (Shoemaker, Vos y Reese, 2009). En este sentido destacan algunas centradas en la televisión local, el entorno digital, la comparación entre medios impresos y electrónicos, entre otros temas (Singer, 2006; 2001; Berkowitz, 1990; Abbott y Brassfield, 1989, entre otros).

Varias indagaciones refieren otros niveles condicionantes de los procesos productivos a partir del diálogo directo o tangencial con la categoría de “gatekeeper” (Shoemaker *et al.*, 2009; Shoemaker, 1997; Berkowitz, 1990). Shoemaker (1997) ha referido, por ejemplo, que el “gatekeeper” no se encuentra completamente libre de un capricho personal; está atado a las limitaciones de las rutinas productivas, las exigencias de las organizaciones y los factores externos, al mismo tiempo que a las condiciones del sistema social. Berkowitz (1990), al evaluar la metáfora del “gatekeeper”, defendió la idea de que la toma de decisiones no parte del molde de un editor solitario que se basa en la actualidad o preferencias personales. Son destacadas tres diferencias fundamentales en relación con la metáfora del “gatekeeper”: 1) la toma de decisiones es un proceso grupal; 2) elementos como el interés, importancia y calidad visual de los acontecimientos se encuentran en gran medida condicionados por rasgos específicos de las organizaciones como las limitaciones de recursos y formatos de las noticias; y 3) podría hablarse no solo de una puerta que se abre y cierra para permitir que la noticia pase sino de múltiples puertas en el proceso productivo.

A juicio de Cervantes (2005), los estudios fundacionales sobre “gatekeeping” se asocian al área de las indagaciones sobre producción periodística por dos vías: por un lado, como su origen y, en otro sentido, como parte integrante de modelos que explican las condiciones que intervienen en la producción.

Una investigadora como Hernández (1997), sin embargo, después de destacar dos versiones en las reconstrucciones históricas en torno a la sociología de la producción de noticias, aquella que establece su origen en la investigación sobre “gatekeepers”, entre ellos Schudson (1989)³ y Wolf (1987), y otra que enfatiza en el inicio de la sociología de la producción de noticias en los años setenta (aunque varias de las indagaciones más importantes comienzan a desarrollarse desde los sesenta), se decanta por la última de las reconstrucciones. Para ello se ampara en las consideraciones de Schudson (1989) en las que destaca que el término “gatekeeper” no da cuenta de manera adecuada de la relación existente entre la organización periodística y el producto noticia, al mismo tiempo que individualiza un fenómeno burocrático. En este sentido podría decirse que los estudios sobre redacciones perio-

3 Este autor ha sistematizado las aportaciones fundamentales al interior del área de la sociología de la producción de noticias. En un primer momento habló de tres aproximaciones diferentes; culturológica, de la economía política y de la organización social del trabajo periodístico (Schudson, 1989). Más adelante, propone un desplazamiento en sus propuestas y menciona cuatro tipos de aproximaciones: la organización económica de las noticias, el contexto político de la producción de noticias, la organización social del trabajo informativo y las aproximaciones culturales (Schudson, 2005).

dísticas se detienen en las complejidades y múltiples dimensiones que constituyen “un proceso rutinario organizacional más armado y controlado” (De León, 2008, p. 157) que el asumido por los estudios de “gatekeeping”.

Sin embargo, más allá de las diferencias de posturas en torno a la delimitación de los orígenes de la sociología de la producción de noticias, para quien descarta la génesis de esta área en la investigación sobre “gatekeeping” (Hernández, 1997), es posible señalar como “un clásico” al iniciar “una nueva dirección” en el estudio de la producción periodística (Hernández, 1995, p. 19) a una investigación como la de Breed ([1955] 1997), centrada en el análisis de la incidencia de la estructura organizacional en el trabajo periodístico desde un enfoque funcionalista (a partir de las propuestas de Robert Merton).

Un aporte de este trabajo tiene que ver con el reconocimiento de los procesos de socialización a través de los cuales los periodistas aprenden la política. Se señala que estos profesionales aprenden la política por ósmosis. A través de estas dinámicas, los periodistas “descubren e internalizan los derechos y obligaciones de su estatus y las normas y valores. El periodista aprende a anticipar lo que se espera de él para ganar recompensas y evitar castigos” (Breed, [1955] 1997, p. 109). Habría que apuntar que la matriz conceptual de la que parte este trabajo (el análisis funcional) y el énfasis en el equilibrio en el examen de la sala de redacción constituyen limitantes.

La comprensión del carácter complejo de los mensajes en tanto construcción social y resultado de la práctica profesional, solo emergerá en la investigación académica más adelante. Como se ha dicho, es en los años sesenta del siglo pasado que se inicia un desarrollo sostenido del área de estudio de la etnografía de redacciones periodísticas; comienza a reconocerse “de manera más o menos clara la importancia de realizar investigación empírica en torno a los emisores, esto es, a los productores de comunicación” (Cervantes, 1996, p. 50) a partir de la comprensión de la producción periodística desde otros presupuestos.

4. METODOLOGÍAS Y CONTRIBUCIONES DE LA ETNOGRAFÍA DE REDACCIONES PERIODÍSTICAS

Si bien la apropiación de los referentes teóricos ha sido asumida de maneras diversas por los representantes del área de estudio, es posible señalar el momento de emergencia de algunas investigaciones en los años sesenta del siglo pasado en un contexto discursivo particular. Stonbely (2015) habla de: cierto desarrollo de las teorías organizacionales, las críticas al profesionalismo, las concepciones sobre la construcción social de la realidad, el rechazo a la autoridad institucional y el llamado liberal al pluralismo.

La preocupación por el modo en que las normas organizacionales inciden en el comportamiento de los actores, por cómo la rutinización de las dinámicas laborales tributan a la reproducción de lo establecido, por la manera en que el profesionalismo constituye una forma de control sobre los agentes que integran la profesión, así como por el modo en que la producción de conocimiento no resulta en un reflejo sino en una construcción sobre la realidad, constituyen el contexto discursivo, intelectual, en el que se van desarrollando varias aproximaciones a las redacciones periodísticas.

En este punto habría que enfatizar en que, entre otras, las teorías sociológicas interpretativas constituyen fuentes fundamentales para la etnografía de redacciones. Desde estas ha habido una preocupación por el modo en que se conforma el mundo del sentido común asociado a procesos de construcción social (Schütz, [1974] 2015). Se ha dicho en torno a ello que:

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el pensamiento común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. (Schütz, [1974] 2015, p. 41).

Se ha referido también que la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, compartido con otros (Schütz, [1974] 2015; Berger y Luckmann, [1967] 2005) y el conocimiento se pone en común “en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, [1967] 2005, p. 39).

La sociedad existe como realidad objetiva y subjetiva, y para su análisis debe abarcarse uno y otro aspecto. Estos se entienden mejor en su asociación con un proceso dialéctico dado por tres momentos, los cuales no pueden ser concebidos en una secuencia temporal: externalización, objetivación e internalización (Berger y Luckmann, [1967] 2005). Estas propuestas aportan a la etnografía de redacciones, entre otras ideas, la concepción de los procesos de producción periodística como dinámicas a través de las que se construye la realidad.

De las teorías sociológicas interpretativas también se extraen conclusiones sobre el modo en que las personas le dan sentido al mundo cotidiano. Permiten dar cuenta del modo en que se manifiesta la reflexividad situada en determinados contextos, pues las actividades por las que los sujetos “producen y manejan escenarios organizados de asuntos cotidianos, son idénticas a los procedimientos por cuyo medio dichos miembros dan cuenta de y hacen ‘explicables’ (...) esos escenarios” (Garfinkel, [1967] 2006, p. 9). Ello aporta a la etnografía de redacciones la idea de que el proceso de reflexividad forma parte de las dinámicas de producción periodística.

A su vez, el concepto de marco (Goffman, [1974] 2006, p. 11), en tanto “principios de organización que gobiernan los acontecimientos —al menos los sociales— y nuestra participación subjetiva en ellos”, ha tributado también a la comprensión de la noticia y sus procesos de producción desde el área de estudio que nos ocupa.

En torno al contexto discursivo sociopolítico Stonbely (2015, p. 267) ha destacado que la investigación sobre redacciones periodísticas se encontraba en línea con una amplia crítica a la autoridad institucional que incluía no solo el ámbito de producción periodística sino a diversidad de sectores. La defensa del pluralismo también constituye el contexto discursivo sociopolítico y se vincula con la preocupación académica por presumibles objetos de estudio marginales. Tuchman (2002) describe el contexto de emergencia de las investigaciones sobre redacciones periodísticas desarrolladas a partir de los años sesenta, como un periodo de disidencias en muchas naciones capitalistas lo que puede explicar en gran medida el recurso a una perspectiva cualitativa de investigación con la intención de generar un cuestionamiento crítico sobre los procesos de producción noticiosa.

Varias de las investigaciones desarrolladas desde los años sesenta del siglo pasado hacen énfasis en el modo en que los periodistas determinan lo que constituye un acontecimiento, el sitio en el cual se puede encontrar y la manera que puede asumirse para la construcción periodística (Fishman, 1997). Estos estudios parten de una perspectiva analítica a través de la que se puede dar cuenta de las complejidades de los procesos de manufactura de la producción periodística, en los que confluyen periodistas, directivos de órganos de prensa y agentes reguladores externos, al mismo tiempo que intervienen múltiples condiciones. Para dar cuenta de estos procesos el método etnográfico fue central en varios investigadores, por el recurso a técnicas como la entrevista y la observación, entre otras (Epstein, [1973] 1974; Tuchman [1978] 1983; Schlesinger, [1978] 1979; Gans [1979] 2004; Bantz *et al.*, 1980; Fishman [1980] 1983; Lester, 1980; Soloski, 1989, entre otros).

Tuchman ([1978] 1983) desarrolló entre 1966 y 1976 observaciones en los medios estudiados y en la Sala de Prensa del Ayuntamiento de Nueva York, así como entrevistas. Schlesinger ([1978] 1979) realizó sus observaciones en tres momentos diferentes. La primera fue realizada durante cuarenta días en redacciones de radio y televisión entre 1972 y 1973, lo cual fue complementado con otras observaciones en 1974. Durante agosto y septiembre de 1975 dedicó otras tres semanas a su investigación en radio y un periodo similar, entre julio y agosto de 1976, en televisión. En esta investigación también desarrolló entrevistas con más de 120 integrantes del personal de noticias de la BBC.

Gans ([1979] 2004) llevó a cabo su investigación visitando cada una de las cuatro organizaciones periodísticas estudiadas entre 1965 y 1969. Empleó la observación como técnica de investigación para analizar el desempeño de los profesionales y sus interacciones. Complementó esta observación con preguntas dirigidas a los profesionales de los medios. Posteriormente, en 1975, extendió su estudio permaneciendo un mes adicional en tres de los medios, y durante este periodo llevó a cabo entrevistas con miembros del cuarto medio analizado. En 1978, volvió a realizar entrevistas como parte de su investigación. Además de la observación y las entrevistas, Gans también utilizó el análisis de contenido en su estudio.

Fishman ([1980] 1983), por su parte, en un estudio desarrollado entre 1973 y 1974, partió de observación participante en un periódico de California, en la ciudad de Purissima. El autor ha resaltado que los datos presentados en su investigación “derivan fundamentalmente de observaciones de los reporteros permanentes, y de su supervisor, el jefe de información local del periódico” (Fishman, 1983, p. 26). En su investigación también reproduce fragmentos de diálogos sostenidos con profesionales del medio.

Lester (1980) realizó en 1972 observación participante en las oficinas de un periódico, al mismo tiempo que observaba a los periodistas en sus coberturas, desarrollaba los trabajos propios, dialogaba con las fuentes de información y los periodistas de otros medios, y asistía a las reuniones oficiales de la organización analizada. En el verano de 1974 realizó más observaciones en siete organizaciones mediáticas. En su investigación, además de al método etnográfico, recurrió a la teoría fundamentada.

Con estas indagaciones se trasciende la concepción del mensaje periodísticos como reflejo objetivo de la realidad y se comprende como marco, producto, “empresa reflexiva” (Tuchman, [1978] 1983) y construcción de la realidad (Tuchman, [1978] 1983; Schlesinger, [1978] 1979; Fishman [1980] 1983; Lester, 1980). Se mira a la noticia, a su vez, como reproductora de determinados valores e ideología (Tuchman, [1978] 1983; Schlesinger, [1978] 1979; Gans ([1979] 2004; Fishman [1980] 1983). También se habla de los procesos productivos como dinámicas de negociación (Tuchman, [1978] 1983), a la vez que se destaca su condición rutinaria (Tuchman, [1978] 1983; Schlesinger, [1978] 1979; Gans, [1979] 2004; Fishman [1980] 1983; Lester, 1980; Bantz *et al.*, 1980) y las etapas que constituyen a estos (Fishman [1980] 1983; Bantz *et al.*, 1980).

Al mismo tiempo se atiende a la condición burocrática de la producción informativa (Tuchman, [1978] 1983; Gans ([1979] 2004; Fishman [1980] 1983), y se enfatiza en un nivel de análisis organizacional (Tuchman, [1978] 1983; Gans ([1979] 2004; Schlesinger, [1978] 1979; Fishman [1980] 1983; Lester, 1980; Bantz *et al.*, 1980; Soloski, 1989). A su vez, se alude a la relación entre exigencias de las organizaciones y profesionalismo (Tuchman, [1978] 1983; Soloski, 1989) y se asume a la autonomía como dimensión importante para el estudio del periodismo (Tuchman, [1978] 1983; Gans ([1979] 2004).

Los investigadores refieren, además, “tipificaciones” que remiten a la solución de tareas prácticas (y a la clasificación de las noticias en blandas, duras, en desarrollo y de secuencia) (Tuchman, [1978] 1983); “consideraciones” (Gans ([1979] 2004) en tanto reglas asumidas en el ejercicio profesional y “estructuras de fase” en tanto esquemas de interpretación (Fishman [1980] 1983) que atraviesan el trabajo periodístico. El análisis de los procesos productivos, ha llevado, además, al reconocimiento del modo en que el ejercicio profesional está atravesado por la relación con instituciones y actores externos a los medios (Tuchman, [1978] 1983; Gans, [1979] 2004; Fishman [1980] 1983), entre otros muchos aspectos asociados a la producción noticiosa.

Posteriormente se han desarrollado numerosos trabajos sobre redacciones periodísticas de trascendencia situados en distintos contextos. Aunque no ha constituido de ninguna manera el único tipo de preocupaciones, podría decirse que en las últimas décadas los investigadores han intentado comprender cómo se ha transformado la producción en el periodismo a partir de las TIC e, igualmente, han recurrido a un método etnográfico (Usher, 2014; Ryfe, 2012; Paulussen *et al.*, 2011; Bechmann, 2011; Hartley, 2011; Cawley, 2008; García, 2008; Quandt, 2008; Domingo, 2008a; Colson y Heinderyckx, 2008; Boczkowski, 2004, entre otras). En ocasiones el recurso a la entrevista y la observación se ha combinado con la investigación de archivo (Boczkowski, 2004), concepción de planos y captura de fotografías en lugares de trabajo (Quandt, 2008), análisis de contenido (Ryfe, 2012), teoría fundamentada (Usher, 2014), entre otros métodos, técnicas y estrategias de recolección de información.

Entre los descubrimientos de estas investigaciones, se destaca que las innovaciones en los medios se desarrollan de forma gradual y están influenciadas por combinaciones de condiciones iniciales y contingencias específicas (Boczkowski, 2004). Asimismo, se ha observado que los periodistas no han logrado adaptarse a los cambios en su profesión, en parte debido a la persistencia de elementos arraigados en las culturas periodísticas (Ryfe, 2012).

En este sentido se ha dicho también que el trabajo periodístico se encuentra en el centro de un conflicto entre la tradición y el cambio (Usher, 2014). También se ha señalado que, aunque las utopías y la competencia impulsan la innovación asociada al ejercicio profesional, la cultura periodística tradicional y los escasos recursos humanos y técnicos pueden actuar como obstáculos de la innovación (Domingo, 2008a).

Varias de estas investigaciones han propuesto trascender el determinismo tecnológico y se han concentrado en la comprensión de la innovación como proceso, a partir del énfasis en las decisiones, dinámicas y estructuras de las redacciones. Al mismo tiempo, con frecuencia han asumido una postura crítica sobre el desarrollo del periodismo (Domingo, 2008b).

En muchos trabajos de las últimas décadas, mencionados previamente, se reconoce ampliamente el valor de la tradición de estudios etnográficos anteriores, al tiempo que se resaltan las deficiencias de dichas propuestas para comprender las dinámicas periodísticas contemporáneas. En este sentido, se ha subrayado la importancia de abordar el conflicto y las tensiones inherentes a las prácticas y culturas periodísticas dentro de las redacciones

(Ryfe, 2012), así como las experiencias individuales de periodistas inmersos en las dinámicas organizacionales (Usher, 2014).

Considerando estas y otras limitaciones identificadas en la investigación previa sobre redacciones, la siguiente sección propone una serie de cambios relevantes para el análisis del ejercicio periodístico.

5. CRÍTICAS Y DESPLAZAMIENTOS PERTINENTES EN EL ESTUDIO DEL EJERCICIO PERIODÍSTICO

Son diversos los autores que se han cuestionado las primeras indagaciones de etnografía de redacciones (Hanusch y Maares, 2021; Wahl-Jorgensen, 2009; Becker y Vlad, 2009, Cottle, 2007; 2000; entre otros). Más allá de las distintas críticas que se han realizado a esas propuestas fundacionales, en este trabajo se enfatiza, sobre todo, en la pertinencia de atender al carácter descentralizado, activo y heterogéneo del ejercicio periodístico.

5.1. Sobre el carácter descentralizado del ejercicio periodístico

Si bien, durante el siglo XX, la sala de redacción constituyó el espacio en el que se desarrolló especialmente el periodismo, se hace conveniente trascender la mirada a esta como ámbito privilegiado del ejercicio profesional para desarrollar indagaciones más profundas y complejas (Hanusch y Maares, 2021; Deuze y Witschge, 2020; Wahl-Jorgensen, 2009; Wahl-Jorgensen y Hanitzsch, 2009).

Aunque este no ha sido un aspecto completamente descuidado en la etnografía de redacciones, en tanto varios investigadores no solo llevaron a cabo sus indagaciones en el espacio físico de la redacción (Tuchman, [1978] 1983; Fishman [1980] 1983; Lester, 1980) es necesario atender a otros elementos para comprender el periodismo actual. La sala de redacción sigue teniendo importancia para el desarrollo del periodismo en determinadas organizaciones, pero se hace conveniente desarrollar una mirada indagatoria sensible al modo en que muchas de las dinámicas que se daban anteriormente en espacios físicos hoy se desarrollan en entornos virtuales. Determinados procesos de recopilación de la información, por ejemplo, se dan desde estos últimos entornos (Dodds, 2019). Incluso, habría que atender al modo en que muchas de las dinámicas de conformación de los trabajos periodísticos se dan desde la multisitucionalidad de espacios privados o públicos. Habría que considerar en este punto que, por determinadas razones, existen medios que no tienen un espacio de concurrencia de sus integrantes y que organizan sus procesos productivos por el recurso a determinadas plataformas y dispositivos. Incluso, habría que considerar la existencia de medios que se gestionan desde distintos espacios nacionales, lo que incorpora una dimensión de análisis amplia y compleja al estudio del ejercicio profesional.

A ello habría que agregar la idea de que en los medios existen con frecuencia procesos de externalización, entendida como la subcontratación a terceros de dinámicas anteriormente internas (Örnebring y Ferrer Conill, 2016). Si bien la externalización no ha sido completamente ajena a la historia del periodismo, en los últimos años se ha dotado de una especial intensidad, lo cual ha tributado en gran medida a que los procesos de producción informativa se hagan más difusos y descentralizados.

5.2. Sobre el carácter activo del ejercicio periodístico

La etnografía clásica de redacciones ha enfatizado, sobre todo, en la manera en que los periodistas se han adecuado a las exigencias organizacionales. Si bien se ha reconocido la existencia de conflictos en los procesos productivos (Tuchman [1978] 1983; Soloski, 1989), se ha resaltado, sobre todo, el modo en que se establece el orden en estas dinámicas. Se han descrito de esta manera los procesos indagatorios por una de las investigadoras representativas del área:

Quando comencé a estudiar el trabajo informativo, esperé encontrar los conflictos entre reporteros y dirección pronosticados por la teoría sociológica. Hallé algunos conflictos. Por ejemplo, los reporteros, directores y jefes de sección quedan afectados por los relatos que circulan acerca de amigos de los ejecutivos y los gerentes influyentes del periódico o del canal de televisión, y hasta cierto punto se resisten a su pu-

blicación. Pero de manera general me encontré con que el profesionalismo informativo se ha desarrollado en conjunción con las modernas organizaciones informativas, y que las prácticas profesionales sirven a las necesidades de la organización. (Tuchman [1978] 1983, p. 17)

En este sentido, lo que se ha puesto en segundo lugar es la condición activa de los profesionales y su capacidad de agencia. Podría referirse la existencia de un “funcionalismo organizacional” que no centra la mirada en la capacidad de agencia de los periodistas (Cottle, 2000).

El reclamo de atender con mayor fuerza a la agencia de los periodistas es muy pertinente en las condiciones actuales, en las que cada vez existen mayores evidencias de descontento desde el propio campo profesional sobre las múltiples condicionantes internas y externas a las organizaciones que limitan el ejercicio periodístico. A su vez, el énfasis en la capacidad de agencia constituye un imperativo ante la fundación frecuente de nuevos medios por profesionales descontentos con el modo en que se ha desarrollado el periodismo precedente.

5.3. Sobre el carácter heterogéneo del ejercicio periodístico

La práctica profesional periodística ha sido siempre diversa. Sin embargo, tal vez esa condición se haga especialmente densa en el periodismo de hoy. Ello impone imperativos a la investigación sobre el ejercicio periodístico que no podrían asumirse fácilmente desde las propuestas tradicionales de la etnografía de redacciones.

Como se ha visto, determinadas aportaciones dentro del área de estudio han enfatizado en ciertos rasgos comunes de las organizaciones periodísticas y los mensajes por ellas generados: procesos controlados burocráticamente, dinámicas rutinarias, carácter conservador y legitimador del orden de cosas de los procesos y mensajes generados por el ejercicio profesional, entre otras. Para documentar la variabilidad temporal y espacial del ejercicio profesional y entre los propios periodistas, los investigadores inscritos dentro del área de etnografía de redacciones han tenido dificultades (Becker y Vlad, 2009).

En este punto podría decirse que la defensa del carácter heterogéneo del ejercicio periodístico se hace muy pertinente no solo porque el desempeño de los actores asociados a la producción comunicativa siempre ha sido más complejo que lo que puede explicarse a través de conceptos y modelos generales extrapolados a distintos contextos y situaciones. El necesario desplazamiento de la mirada hacia la condición heterogénea del ejercicio periodístico se justifica también porque hoy este no se limita a lo que sucede en los medios tradicionales y a lo que hacen actores con un empleo a tiempo completo, espacios y agentes en los cuales se centraron las indagaciones de los años sesenta. Una mirada indagatoria sensible a la condición heterogénea del ejercicio profesional se tendería, por ejemplos, en la fragmentación y generación de nuevos roles en los procesos creativos (Paterson *et al.*, 2016), los periodistas con empleos atípicos, la generación de nuevas prácticas y modelos profesionales desde medios alternativos en tensión con el modo desarrollarse la profesión en los medios tradicionales, la inclusión en su desempeño cotidiano de prácticas de gestión mediática (Hanusch y Maares, 2021), los modos diferenciados de interacción con los públicos, entre otros temas.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El énfasis en el carácter descentralizado, activo y heterogéneo del ejercicio periodístico remite a la pertinencia de repensar los modos de aproximación a los procesos de producción informativa. Si bien las aproximaciones a las redacciones periodísticas desde los años sesenta del siglo pasado aportaron al debate sobre la profesión, entre otros aspectos, de que los mensajes son el resultado de una construcción social en la que intervienen diversidad de actores y dinámicas habituales al interior de una redacción, esto no es suficiente para entender el periodismo actual.

Contribuciones posteriores han enfatizado en aristas descuidadas en las aproximaciones desarrolladas desde los años sesenta o en reconfiguraciones dadas en el periodismo actual. La sala de redacción, aunque sigue siendo un espacio en el que es pertinente insertarse para entender el periodismo, no constituye el único lugar al cual recurrir si se quiere comprender la condición multisituada del ejercicio profesional (Hanusch y Maares, 2021; Deuze y Witschge, 2020; Wahl-Jorgensen, 2009; Wahl-Jorgensen y Hanitzsch, 2009).

Es posible destacar que el ejercicio profesional periodístico se manifiesta hoy, en gran medida, por fuera de estos espacios y de otros que históricamente lo han configurado. Por ejemplo, las dinámicas de recogida de información que antes encontraban un lugar privilegiado en conferencias de prensa, en la actualidad pueden darse, también, a través de dispositivos móviles y el uso de determinadas redes como WhatsApp que permiten una interacción más directa, íntima y eficiente, en ocasiones, con las fuentes de información (Dodds, 2019). Al mismo tiempo, es posible mencionar la existencia de medios gestionados editorialmente desde el entorno virtual ante la ausencia de redacciones físicas. Incluso es posible destacar el desarrollo de medios que, sin espacio físico de concurrencia de sus profesionales, se gestionan desde una multisitucionalidad transnacional (Somohano, 2022).

A ello habría que agregar la existencia de procesos de externalización en los medios de comunicación lo cual afecta los flujos de contenido y las dinámicas de producción periodística. Esto se ha hecho más evidente y notable a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC. Se ha referido en este sentido una atomización y descomposición de los procesos con la ayuda de las tecnologías, que posteriormente vuelven a integrarse en las dinámicas de producción informativa al interior de los medios particulares (Örnebring y Ferrer Conill, 2016).

Estas complejidades en el ejercicio profesional, entre otras, permiten hablar de una descentralización actual del periodismo, ha impuesto retos a la investigación científica. El más evidente de ellos es el de desplazarse en las indagaciones de una perspectiva basada en la localización, hacia un enfoque más sensible ante (y adecuado para el abordaje de) actores desterritorializados y producciones informativas más difusas (Reese y Shoemaker, 2016).

Al mismo tiempo, si bien muchas de las condiciones que atraviesan determinadas prácticas periodísticas tienen un origen en exigencias organizacionales específicas y en los mecanismos de control generados en los medios, es conveniente comprender el ejercicio profesional como atravesado por la condición activa de los sujetos, con agencia (Cottle, 2000). Ello implicaría reconocer la complejidad de las tensiones entre factores extramediativas, exigencias organizacionales y reclamos individuales de los actores vinculados a los medios. Además, implicaría el compromiso con el abordaje del surgimiento de nuevos medios que se explica en gran medida por la condición activa de los profesionales. Se trataría de examinar la emergencia y desarrollo de medios nativos digitales que la literatura anterior ha enmarcado como críticos e innovadores en relación con modelos periodísticos precedentes en términos de su independencia financiera y editorial, y su contenido (Harlow, 2022), a lo cual podría agregarse que en términos de sus procesos de producción informativa también. Se ha referido en este sentido, que las prácticas periodísticas emergentes han implicado la defensa de “modelos oposicionales de intervención múltiple”, desde los cuales se ha propuesto un desplazamiento en relación con el ejercicio profesional precedente, así como un desafío al control del ejercicio periodístico en contextos autoritarios (Somohano, 2022), aunque también ha implicado una inconformidad con el periodismo anterior en otro tipo de contextos, signado por sus problemáticas específicas, desde donde se han creado “rutinas no convencionales” de producción periodística (De León, 2018).

Por otro lado, la atención a la heterogeneidad del ejercicio profesional posibilitaría dar cuenta de las múltiples formas en las que se manifiesta el periodismo de hoy no necesariamente asociadas a medios tradicionales y establecidos, y a etapas y relaciones con agentes documentadas extensamente por la investigación anterior. La emergencia de nuevos medios opuestos a las dinámicas y el discurso de la prensa tradicional, la existencia de periodistas “freelance”, la asunción de nuevas tareas en el ejercicio cotidiano de la profesión, los modos diferenciados de interacción con los públicos son solo algunos ejemplos de cómo se ha hecho más heterogéneo el campo.

La literatura anterior ha señalado la inexistencia de un solo tipo de periodismo incluso al interior de un mismo espacio nacional (Reese y Shoemaker, 2016). Ello tiene que ver con la diversidad de prácticas, la variedad de organizaciones de medios, las diferentes culturas profesionales, el abordaje diferenciado de temas particulares, la multiplicidad de formatos de salida de la producción informativa, entre otras condiciones que atraviesan y definen la profesión (Hanusch y Maares, 2021).

En medio de este panorama es posible destacar, por ejemplo, que los límites del periodismo se han ido reconfigurando, lo cual está atravesado, entre otros factores, por el imperativo de la búsqueda de financiamiento. Una parte de los periodistas aceptan que las nuevas tareas de marketing y administrativas constituyen su ejercicio profesional (Scott *et al.*, 2019). Al mismo tiempo, junto a la pervivencia de prácticas tradicionales en el ejercicio de la profesión se han desarrollado otras en las que se manifiesta una interacción diferente con los públicos del periodismo. Las prácticas periodísticas se han alterado en la medida en que se atiende a los flujos y las métricas digitales con la posibilidad de supervisar la lectura y visualización de los trabajos periodísticos (Reese y Shoemaker, 2016), así como, a partir de la interacción con los usuarios, en determinados medios con más fuerza que en otros.

Es relevante destacar la heterogeneidad en la práctica del periodismo para justificar el énfasis necesario en comprenderla. La experiencia profesional varía significativamente dependiendo de la posición que ocupan los individuos en el campo periodístico, así como de sus condiciones laborales. Los periodistas con empleo fijo y aquellos que trabajan como freelance o becarios experimentan la profesión de manera distinta en términos de responsabilidades habituales y se ven afectados de manera diversa por la inestabilidad laboral (Gollmitzer, 2014).

Los estudios iniciales en la etnografía de redacciones se centraron en periodistas con empleos estables, lo que presenta un desafío a la investigación científica para documentar la realidad variada y actual (Örnebring y Ferrer Conill, 2016). Estas diferencias y otras condiciones subrayan la necesidad de comprender la complejidad del ejercicio periodístico. Abordar esta complejidad es un imperativo en la investigación científica, especialmente desde el enfoque propuesto en este artículo que destaca su carácter descentralizado, activo y heterogéneo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, E. A. y Brassfield L. T. (1989). Comparing decisions on releases by tv and newspaper gatekeepers. *Journalism quarterly*, 66 (4), 853-856. <https://doi.org/10.1177/107769908906600411>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Patria.
- Bantz, Ch. R.; McCorkle, S. y Baade, R. C. (1980). The news factory. *Communication research*, 7(1), 45-68. <https://doi.org/10.1177/009365028000700103>
- Becker, L. B. y Vlad, T. (2009). News organizations and routines. En K. Wahl-Jorgensen y T. Hanitzsch (eds.), *The handbook of journalism studies* (pp. 59-72). Routledge.
- Bechmann, A. (2011). Closer apart? The networks of cross-media news production. En D. Domingo y Ch. Paterson (eds.), *Making online news. Newsroom ethnographies in the second decade of Internet journalism* (pp. 15-29). Peter Lang.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berkowitz, D. (1997). *Social meanings of news. A text-reader*. Sage.
- Berkowitz, D. (1990). Refining the gatekeeping metaphor for local television news. *Journal of broadcasting & electronic media*, 34(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/08838159009386725>.
- Bleske G. L. (1991). Ms. Gates takes over an updated version of a 1949 case study. *Newspaper research journal*, 12(4), 88-97. <https://doi.org/10.1177/073953299101200409>.
- Boczkowski, P. J. (2004). *Digitizing the news*. MIT Press.
- Breed, W. (1997). Social control in the newsroom: A functional analysis. En Berkowitz, D. (ed.), *Social meanings of news. A text reader* (pp. 107-122). Sage.
- Cawley, A. (2008). News production in an Irish online newsroom: practice, process, and culture. En C. Paterson y D. Domingo (eds.), *Making online news. The ethnography of new media production* (pp. 45-60). Peter Lang.
- Cervantes, C. (2005). El estudio de los productores de noticias: desarrollo internacional y avances de investigación en México. En Lozano, J. C. (ed.), *La Comunicación en México: diagnósticos, balances y retos* (pp. 91-132). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Cervantes, C. (1996). Construcción primaria del acontecer y planeación de la cobertura informativa. Propuesta metodológica para su estudio. *Comunicación y sociedad* (28), 49-81.
- Colson, V. y Heinderyckx, F. (2008). Do online journalists belong in the newsroom? A Belgian case of convergence. En C. Paterson y D. Domingo, (eds.), *Making online news. The ethnography of new media production* (pp. 143-154). Peter Lang.
- Cortle, S. (2007). Ethnography and news production: New(s) developments in the field. *Sociology compass*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00002.x>
- Cortle, S. (2000). New(s) times: Towards a second wave of news ethnography. *Communications: The European journal of communication research*, 25, 19-41. <https://doi.org/10.1515/comm.2000.25.1.19>.
- De León, S. (2008). Notas para una exploración teórica sobre los estudios de producción de comunicación mediática. *Comunicación y sociedad*, (9), 145-173. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i9.2028>
- De León, S. (2018). Una mirada a las rutinas no convencionales de producción periodística en México. En Hernández, M. E. (Coord.). *Estudios sobre periodismo en México: despegue e institucionalización* (pp. 149-170). Universidad de Guadalajara.
- Deuze, M. y Witschge, T. (2020). *Beyond journalism*. Polity Press.
- Deuze, M. y Witschge, T. (2018). Beyond journalism: Theorizing the transformation of journalism. *Journalism*, 19(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/1464884916688550>
- Dodds, T. (2019). Reporting with WhatsApp: mobile chat applications' impact on journalistic practices. *Digital Journalism*, 7(6), 725-745. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1592693>

- Domingo, D. (2008a). When immediacy rules: Online journalism models in four Catalan online newsrooms. En C. Paterson y D. Domingo (eds.), *Making online news. The ethnography of new media production* (pp. 113-126). Peter Lang.
- Domingo, D. (2008b). Inventing online journalism: A constructivist approach to the development of online news. En C. Paterson y D. Domingo (eds.), *Making online news. The ethnography of new media production* (pp. 15-28). Peter Lang.
- Epstein, E. J. (1974). *News from nowhere. Television and the news*. Random House.
- Fishman, M. (1983). *La fabricación de la noticia*. Tres Tiempos.
- Fishman, M. (1997). News and nonevents. Making the visible Invisible. En D. Berkowitz (ed), *Social meanings of news. A Text Reader* (pp. 210-229). Sage.
- Gans, H. (2004). *Deciding what 's news. A study of CBS Evening News, NBC Nightly News, Newsweek, and Time*. Northwestern University Press.
- García, E. P. (2008). Print and online newsrooms in Argentinean media: Autonomy and professional identity. En C. Paterson y D. Domingo (eds.), *Making online news. The ethnography of new media production* (pp. 61-75). Peter Lang.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Anthropos.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Siglo XXI.
- Gollmitzer, M. (2014). Precariously employed watchdogs? *Journalism Practice*, 8(6), 826-841. <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2014.882061>
- González, S. (1990). *Manual de redacción e investigación documental*. Trillas.
- Hanusch, F. y Maares, P. (2021). News production. En Jensen, K. B. (ed.), *A handbook of media and communication research qualitative and quantitative methodologies* (pp. 93-111). Routledge.
- Harlow, S. (2022). A new people's press? Understanding digital-native news sites in Latin America as alternative media, *Digital Journalism*, 10(8), 1322-1341. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1907204>.
- Hartley, J. M. (2011). Routinizing breaking news. Categories and hierarchies in Danish online newsrooms. En D. Domingo y Ch. Paterson (eds.), *Making online news. Newsroom ethnographies in the second decade of Internet journalism* (pp. 73-85). Peter Lang.
- Hernández, M. E. (1997). La sociología de la producción de noticias: hacia un nuevo campo de investigación en México, *Comunicación y sociedad*, (30), 209-242. <https://bit.ly/3tjGaY8>
- Hernández, M. E. (1995). *La producción noticiosa*. UdeG-CUCSH.
- Lester, M. (1980). Generating newsworthiness: The interpretive construction of public events. *American sociological review*, 45(6), 984-994. <https://doi.org/10.2307/2094914>
- Örnebring, H. y Ferrer Conill, R. (2016). Outsourcing newswork. En T. Witschge, C. W. Anderson, D. Domingo y A. Hermida, (eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism* (pp. 207-221). SAGE.
- Paterson, C., Lee, D., Saha, A. y Zoellner, A. (2016). Production research: Continuity and transformation. En C. Paterson, D. Lee, A. Saha y A. Zoellner (eds), *Advancing media production research shifting sites, methods and politics* (pp. 3-19). Palgrave Macmillan.
- Paulussen, S., D. Geens y K. Vandenbrande (2011). Fostering a culture of collaboration. Organizational challenges of newsroom innovation. En D. Domingo y Ch. Paterson (eds.), *Making online news. Newsroom ethnographies in the second decade of Internet journalism* (pp. 5-14). Peter Lang.
- Quandt, T. (2008). News tuning and content management: An observation study of old and new routines in German online newsrooms. En C Paterson y D. Domingo (eds.), *Making online news. The ethnography of new media production* (pp. 77-97). Peter Lang.
- Reese, S. y Shoemaker, P. (2016). A media sociology for the networked public sphere: The hierarchy of influences model. *Mass Communication and Society*, 19(4), 389-410. <http://doi.org/10.1080/15205436.2016.1174268>
- Robinson, S. y Metzler, M. (2016). Ethnography of digital news production. En T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo y A. Hermida (eds), *The SAGE handbook of digital journalism* (pp. 447- 459). Sage.
- Ryfe, D. M. (2012). *Can journalism survive? An inside look at american newsrooms*. Polity Press.
- Schlesinger, P. (1979). *Putting "reality" together. BBC news*. Sage.
- Schudson, M. (1989). The sociology of news production. *Media, culture and society*, 11(3), 263-282. <https://doi.org/10.1177/016344389011003002>
- Schudson, M. (2005). Four approaches to the sociology of news. En J. Curran y M. Gurevitch (eds.), *Mass media and society* (pp. 172-197). Hodder Arnold.
- Schütz, A. (2015). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu.
- Scott, M., Bunce, M. y Wright, K. (2019). Foundation funding and the boundaries of journalism, *Journalism Studies*, 20(14), 2034-2052. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1556321>
- Shoemaker, P., Vos, T. y Reese, S. (2009). Journalists as gatekeepers. En K. Wahl-Jorgensen y T. Hanitzsch (eds.), *The handbook of journalism studies* (pp. 73-87). Routledge.

- Shoemaker, P. (1997). A new gatekeeping model. En D. Berkowitz (ed.), *Social meanings of news. A text-reader* (pp. 57- 62). Sage.
- Singer, J. (2001). The metro wide web: Changes in newspapers' gate-keeping role online. *Journalism and mass communication quarterly*, 78(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/107769900107800105>
- Singer, J. (2006). Stepping back from the gate: Online newspaper editors and the co-production of content in campaign 2004. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 83 (2), 265- 280. <https://doi.org/10.1177/107769900608300203>
- Soloski, J. (1989). News reporting and professionalism: some constraints on the reporting of the news. *Media, culture and society*, 11(2), 207-228. <https://doi.org/10.1177/016344389011002005>
- Somohano, A. (2022). Conformación de modelos oposicionales de intervención múltiple en medios independientes cubanos: Periodismo de Barrio y El Estornudo. *Comunicación y Sociedad*, 1-23. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8358>
- Stonbely, S. (2015). The social and intellectual contexts of the U.S. "newsroom studies" and the media sociology of today. *Journalism studies*, 16 (2), 259-274. <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2013.859865>
- Tuchman, G. (1983). *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*. Gustavo Gili.
- Tuchman, G. (2002). Qualitative methods in the study of news. En K. B Jensen y N. W. A Jankowski (eds.), *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research* (pp. 79-92). Routledge.
- Usher, N. (2014). *Making news at The New York Times*. The University of Michigan Press.
- Wahl-Jorgensen, K. (2009). News production, ethnography, and power: On the challenges of newsroom-centricity. En S. E. Bird (ed), *The anthropology of news and journalism: Global perspectives* (pp. 21-34). Indiana University Press.
- Wahl-Jorgensen, K. y Hanitzsch, T. (2009). Introduction: On why and how we should do journalism studies. En K. Wahl-Jorgensen y T. Hanitzsch (eds), *The handbook of journalism studies* (pp. 3-16). Routledge.
- White, D. M. (1950). The "gate keeper": A case study in the selection of news. *Journalism quarterly*, 27(4), 383-390. <https://doi.org/10.1177/107769905002700403>
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós.

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



La vocación docente: el proyecto de vida que otorga sentido a los docentes

Teaching vocation: the life project that gives meaning to teachers

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1248>

-   Tany Giselle Fernández Guayana. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
-   William Alexander Parra Coronado. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
-   Yuli Tatiana Díaz Galindo. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

RESUMEN

Para comprender verdaderamente la realidad de los docentes, es imprescindible conocer de su propia voz, las experiencias significativas en las que su protagonismo y el de sus estudiantes son cruciales para identificar por qué encuentran sentido a la vida a través de su vocación. En este artículo se muestran los hallazgos de un estudio realizado por 30 investigadores de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO sobre el sentido de vida de docentes colombianos. El objetivo principal de este estudio fue comprender el sentido originario que les permite seguir ejerciendo su profesión a pesar de las dificultades por las cuales transitan en su quehacer cotidiano. Para lograr esto, se utilizó una metodología cualitativa con un alcance descriptivo y un diseño fenomenológico. Los participantes fueron 108 docentes, de los cuales 20 correspondían a publicaciones de experiencias de sentido de vida y 88 docentes en ejercicio. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista a profundidad, el cuestionario y la revisión documental, los cuales sirvieron de insumo para el ejercicio hermenéutico mediante la triangulación y la codificación axial. Los resultados dieron a conocer que los retos, desafíos, aciertos, frustraciones y sentimientos a los que se enfrentan los docentes colombianos mientras desempeñan su papel constituyen lazos inquebrantables dentro de su comunidad educativa, posibilitando el crecimiento mutuo en la relación docente-estudiante.

ABSTRACT

To delve into the reality of teachers, it is essential to know from their own voice the significant experiences in which their role and that of the students are crucial to identifying why they find meaning in life through their vocation. Consequently, this article shows the findings of a joint study among 30 researchers from the master's degree in education Minuto de Dios University Corporation-UNIMINUTO on the meaning of life of Colombian teachers. The objective was to understand the original meaning that allows them to continue practicing their profession despite the difficulties they go through in their daily work. For this, a qualitative methodology, descriptive scope, and phenomenological design were available. The participants were 108 teachers, of which 20 corresponded to publications of experiences of meaning in life and 88 practicing teachers. To collect data, the in-depth interview, the questionnaire, and the documentary review were used, which served as input for the hermeneutical exercise through triangulation and axial coding. The results revealed that the challenges, challenges, successes, frustrations, and feelings that Colombian teachers face while carrying out their role, constitute unbreakable ties within their educational community, enabling mutual growth in the teacher-student relationship.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Docencia, identidad, aula, vida cotidiana, relación docente-alumno, afectividad.
Teaching, identity, classroom, daily life, teacher-student relationship, affectivity.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el intento por entender el problema de la educación, resulta inevitable la reflexión sobre los significados que esta representa para quienes se involucran de forma directa en tal proceso. Surge entonces este proyecto de investigación como respuesta a la necesidad de indagar y comprender el sentido de vida que para los profesores colombianos representa su experiencia docente, teniendo como base sus contextos diversos y variadas realidades culturales, geográficas, étnicas y económicas del territorio nacional. Con ello, se pretende un mayor acercamiento al sentido originario de ser docente a pesar de las vicisitudes que enfrenta. Se puede decir entonces que, a partir de la reciprocidad inseparable y enriquecedora que existe en la relación con el estudiante —también llamada vocación— su vida se dinamiza y proyecta en procesos de transformación más allá de la enseñanza. Por eso, el acto educativo se convierte en un dejarse tocar por el Otro y permitir alterarnos para nuevamente pensar-nos y decir-nos (Skliar y Larrosa, 2020).

El problema se plantea esencialmente desde las siguientes inquietudes: ¿Por qué ha desaparecido la pasión del docente? ¿Si no es vocación lo que lleva al educador a la escuela, qué es en realidad? ¿Cuáles son esos aspectos personales, profesionales o laborales que desmotivan al educador al momento de llevar a cabo su quehacer pedagógico? Estas inquietudes confrontan y motivan a profundizar sobre el ser docente, pues como lo menciona Fernández (2020a) “un maestro no solo debe atender a los requisitos institucionales y sociales que le son exigidos, sino que también debe responder a un ejercicio pasional: padecer con el Otro” (p. 3). Por esa razón, el interés de este estudio radica en conocer ¿Cuáles son los significados que desde las experiencias profesionales le otorgan sentido de vida a los profesores de Colombia?

En tal propósito, se cuenta con una variedad de antecedentes que marcan la pauta tanto en el ámbito internacional como nacional. De allí se puede mencionar el trabajo realizado en Argentina por Grassi (2021, p. 3) que parte de la idea de que “el ser humano es un ser cuyo interés primordial es encontrar significado en la vida” y por ende centra su atención en los índices de autorrealización y de trascendencia a través de la enseñanza. De igual forma, Bailón (2016) en su estudio realizado en España reconoce que la experiencia vivida en el aula y el cultivo del saber son indispensables para el ser docente, debido a que brindan un cierto reconocimiento social; por esa razón, es indispensable que se haga parte de la formación profesional.

A nivel nacional, Páez (2020) reconoce que, en las memorias políticas enunciadas por docentes del distrito de Bogotá, los pasados recientes configuran su forma de ser y de estar en la sociedad; por lo cual, asumen la docencia en el Distrito como opción de vida. Esto se debe a que día a día se les permite organizarse y hacer apuestas ético-políticas para concretar nuevas formas de escuela en las áreas de conocimiento y en espacios comunales. Por su parte, Chalá (2018) encontró que los sentidos y significados de la profesión docente se consolidan a partir del compromiso que los conduce a la búsqueda de un mejor profesionalismo y a la construcción de su imagen. De este modo, se va configurando su identidad profesional en sintonía con su desempeño y actuación.

Esta variedad de acontecimientos en las que se encuentra a los educadores como protagonistas, suelen hacer pensar en el docente como un ser en permanente búsqueda de sentido. Esto pareciera que “ser docente es una vocación de total entrega. Es una forma de sensibilizarse ante la presencia del Otro independientemente de lo que este sienta, piense y haga” (Ochoa *et al.*, 2023, p. 28). Sin importar la región, la formación profesional que se tenga, las edades con las que se trabaje, los recursos con los que se cuente y las realidades del contexto, los docentes develan significados que trascienden sus prácticas, estrategias y metodologías posibilitando en ellos la creación y re-creación de su quehacer profesional.

Es así como el sentido para los docentes puede entenderse desde tres perspectivas: la proyección que cada uno tiene y el valor que le otorga a sus propias experiencias; la satisfacción con la vida, desde donde concede sentido dada por la cotidianidad; y la sensación de logro o realización, otorgada desde la retrospectiva (Pariona y Pariona, 2019). En consecuencia, es posible precisar que la labor profesional del educador se convierte en un desafío y en una exigencia constante por contribuir en la formación de nuevas generaciones, pero también en la búsqueda de su propio sentido a partir del quehacer diario en la escuela.

Preguntarse entonces por el sentido de vida es una inquietud natural y fundamental en el ser humano. El presente trabajo constituye un esfuerzo por acercarse a los docentes colombianos quienes desde los más variados contextos ejercen esta labor que en ocasiones es poco valorada. Por ello, comprender los sentidos originarios de las experiencias de los maestros motiva no solo a conocer, sino a saber escuchar las narrativas en las que se des-

criben los orígenes de su persistencia en el acto educativo como una forma de continuar desempeñándose con orgullo, y por tanto dar sentido a su propia vida.

1.1. El sentido de vida

En torno al sentido de vida este difiere según las situaciones particulares que se crean a partir de la experiencia. La autobiografía de cada persona se teje con el día a día siempre entrecruzadas, trenzadas, amalgamadas en acontecimientos teóricos y fácticos para dar sentidos particulares a la existencia. De acuerdo con Díaz (2007) “El sentido es producto de aquello que se encuentra presente en la experiencia significativa” (p. 58). Con ello, las experiencias edifican los sentidos únicos a lo largo de la vida partiendo de la cosmovisión de sentido como el resultado que la mente evoca frente a cada situación vivida.

En el ser y hacer docente es el encuentro con el Otro lo que da sentido. Las distintas formas de relación que se establecen en la educación no solo se limitan a la transmisión del conocimiento, sino que se extienden a una relación afectiva, formativa y fraterna lo cual conlleva a una responsabilidad. Es así como en la relación entre docente-estudiante existe un gesto de caridad dado el sacrificio por querer el bienestar de los estudiantes (Fernández, 2019). El sentido entonces conlleva a un acto filantrópico donde se entrega la persona -educador- a las personas -educandos- como una forma de convencimiento: “vencer con el Otro” (Freire en Antelo, 2009, p. 1). En ese orden de ideas, las experiencias y situaciones en el quehacer diario de los docentes va construyendo un camino donde los frutos, las incertidumbres, las fallas, las reflexiones y los aciertos consolidan su identidad y su vocación redundando así en su sentido de vida.

1.2. La docencia

Sobre la docencia, el tema se encuentra en discusión, no obstante, se ha podido observar que entre las conclusiones a las cuales llegan los académicos e investigadores se enrutamos dos caminos de comprensión. La primera consiste en la motivación, para educar se requiere de la voluntad y de la convicción del hacerse cargo, de acompañar y de acoger la fragilidad del Otro (Jaramillo, 2017); de manera que no son suficientes las cualidades y aptitudes para ser maestro. La segunda ruta es la responsabilidad, que surge en el encuentro entre dos; es allí, donde la propia experiencia del profesor se torna en un acontecimiento ético porque acoge la singularidad la existencia del estudiante (Bárcena y Mèlich, 2000). Por esa razón, Fernández y Orrego (2020) reconocen la responsabilidad como un acto de cuidado que provoca transformación, porque a la larga, la docencia implica relación entre un “yo” y un “tú”, donde son dos quienes salen influenciados.

En ese orden de ideas, en la docencia hace falta que el docente ponga en marcha el vaciamiento de sí mismo: que se done. Su sentido radica en estar dispuesto al encuentro del Otro saliendo de su “yo”, porque es allí donde el docente logra un signo: dejar huella (Alliaud y Antelo, 2011). Esto se consigue en la medida que se disponen de los conocimientos y procedimientos adecuados que conduzcan a la construcción de auténticos escenarios de aprendizaje. Es así como los docentes, según Zambrano (1965) “median entre la razón, la verdad, el bien, la belleza y la humana vida” (p. 88). Por lo tanto, la docencia constituye una disposición de apertura permanente donde se está abierto a aprender, a recibir, a dar, a transformar y a transformarse así mismo (Fernández, 2019).

1.3 Vocación o identidad docente

Ahora bien, con respecto a la vocación o identidad, Mounier (2000) expresa que se refiere a un principio creador donde se descubre progresivamente la finalidad de la existencia, lo que permite un proceso de formación continua que hace el sujeto por medio de su disposición para elegir su camino. De acuerdo con Corts (2002), los docentes por vocación presentan las siguientes dimensiones: (1) Aprendizaje: presentar convicción de su arte y la importancia de la especialización en la disciplina que le compete. (2) Metodológica: no le basta con saber conocimientos, también se le hace necesario saber aplicarlos y transmitirlos (3) Experiencial-espiritual: se siente en plenitud porque en su propia experiencia descubre la verdad y afirma valores. Por tal motivo, la vocación se caracteriza por ser una decisión en la que intervienen la conciencia y la voluntad.

En el ser docente la vocación convoca además a abrir “un espacio de acogida donde el Otro pueda habitar” (Bárcena, 2012, p. 79) como una forma amar: amar lo que se hace, amar aprender y amar a quienes se enseña. Amar sobreponiéndose día a día a los acosos de la desmotivación y ambientes difíciles, porque el amor presupone sufrimiento —intelectual-afectivo— por hacerse cargo de ese Otro, o en palabras de Isaacs (2008, p. 15) “El profesor si se preocupa por el auténtico bien de ellos, sufrirá, pero estará educando y tendrá mayores posibilidades de ser feliz en la vida”. Solo los educadores con vocación logran su sentido cuando están dispuestos a la excentricidad: a salir de sí mismos para una entrega.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo porque permitió “examinar la forma como los individuos perciben y experimentan los fenómenos” (Hernández y Mendoza, 2020, p. 358). En este caso particular, el enfoque permitió conocer los datos, el entorno, los detalles y los elementos que rodean las experiencias de sentido de vida a través de la docencia. El alcance fue descriptivo en la medida que se detallaron como es y se manifiesta el fenómeno (Ñaupas *et al.*, 2018); para ello, se indagaron las características que impactaron la vida personal de los docentes a partir de su cotidianidad en la escuela. El diseño, por su parte, fue de carácter fenomenológico debido a que se buscó describir las estructuras básicas de la experiencia vivida (Van Manen, 2016) y bajo ese propósito explorar los imperativos que da origen a la vocación docente.

La población se caracterizó por ser docentes en ejercicio pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de los diferentes niveles de educación según lo estipula la ley colombiana: preescolar, primaria, secundaria, media y superior, delimitados en las diferentes regiones de Colombia. La totalidad de la muestra fue constituida por 108 participantes, de los cuales 20 pertenecieron a anécdotas de docentes colombianos publicadas en artículos académicos rastreados en las bases de datos de Dialnet, ProQuest, Jstor, Redalyc y el repositorio de Institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, no mayores a 10 años. Así mismo, 88 docentes seleccionados bajo una muestra de tipo no probabilística por conveniencia en edades que oscilan entre 20 y 60 años a cargo de preescolar, básica primaria en áreas integrales, básica secundaria en ciencias sociales, filosofía, inglés, tecnología e informática, lenguas castellanas y sector universitario en los programas de Psicología, Licenciatura en Educación Infantil, Administración de Seguridad y Salud en el Trabajo y Contaduría Pública (ver [tabla 1](#)).

Nivel en el que se encuentra vinculado	Cantidad de participantes
Anécdotas publicadas	20
Preescolar	15
Primaria	28
Secundaria y Media	33
Universitario	12
Total	108

Por su parte, las categorías de análisis surgen como una abstracción de las características del fenómeno de interés. Se les da un valor para clasificarlos por medio de la codificación con el propósito de evitar confusiones a la hora de su medición o análisis. Entre algunas de las categorías que direccionaron el estudio se encuentran la docencia y el sentido de vida. Estas sirvieron de ruta analítica e interpretativa para conocer a profundidad lo que realmente otorga sentido de vida a los docentes a partir de su quehacer pedagógico (ver [tabla 2](#)).

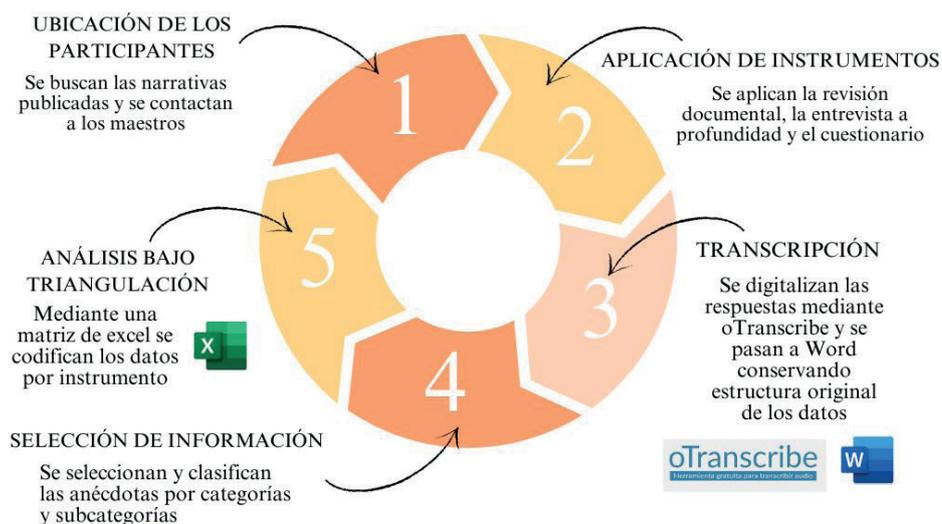
Tabla 2. Categorías	
	Subcategorías
Docencia	Significado de docencia La profesión docente
Sentido de vida	1.1 Labor docente 1.2 Vivencias de aula 1.3 Proyecto de vida

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: 1) La revisión documental, la cual permitió organizar, clasificar y analizar los datos que arrojaron las anécdotas publicadas por los docentes colombianos sobre sus experiencias significativas en el quehacer pedagógico. 2) La entrevista a profundidad, que posibilitó, por medio de la experiencia vivida narrada, descubrir los patrones y significados que la práctica docente otorga sentido de vida a los educadores. 3) El cuestionario, el cual facilitó obtener aspectos relevantes del ejercicio profesional de los docentes, así como elementos significativos en su práctica. Estos instrumentos fueron sometidos a validación por dos jurados expertos quienes sugirieron algunos cambios. La revisión ayudó a una recolección de datos más efectiva y confiable, así como un proceso de análisis adecuado posterior.

El análisis de los datos se realizó por medio de la triangulación con codificación abierta y axial bajo una matriz Excel. Esto permitió un ejercicio hermenéutico de la información y establecer los aspectos reveladores del fenómeno. En un primer momento, se cruzaron los datos (columnas) y categorías (filas) estableciendo los temas asociados al sentido de vida, profesión docente y práctica educativa. Luego se agruparon los temas asociados según afinidad. Finalmente, se tomaron los análisis de los tres instrumentos para interpretarlos en torno a las categorías del estudio (ver figura 1).

Figura 1
Proceso de análisis de datos

Procedimiento



3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los hallazgos de este estudio se obtuvieron a través del ejercicio hermenéutico que permitió la triangulación y a partir del cual se identificaron patrones que permitieran dar respuesta al fenómeno. Así, la descripción de los resultados se desarrolla a partir de las siguientes categorías: docencia (Significado de docencia y la profesión docente); sentido de vida (Labor docente, vivencia de aula y proyecto de vida).

3.1 Docencia

Para los educadores del estudio, la docencia se caracteriza por el conjunto de experiencias adquiridas en su diario vivir las cuales integran los ámbitos de aprendizaje, la construcción personal y el desarrollo profesional. Esto permite que asuman diversos retos que exige la sociedad a través de la constante formación a nivel pedagógico y profesional. Como resultado, esto les posibilita demostrar mayor compromiso con su labor y dejar una huella social. Según los docentes, el ejercicio de la educación brinda sentido de vida cuando se le considera un trabajo bien hecho: un trabajo que cumple con las labores educativas, pero que, a su vez, significa estar presente para los estudiantes (ver tabla 3).

Tabla 3. Imperativos de la docencia que influyen en el sentido de vida de los docentes

Categoría	Subcategorías de investigación	Imperativos de la docencia
Docencia	Significado de docencia	Trabajo bien hecho Satisfacción Aprendizaje constante Cuestionarse Vivencia de emociones Superación Retos por resolver
	La profesión docente	Reflexión crítica del propio hacer Compromiso social Influencia del Otro Evitar repetición de patrones

En torno al *significado de la docencia*, los relatos de los docentes permiten identificar que su propia experiencia genera sentido debido a que la cotidianidad de la escuela trae consigo diferentes acontecimientos que los hace pensar sobre su labor. Mencionan que ser docente es estar en un constante proceso de aprendizaje, y que, en varias ocasiones, tienen experiencias significativas que los motivan a empoderarse o ratificar su rol como docentes. También expresan que la docencia permite darle novedad a la rutina porque el día a día trae consigo retos que el docente debe sortear. De esta manera el hacer cotidiano va enriqueciendo aspectos personales y profesionales. Al respecto, uno de los docentes expresa:

En la docencia hay que inventar muchísimo, eso es muy enriquecedor y es lo que hace que a uno le guste la docencia. Esto es un reto y el día a día permite que se miren las cosas de otras formas (comunicación personal, 20 de marzo, 2022).

Por otra parte, la docencia cobra significado cuando separan las problemáticas personales del espacio escolar, lo que les permite experimentar otras vivencias y, por tanto, diversos tipos de emociones (frustración, sufrimiento, alegría, esfuerzo, serenidad, dedicación) que hacen más satisfactorias sus prácticas educativas. Un docente afirma:

Yo digo que ser docente es un don, no cualquiera puede serlo. A mí me dieron la oportunidad de descubrir mi don y a través de la enseñanza el hecho de transmitir conocimiento y orientar a los muchachos abrió el camino a que podía sacar de ellos cosas muy positivas. Esa fue mi motivación para hacerme licenciado en matemáticas (comunicación personal, 1 de abril, 2022).

Por su parte, en la *profesión docente*, los docentes colombianos reiteran sobre la carrera como un acto reflexivo de la práctica, por lo tanto, se ejerce como un arte. Así mismo indican que trae consigo el reto de comprometerse socialmente porque todo lo que aprendan y enseñen permea no solo la experiencia de sus estudiantes, sino también la propia. Por su parte, indican que la profesionalización en educación tiene una gran influencia en las comunidades por el ejemplo que se da, por esa razón conlleva de responsabilidad, tal como lo plantea el siguiente participante:

Vale la pena ser docente porque es una herramienta que tenemos para transformar el mundo, somos los principales actores del conocimiento y de la formación de personas desde muy temprana edad, somos el ejemplo activo de miles de niños que buscan ser orientados y acompañados en diferentes procesos tanto emocionales como cognitivos, somos la clave del cambio verdadero (comunicación personal, 18 de abril, 2022).

En ese orden de ideas, la vocación en la profesión docente permite que el sujeto se desarrolle de manera fructífera en la gestión de aula, en la adquisición de conocimientos, en las estrategias didácticas y en la reflexión crítica, fortaleciendo así sus competencias a la hora de planear las clases. Gracias a ello, la carrera en educación invita a los docentes colombianos a una constante mejora del medio donde se encuentran laborando para no repetir los patrones de los “malos” docentes que alguna vez tuvieron. Es así como expresan que la profesión de educar tiene un rol modificador en la forma de pensar de la sociedad y un rol de transformación territorial, como lo expresa un docente:

Mi rol profesional me ha ayudado mucho a entender que el estudiante debe aprender disfrutando, aprender a indagar y que debe ser un ente conocedor del proceso de aprendizaje. Yo soy una guía para él y eso representan en mí una gran satisfacción como profesional. El logro más grande es cuanto uno ve que el estudiante de alguna manera se ha transformado con mi intervención y que le he tocado también sus fibras. Eso a mí me ha transformado mucho porque me ha permitido entender cómo no ser docente y qué rumbo debo tomar para no repetir el docente que me aburrí en el colegio (comunicación personal, 20 de marzo, 2022).

3.2 Sentido de vida

Se evidenció que el sentido de vida de los educadores aflora en la pasión por su profesión. En ella se destacan la creatividad que la enseñanza requiere, el aprendizaje con los estudiantes y los pares, y el amor. Este último es para ellos vivido en la relación con el Otro, pues manifiestan ser afectados por su presencia cotidiana. La afectación del ser permite a los docentes proyectar a sus educandos como seres íntegros, capaces de afrontar los retos que demanda la sociedad, que aportan en la construcción de su propio proyecto de vida y en la transformación de sus realidades. En este sentido, la satisfacción del deber cumplido hace que los docentes colombianos se empoderen de su rol hasta el punto de generar estrategias que redunden en el mejoramiento académico y personal de sus educandos (ver [figura 2](#)).



En relación con la *labor docente*, los educadores colombianos indican que logran su sentido a partir del hacer pedagógico cotidiano porque consideran que se dedican a ello de vocación, cosa que les permite superar diferentes barreras que se le presentan tales como la falta de estímulos y reconocimiento por parte de las instituciones educativas, los padres de familia y el Estado. Expresan que la labor docente promueve en ellos acciones de mejora continua en la gestión y las metodologías utilizadas en el aula. Es así como la labor docente ejerce un papel transformador donde no solo el conocimiento permite el cambio de pensamiento y comportamiento, sino que se vuelve en una formadora de esperanza. Por esa razón ser docente no solo promueve los proyectos de vida, sino el propio de cada docente. Al respecto uno de los docentes entrevistados indica: “Cuando un estudiante se gradúa y esté atribuye sus logros a uno —por algo que le enseñaste— eso para mí es de orgullo y me da fuerzas para salir adelante” (comunicación personal, 22 de marzo, 2022).

En razón de ello, los docentes colombianos le otorgan sentido a su proyecto profesional cuando se legitima lo que hace. Según sus comentarios, la escuela y el Estado en muchas ocasiones deslegitima su palabra, su conocimiento y su experiencia poniendo entonces una barrera emocional para ejercer la profesión. Esta situación los desmotiva a seguir formándose o entregarse incondicionalmente a sus estudiantes. Uno de los docentes entrevistados indica al respecto: “Es evidente la falta de capacitación y profesionalización docente, pues realizar una carrera con maestría y doctorado es muy costoso y el docente no cuenta con el recurso económico para lograrlo. ¡No tenemos beneficios!” (comunicación personal, 19 de marzo, 2022). Sin embargo, para otros docentes sigue estando latente el motivo principal por el cual se dedicaron a enseñar: dejar huella a partir del rescate de los valores humanos.

Se percibe que *las vivencias de aula*, para los docentes participantes, abarcan significación desde el ámbito educativo y el impacto en los contextos sociales. Mencionan que la labor docente deja una marca en los estudiantes y sus familias, lo que posibilita reestructurar las formas de acercarse al Otro y, por tanto, reinventarse en los ambientes de aprendizaje. Un ejemplo de esta percepción es el siguiente testimonio de uno de los docentes:

Como docentes nos encontramos con contextos donde cada niño es un mundo distinto, entonces debemos tener la capacidad de hacer frente a las diversas situaciones que se presentan en el aula, permitiendo la construcción de relaciones que fortalezcan la convivencia escolar (comunicación personal, 23 de marzo, 2022).

De igual forma, las vivencias de aula fortalecen la experiencia profesional docente como eje formador, ya que en ellas identifica la necesidad de construir conocimiento para transformar el contexto. Entre esas vivencias significativas para los docentes se encuentran: la lúdica en la enseñanza, el intercambio y construcción de conocimiento, la creatividad en el acto educativo, el crecimiento personal, los retos por asumir y el esfuerzo que requiere preocuparse por los estudiantes. En relación con esto, la anécdota de Fernández (2020b) refleja lo siguiente:

Juanita irrumpió en mi ser y se quedó para siempre: ella me cuestionó, me alteró, me trasgredió, me motivó. Y fue a partir de ella, que reconstruí mi labor como maestra de jóvenes universitarios, porque nunca llegué a imaginar que lo que yo hacía —lo que consideraba normal por el hecho de ser educadora— tuviese tanto impacto en mis estudiantes, no me había dado cuenta hasta qué punto (p. 191).

En consecuencia, sobre el *proyecto de vida*, la mayoría de los docentes del estudio coinciden en que, para alcanzar los objetivos profesionales y personales propuestos, es indispensable contar con un proyecto de vida claro que permita transformar su calidad de vida, así como sus condiciones a futuro. Partiendo de este hecho, consideran necesario tener claridad en las prioridades de formación para con sus estudiantes y consigo mismos. Gracias a ello, los docentes suelen motivarse por su trabajo porque no solo consideran que se logra hacer cambios, sino que también es una oportunidad de prosperar.

Como se muestra en la [tabla 4](#), el proyecto de vida de los docentes se basa en la autoevaluación y la autorregulación constante, donde confluyen el deseo de ser docente y la capacidad de aprender para innovar en el territorio, lo que resulta en la transformación de la realidad del Otro y la propia.

Tabla 4. Determinantes en el proyecto de vida a partir de la docencia

Autoevaluación		Autorregulación	
Establecer objetivos claros en la enseñanza	Establecer objetivos alcanzables en la vida personal	Que la motivación no se agote a pesar de las dificultades	Hay que insistir, persistir y nunca desistir

Por lo anterior, se puede resaltar que es el propio quehacer pedagógico el que brinda sentido de vida a los docentes porque, en las experiencias cotidianas de la escuela, se transforma su calidad de vida, pero a su vez la de los educandos y sus familias. Es por esa razón, que los docentes alcanzan su satisfacción al momento que involucran los principios y las emociones, contribuyendo al fortalecimiento de la relación con el Otro y los Otros, y por tanto logrando el equilibrio entre la vida personal y profesional: “El sentido de vida de los docentes son las prácticas pedagógicas porque con los estudiantes se intercambian conocimientos que ellos agradecen porque son para su propia vida” (comunicación personal, 21 de marzo, 2022).

4. DISCUSIÓN

Para comprender sobre el sentido de vida de los docentes, tal como lo mencionan Martínez y González (2010), se debe partir por reconocer la experiencia desde su propio quehacer pedagógico donde confluyen las vivencias y sentimientos con los Otros. Es por ello, que, a partir de sus relatos, fue posible identificar hechos o momentos que han marcado su proyecto de vida y que han influido en su vocación como docentes. Esto les ha permitido encontrar la felicidad en los pequeños detalles y la satisfacción en el trabajo tal como lo conciben Muñoz *et al.* (2017): una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en: a) la calidad de su trabajo, b) de reconocimiento por lo que hace, c) de responsabilidad, d) de creación del saber, e) de libertad científica y f) de disfrute en el trabajo mismo.

En este sentido, cuando los docentes colombianos logran transformar las realidades de sus estudiantes experimenta la satisfacción aunada al despliegue de habilidades psicopedagógicas, de estrategias didácticas de actividades lúdico-recreativas y de formación axiológica. En conjunto, estas potencialidades dadas del propio actuar docente, permite acercarse a los estudiantes más allá de una forma transmisionista. Es por esa razón, que los educadores colombianos indican descubrir a sus educandos mediante la construcción de su propio proyecto de vida. Lévinas (2014) menciona que esta es la manera como los docentes manifiestan su promesa con la educación: en la medida que su proximidad con el Otro los motiva a hacerse cargo de ellos.

Adicionalmente, para los docentes colombianos, es en la ejecución de las actividades curriculares y extracurriculares donde hallan el sentido de vida porque expresan que la educación no solo afecta a los estudiantes sino también a sus familias, demostrando así una estrecha relación, a veces de índole fraternal y en otras ocasiones, pedagógica. Fernández y Sarmiento (2014) aluden que, para los docentes, ser docente consiste la transición de pasar de una mentalidad centrada en uno mismo, hacia una mentalidad centrada en los demás, entendiendo que la educación no solo debe centrarse en enseñar conocimientos, sino también valores y habilidades para la vida.

Las narrativas, también demostraron que los docentes entrevistados se sienten comprometidos por el desarrollo de cada estudiante, pero esto es logrado cuando se dejan tocar afectivamente por ellos o cuando se sienten preocupados por las problemáticas que los rodean. Es así como, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2005), el docente está en capacidad de identificar sus emociones y las de los estudiantes, y las utiliza para crear un ambiente propicio haciéndose participe de los propios proyectos de vida de sus estudiantes. Lo anterior, redundo en un mayor vínculo y, por tanto, en la satisfacción por el trabajo bien hecho.

Por si fuera poco, los docentes coinciden en que la mayor recompensa que reciben por su labor es la manifestación de amor tanto como el dejar huella, debido a que los reconocen como motores para seguir apasionadamente con su trabajo. Estos dos elementos les provocan alegría y una profunda gratificación. Además, fortalece su capacidad de descubrir, disfrutar, innovar, diseñar y apasionarse por su trabajo volviéndose entonces una vocación de vida y de acompañamiento permanente. Al respecto, Díaz (2007) señala que las experiencias escolares significativas permiten al docente reflexionar sobre su práctica y aprender de ella, lo que le ayuda a cambiar y mejorar.

Fernández (2020a) afirma que, en la actualidad, el papel del docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la creación de espacios de aprendizaje y de encuentro donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades y conocimientos de manera significativa. Gracias a ello, los docentes no solo se enfocan en el saber y el saber hacer, sino en el sentido originario de su ser, reconociendo la diversidad y las individualidades de cada uno de sus estudiantes, guiándolos a identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora. En este sentido, Ramírez (2014) menciona que el desarrollo integral de la persona abarca sus valores, sentimientos y actitudes que le ayudan a descubrir su propósito, a vivir en comunidad y a ser feliz dejando un legado en bien de la sociedad.

5. CONCLUSIONES

En el afán de comprender la finalidad de la labor docente y su impacto en la sociedad, en ocasiones se pierden de vista aspectos importantes como las experiencias vividas que permiten darle significación a la labor y que emergen desde lo profundo de su ser. Esta realidad plantea la necesidad de comprender el verdadero propósito de vida de los docentes, a través de sus roles educativos, que no solo implican cambios, sino transformaciones en su forma de pensar y actuar.

Se comprende entonces que el sentido de vida de los docentes se construye a través de la vivencia de diversas emociones que les permiten sentirse satisfechos, comprometidos, felices y orgullosos de quienes son. Entre las afecciones personales encontradas, los docentes colombianos reiteran que al estar en relación con sus estudiantes y sus realidades, en ocasiones sienten miedo, angustia, frustración e inseguridades; sin embargo, estas afecciones son las que los motivan a seguir adelante y a sacar de las dificultades a sus estudiantes. Como recompensa a una labor bien realizada, los docentes experimentan aprendizaje, alegría y la satisfacción de haber contribuido a transformar la sociedad. En este sentido, cabe señalar que ser docente trasciende el escenario de la transmisión del conocimiento, de imponer conceptos y de validar datos, porque para ellos la docencia significa actuar de manera oportuna, tal como lo expresa Fernández (2021): “Ser maestro significa hacer lo que hay que hacer y en el momento que hay que hacerlo” (p. 62). Ser docente entonces, es una tarea que requiere vocación, amor, paciencia y de convicción orientada a encontrar valor y sentido en lo que se hace.

Este estudio representa una contribución en la comunidad académica, siendo un trabajo colectivo elaborado por 30 investigadores que abarcan profesionales de la educación a nivel nacional. Este enfoque permitió visibilizar las sus experiencias vividas por los docentes, un área poco explorada hasta el momento en la investigación académica. Este estudio, además, brinda aportes valiosos a nivel territorial, puesto que indaga el origen del sentido de vida de los docentes demarcados por sus contextos regionales y niveles educativos del área rural y urbana, cosa que ofreció una mirada amplia del tema. De otro lado, se pudo contribuir en la construcción del conocimiento sobre la identidad docente a través de fundamentos teóricos-prácticos, con el propósito de ayudar a direccionar las actividades formativas de los docentes, así como su reivindicación laboral por parte de la sociedad.

Por ello, esta investigación es también una invitación a repensarse como docente, a redescubrir la esencia de educar, a cuestionar la realidad y a interrogarse permanentemente sobre los elementos que motivan a seguir luchando por la educación. Así se recomienda ahondar acerca de las vivencias de aula que dan paso a mejores prácticas, traducidas en el reconocimiento de los estudiantes hacia a sus docentes. También es necesario investigar sobre los impactos del sentido de vida de los educadores en su vida personal y profesional mediante estudios longitudinales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? *En Conferencia del Congreso Educativo y Popular A.D.O.S.A.C.* (Asociación de docente de Santa Cruz). Río Gallegos. <https://bit.ly/41baEZ4>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.* EIQUE Educación.
- Bailón, M. (2016). *Los principios pedagógicos de un docente de la escuela pública de granada desde su historia de vida.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3GwE4qP>
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, Educación y el Arte de Vivir.* Miño y Dávila Ediciones.

- Bárcena, F. y Mèlich J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós
- Chalá, A. (2018). *Sentidos y significados de la profesión docente en una comunidad educativa afrodescendiente*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3sWYiao>
- Corts, I. (2002). Educar: un arte, una ciencia... una vocación. *Revista Escuela Abierta*, 5, 91-98. <https://bit.ly/3sZIBiH>
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser docente. *Guillermo de Ockham Revista Científica*, 5(2), 55-65. <https://bit.ly/481CMji>
- Fernández, T. G. (2019). La docencia universitaria como una experiencia del encuentro. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, (3), 27-44 <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>
- Fernández, T. G. (2020a). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación UCR*, 44(1), 1-19 <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>
- Fernández, T. G. (2020b). El constante hacerse con el otro. Una manera de ser docente. Cap.4 Segunda parte. Experiencia. *Cuadernos de Educación y Alteridad III*, 186-198. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://bit.ly/3t9iYfg>
- Fernández, T. G. (2021). El docente universitario en alianza con sus vivencias. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, (108), 60-62. Editorial Magisterio. <https://bit.ly/41cOi9u>
- Fernández T. G. y Orrego, J. F. (2020). Aproximación a los sentidos que los docentes le otorgan a su responsabilidad educativa. En *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4266554>
- Fernández. T. G. y Sarmiento, F. J. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Nodos y Nudos*, 4(36), 117-122. <https://doi.org/10.17227/01224328.3117>
- Grassi, D. M. (2021). *Autorrealização e transcendência: o sentido na docência, o sentido em sua vida*. Gulliver Editora Ltda.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2020). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mac Graw Hill Education.
- Isaacs, D. (2008). *El trabajo de los docentes. Virtudes en los educadores: Justicia, comprensión y optimismo*. Editorial EUNSA.
- Jaramillo, L. G. (2017). Escuela y donación. De la mano del Dicho... al oído del decir. En *Cuadernos de Educación y Alteridad 1 Ética y Responsabilidad en las Humanidades*. Matiz Taller Editorial.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y transcendencia*. Arena Libros.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2005, mayo). Enseñar para la vida. Ser docente hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*, (34), 1-20. <https://bit.ly/46OwiTS>
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, (3), 521-541. <https://bit.ly/46MvajN>
- Mounier, E. (2000). *El personalismo*. Editorial El Búho.
- Muñoz, T., Gómez, A. y Sánchez, B. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.008>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J. y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa- Cualitativa y Redacción de la tesis*. Educaciones de la U.
- Ochoa, L. P., Torres, F., Pinto, A. P., Nova, H. E., Fernández, T. G. y Díaz, Y. T. (2023). Experiencias transformadoras del sentido de vida mediante la labor docente. *Revista Cognosis*, 8(2), 27-40. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i2.5794>
- Páez, D. (2020). Los pasados violentos en los relatos de historia de vida de docentes del distrito en la ciudad de Bogotá. *Educación y ciudad*, (38), 74-80. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2317>
- Pariona, A. y Pariona, L. (2019). *El sentido de la vida en los docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico "Juan XXIII" – ica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Dspace. <https://bit.ly/4a9lmDg>
- Ramírez, D. (2014). *Formar para trascender*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2020). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial UC Universidad del Cauca.
- Zambrano, M. (1965). *Filosofía y Educación*. Editorial ECU.

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



El desafío de la competencia mediática en la educación del pensamiento crítico

The challenge of media literacy in the education of critical citizen thinking

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1283>

-   Pedro C. Mellado-Moreno. Universidad Rey Juan Carlos
-   Rocío González-Andrío Jiménez. Universidad Rey Juan Carlos
-   Irene Magdalena Palomero Ilardia. Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

En la actual era digital, la adquisición de una adecuada alfabetización mediática a través de la educación formal es cada vez más necesaria para navegar con seguridad por los diferentes medios de comunicación y las redes sociales en la que se encuentra inmersa la juventud y la infancia. Con la proliferación de innumerables fuentes de información y la creciente influencia de los medios de comunicación social en la sociedad, es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con el pensamiento crítico que les permitan analizar y evaluar los mensajes que reciben. Este artículo explora los retos de la educación en el ámbito de la alfabetización mediática, los roles y obligaciones que se atribuyen a la escuela y al profesorado, así como las estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Este estudio consiste en un análisis descriptivo de los trabajos académicos publicados en Web of Science y Dialnet entre 2021 y 2023 en este campo, alcanzando a un total de 22 investigaciones. Las conclusiones indican la necesidad de una alfabetización mediática en términos comunicativos, ideológicos y estéticos que aporten códigos para analizar críticamente los mensajes de los medios y, con ello, cuestionar la información, reconocer dinámicas de poder y deconstruir narrativas dominantes. Promover una cultura de investigación y un clima de debate en el aula resulta esencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico que aborden fenómenos como las *fakenews* o *deepfakes*.

ABSTRACT

In today's digital age, acquiring adequate media literacy through formal education is increasingly necessary to safely navigate the various media and social networks in which youth and children find themselves immersed. With the proliferation of countless sources of information and the growing influence of social media in society, it is of crucial urgency that students develop critical thinking skills that enable them to analyse and evaluate the messages they receive. This article explores the challenges of media literacy education, the roles and obligations attributed to schools and teachers, as well as didactic strategies to foster critical thinking in students. This study consists of a descriptive analysis of academic papers published in Web of Science and Dialnet between years 2021 and 2023 in this academic field, reaching a total of 22 research papers analyzed. The conclusions indicate the need for media literacy in communicative, ideological and aesthetic terms that provide codes to critically analyze media messages and, thus, question information, recognize power dynamics and deconstruct dominant narratives. Promoting a culture of research and a climate of debate in the classroom is essential to develop critical thinking skills to deal with phenomena such as fakenews or deepfakes.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación, competencia mediática, pensamiento crítico, ciudadanía digital, revisión bibliográfica, educación digital.
Education, media literacy, critical thinking, digital citizenship, literature review, digital education.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico son conceptos que se encuentran íntimamente interrelacionados, desempeñando ambos un papel crucial a la hora de capacitar a las personas para desenvolverse en un panorama mediático complejo y en constante expansión (Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2019). La alfabetización mediática se refiere a la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear contenidos informativos y objetos de conocimiento en diversas plataformas digitales. Ello implica el desarrollo de una serie de habilidades y competencias, como la comprensión de los mensajes de los medios de comunicación, la identificación de prejuicios, sesgos y técnicas de propaganda y la comunicación eficaz a través de diferentes formatos mediáticos.

El pensamiento crítico, por su parte, es un proceso cognitivo que implica analizar y evaluar información, argumentos y afirmaciones de forma lógica y sistemática. Por otro lado, implica cuestionar suposiciones, examinar pruebas, considerar perspectivas alternativas y emitir juicios que permitan al sujeto tomar decisiones con conocimiento de causa. El pensamiento crítico capacita a las personas para pensar de forma independiente, evaluar la credibilidad de las fuentes y discernir la información fiable de la desinformación o la propaganda.

De esta manera, la relación entre la alfabetización mediática y el pensamiento crítico desde una perspectiva educ comunicativa es de carácter simbiótico. La alfabetización mediática proporciona a los estudiantes las herramientas y los conocimientos necesarios para analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación y navegar de manera segura por la abundante información disponible en la red. Les dota de las habilidades necesarias para analizar el contenido de los medios, cuestionar los supuestos subyacentes e identificar sesgo o intereses (Pettersson, 2018). La alfabetización mediática, además, estimula a los estudiantes la necesidad de ser ciudadanos informados y responsables en una sociedad saturada de información y sus medios de distribución.

Por tanto, hablar en la sociedad actual de competencia mediática implica analizarla desde el contexto de internet y de las redes sociales en el que vive inmersa la población escolar (González Rivallo y Gutiérrez Martín, 2017). Esto ha cambiado notablemente la manera en la que se perciben las relaciones sociales, los conflictos y la manera en la que nos percibimos a nosotros mismos (Choi, 2016). La accesibilidad y distribución masiva de información trae consigo grandes oportunidades de impulsar el conocimiento, pero también riesgos y retos para la escuela sobre los que se debe reflexionar desde el campo educativo.

Las competencias que relacionan la alfabetización mediática con el pensamiento crítico se concreta, entre otras formas, en la capacidad de aplicar el pensamiento analítico y evaluativo al contenido de los medios digitales, emitiendo juicios informados sobre la credibilidad, la exactitud y la finalidad de los mensajes que encuentran (González-Pérez *et al.*, 2021). Esa capacidad de pensamiento analítico ayuda a los estudiantes a detectar la desinformación, la propaganda o las técnicas de manipulación que suelen aparecer en los medios de comunicación, en un ejercicio de ciudadanía digital propia de nuestro contexto mediatizado (Winn, 2012). Al examinar críticamente los mensajes de los medios de comunicación, los alumnos pueden descubrir prejuicios ocultos, identificar falacias lógicas y evaluar las pruebas y las fuentes citadas.

La integración de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico en los currículums educativos desde la etapa de la Educación Primaria hasta la Educación Superior permitirá desarrollar un sano escepticismo hacia los mensajes de los medios, animando al alumnado a buscar múltiples perspectivas, verificar la información y entablar entre sus pares un diálogo respetuoso y constructivo. Esto requiere un enfoque global que abarque todas las disciplinas y niveles de enseñanza, integrando las competencias de la alfabetización mediática en diversas áreas de conocimiento, como lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales.

Si bien queda pendiente un análisis exhaustivo de los elementos de los que está compuesta la competencia mediática podemos, de momento, tener en consideración los trabajos desarrollados en el ámbito de la competencia digital. En este caso, la Comisión Europea ha desarrollado desde 2018 un marco de competencias digitales (Carretero *et al.*, 2017) agrupadas en cinco bloques, reflejadas en el modelo de referencia conceptual DigCom o competencias digitales para los ciudadanos digitales (Frau-Meigs *et al.*, 2017). Estas competencias dirigidas a la alfabetización digital de la ciudadanía europea ponen su énfasis en a la información y en la búsqueda eficaz de datos y contenidos en entornos digitales. En cuanto a los conocimientos y habilidades compartidos con la competencia mediática se identifican saberes como la verificación de la información, la gestión adecuada de las herramientas digitales tanto en entornos educativos como de entretenimiento, y la interpretación crítica de todo

el material que el alumnado ha sido capaz de encontrar y seleccionar. Así, el marco europeo para la competencia digital de los educadores (Vuorikari *et al.*, 2022) distingue entre los siguientes elementos de relevancia:

- Competencia comunicativa y colaborativa que implica una comprensión de los modos de interacción, de compartir contenidos y datos, así como modos de participación ciudadana, colaborar en la construcción y creación de contenidos; técnicas de comunicación online y normas de comportamiento en línea; y, por último, la gestión de la identidad digital.
- Competencia creativa o de contenidos digitales que conlleva saber crear nuevos contenidos o integrarlos en un conjunto de conocimientos previos, entendiendo qué son los derechos de autor y licencias.
- Competencia para la ciberseguridad, para aprender a proteger los dispositivos, datos y la propia privacidad. Incluye temas de salud personal, problemas relacionados con el ciberacoso y protección del medioambiente.
- Competencia para la solución de problemas técnicos y la actualización en tendencias de competencias digitales.

Se observa, por tanto, que la competencia mediática es una competencia estrechamente relacionada con la competencia digital, en tanto que ambas intentan superar el conocimiento técnico de la tecnología digital para adentrarse en un dominio de carácter competencial (Vélez, 2017), y que ambas revisan el concepto de alfabetización desde el nuevo contexto digital (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). En este sentido, algunos autores como Moreno Muñoz (2021) señala el fenómeno del negacionismo como uno de los riesgos que deben ser atendidos desde una perspectiva social y educativa ante la enorme capacidad de expansión a través de redes sociales y medios de comunicación de noticias intencionadamente falsas. Este fenómeno consiste en negar verdades verificables en función de unos determinados intereses que provocan en la ciudadanía la aceptación de un pensamiento irracional promovido por colectivos altamente movilizados en las redes sociales (Abellán López, 2023).

Aunque son numerosas las estrategias que se conocen de promoción de ideas negacionistas a través de medios digitales, probablemente uno de los que mayor éxito tienen es el negar la existencia de un cambio climático global con origen en la actividad humana. Los investigadores Vicente Torrico y González Puente (2023) realizaron un estudio sobre los vídeos más visualizados sobre el cambio climático en YouTube, identificando los discursos persuasivos que se utilizan para generar *engagement* en torno a vídeos propagandísticos que consiguen posicionar con éxito ideas negacionistas en la red. Algo que supone un desafío como fenómeno social, pero que puede llegar a tener implicaciones mayores.

Este es el caso del negacionismo sobre temas relacionados con la salud, que además de poder generar problemas sociales relacionados con la salud pública, puede poner en riesgo la vida y la salud personal de cada uno de los individuos expuestos a estos mensajes. Así sucedió durante la crisis sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19, donde el negacionismo llegó a ser un problema para el control de la expansión del virus en determinados contextos como el de Brasil (Farnese, 2023), a través de una banalización del conocimiento científico y llevando a las personas a correr riesgos contra su propia salud. Impulsados por el negacionismo, se reabrieron los centros educativos para retomar las clases presenciales en pleno repunte de contagios, toda vez que la cantidad de personas fallecidas cada día por el virus había sido normalizada por parte de la población (Oliveira, 2020).

Del mismo modo, estas campañas de desinformación y desprestigio se producen en el ámbito político para influir en la opinión pública o en procesos electorales. El suceso del Brexit (Caiza *et al.*, 2020), por ejemplo, se relaciona con una campaña basada en noticias falsas para dirigir la opinión hacia una determinada posición utilizando como recursos persuasivos y manipulantes la emigración y el racismo. La falta de competencia mediática entre la mayoría de la ciudadanía se convierte así en condición de posibilidad para alterar la opinión, el juicio y, en última instancia, la libertad de las personas con el uso de las noticias falsas y la desinformación periodística (Mejía Upegui, 2022), dejando en una grave situación de indefensión a la población al alejarla del conocimiento científico y de las verdades asumidas racionalmente por la sociedad, tornando la creación democrática del conocimiento en un dirigismo autoritario de la información y el conocimiento (Da Silva Lopes y De Ulysséa Leal, 2020).

Este trabajo se propone como objetivos identificar los retos a los que se enfrenta la educación en la formación de una ciudadanía digital crítica en un contexto mediático y tecnológico como el actual, establecer los papeles que se le asigna a la escuela y al profesorado en dicho contexto, así como las principales actuaciones didácticas que pueden ser llevadas a cabo en función de los resultados obtenidos por las investigaciones científicas más recientes en el campo educativo sobre competencia mediática.

2. METODOLOGÍA

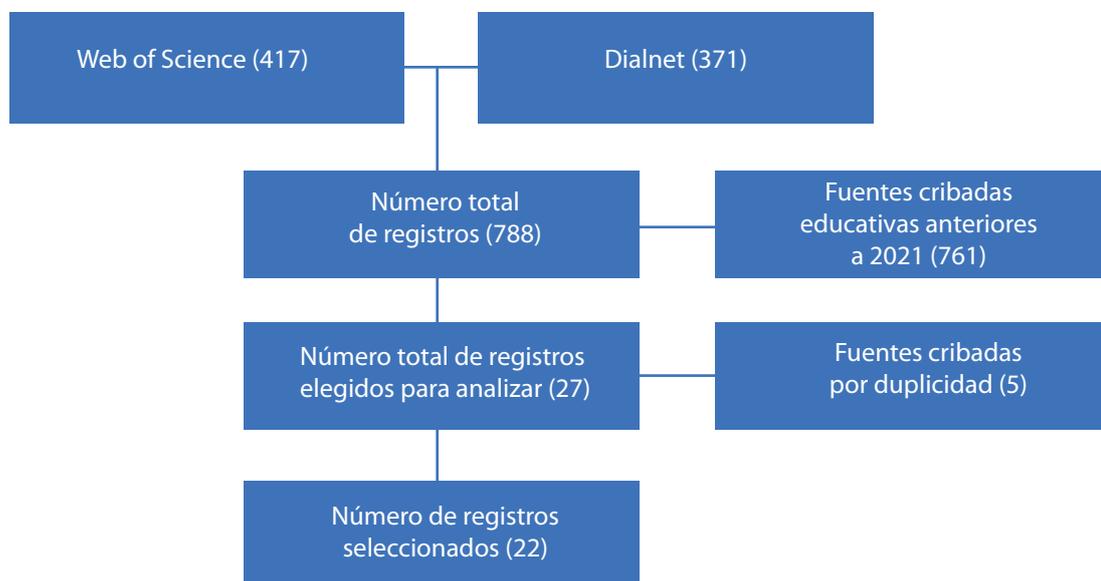
Para alcanzar los objetivos propuestos, se escogió como proceso metodológico la revisión sistemática de la literatura, realizando en primer lugar una búsqueda de información siguiendo la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021) para, posteriormente, realizar un análisis del contenido de las fuentes seleccionadas dando respuesta a los objetivos propuestos.

La búsqueda de la información, como se muestra en la figura 1, se realizó a través de dos bases de datos científicas que son referencia en la investigación educativa, como son Dialnet en el ámbito hispanohablante y Web of Science en el ámbito anglosajón e internacional. Se utilizaron como técnicas de búsqueda y operadores lógicos las ecuaciones “media competence” AND “education” y “competencia mediática” AND “educación”, obteniendo con ello 788 resultados entre ambas bases de datos.

Debido a que el objetivo es conocer el estado de la cuestión de la competencia mediática en el ámbito educativo, se descartaron en primer lugar aquellas investigaciones realizadas en otro ámbito de conocimiento diferente a Educación. Seguidamente, se filtraron y descartaron aquellas investigaciones publicadas en años anteriores a 2021 con el fin de seleccionar exclusivamente aquellas que son más recientes, de manera que se pueda aportar una visión del estado de la cuestión lo más actualizada posible. En cuanto al idioma, no se utilizó ningún criterio de exclusión, siendo incluidas investigaciones en inglés, español y alemán.

Como resultado del cribado mediante los criterios de exclusión de área de conocimiento y año de publicación, se obtuvieron un total de 27 registros. El último proceso de cribado fue llevado a cabo para excluir aquellas fuentes duplicadas como consecuencia de haber realizado búsquedas en bases de datos diferentes, detectando cinco investigaciones duplicadas. Esto permitió determinar en 22 el número de investigaciones que formarían parte del análisis (n=22).

Figura 1
Proceso de selección de las fuentes a analizar



3. RESULTADOS

Como resultado de la aplicación del método PRISMA (figura 1), y una vez obtenidas las investigaciones seleccionadas, en la tabla 1 se muestra la autoría, título y año de publicación de las fuentes analizadas correspondientes a 2023 y 2022.

Tabla 1. Detalle de las fuentes seleccionadas de 2022 y 2023

Autores	Título del artículo	Año
Xu <i>et al.</i>	Exploring secondary vocational students' digital citizenship from the perspective of their social media competence	2023
Estanyol <i>et al.</i>	Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis	2023
Kaul	Digital early education in vocational school qualifications. A Document analysis of curricula and textbooks	2022
Ortega-Rodríguez <i>et al.</i>	La competencia mediática del alumnado universitario para crear contenidos digitales	2022
Budnyk <i>et al.</i>	Development of media culture of preschoolers and primary school children	2022
Cuervo-Sánchez <i>et al.</i>	Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional.	2022
Tolmachova y Bader	Formation of media competence of future teachers using media texts.	2022
Gutiérrez-Martín <i>et al.</i>	Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC	2022
Taddeo <i>et al.</i>	Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills	2022
Gutiérrez Arenas y Ramírez García	El deseo de los menores por ser youtuber y/o influencer. Narcisismo como factor de influencia	2022
Mateus <i>et al.</i>	Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America	2022

La [tabla 2](#) muestra las investigaciones correspondientes a 2021. Todas estas publicaciones servirán para responder a los objetivos formulados en los siguientes epígrafes.

Tabla 2. Detalle de las fuentes seleccionadas de 2021

Autores	Título del artículo	Año
Bermejo-Berros	El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo	2021
Zheltukhina <i>et al.</i>	Desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en el contexto de la educación digital	2021
Pérez Escoda <i>et al.</i>	Digital competences for smart learning during COVID-19 in higher education students from Spain and Latin America	2021
Santamaría-Cárdaba y Vicente-Mariño	Educomunicación sobre cambio climático: experiencia en una escuela rural	2021
Gil-Quintana	Competencias mediáticas para el empoderamiento digital. Estudio de caso de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos	2021
Freitas Cortina y Paredes Labra	Desafíos de la producción multimedia en los MOOC. Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes	2021
Caldeiro Pedreira <i>et al.</i>	Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta	2021
Bonilla-del-Río y Sánchez-Calero	Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual	2021
González De Eusebio y Tucho	Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI, una revisión documental	2021
Vizcaíno-Verdú <i>et al.</i>	YouTube musicians and self-perceived multimedia, hypermedia, intertextual and transmedia competencies	2021
Zhu <i>et al.</i>	Investigating the relationship between information literacy and social media competence among university students	2021

4. DISCUSIÓN

4.1. Retos de la alfabetización mediática

La identificación de los retos a los que se enfrenta la alfabetización mediática emerge como un paso previo para poder reflexionar y, posteriormente, poder aplicar de una manera eficaz, las diferentes estrategias dirigidas al desarrollo de la alfabetización mediática en entornos escolares. En este sentido, las redes sociales aportan un riesgo añadido al propiciar que se pueda asociar influencia con credibilidad. El actual fenómeno *influencer* consigue trasladar opiniones al gran público de diversa índole con una aura de credibilidad y legitimidad que le es otorgada por su elevado número de seguidores (Gutiérrez Arenas y Ramírez García, 2022) que alcanza un gran impacto social (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2020). En este contexto, la prevalencia de la desinformación (que incorpora los términos anglosajones de *misinformation* y *desinformation*) plantea un reto importante para la educación en alfabetización mediática (Cuervo-Sánchez *et al.*, 2022). La información falsa o engañosa se propaga rápidamente a través de las plataformas digitales y redes sociales que consumen a diario los escolares. El alumnado necesita desarrollar las habilidades necesarias para distinguir entre la información válida y las falsedades deliberadas, entender los motivos políticos y/o económicos detrás de las campañas de desinformación, y evaluar críticamente las fuentes según su credibilidad y el grado de exactitud de la información difundida. Esto les permitirá poder superar otros perjuicios como son el incremento de la desconfianza de cualquier tipo de información en la red que pueda acabar generando apatía y pasividad ante cualquier tema social de relevancia comunicativa (Taddeo *et al.*, 2022).

Uno de los grandes retos y dificultades para abordar este contexto mediático es su rápida evolución y transformación. El panorama de los medios digitales evoluciona constantemente, con la aparición recurrente de nuevas tecnologías, aplicaciones, plataformas y dispositivos tecnológicos (González De Eusebio y Tucho, 2021), algo que hoy en día ya forma parte del panorama social y cultural de la juventud (Caldeiro Pedreira *et al.*, 2021). Esta rápida evolución plantea grandes retos a los educadores, que deben mantenerse al día de las últimas tendencias de la juventud para, en consecuencia, poder adaptar los métodos de enseñanza a esa nueva realidad y trabajar la alfabetización mediática desde los nuevos contextos y temáticas.

Para que el profesorado pueda actuar en este sentido, debe ser formado al respecto y tener a su disposición los recursos necesarios para ello. Una correcta alfabetización mediática de la ciudadanía requiere que el profesorado posea los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar eficazmente al alumnado en una competencia que es inherente a la sociedad digital (Kaul, 2022; Ortega-Rodríguez *et al.*, 2022; Pérez Escoda *et al.*, 2021). Actualmente, promover una ciudadanía empoderada requiere tener habilidades para empoderarse a través de medios digitales, que permitan a la juventud, especialmente aquella que parte de alguna situación de desventaja, crear propios espacios en los que se puedan desarrollar plenamente desde una perspectiva social y cultural (Gil-Quintana, 2021), superando la importante brecha que se ha detectado para la adquisición de la competencia mediática en función del bagaje cultural, el nivel educativo de partida y el género (Estanyol *et al.*, 2023).

Sin embargo, los docentes pueden tener la percepción de que carecen de esa formación y recursos para incorporar la alfabetización mediática en sus aulas, a pesar de que ellos mismos le conceden una gran importancia a los conocimientos y habilidades relacionados con la competencia mediática (Gutiérrez-Martín *et al.*, 2022). Incluso, siguiendo el estudio de Morote (2022) sobre las percepciones de futuros maestros, ellos mismos pueden ser víctimas de la desinformación y difundir información no veraz en las aulas. La incorporación de la alfabetización mediática a las políticas educativas y a los marcos curriculares puede proporcionar una base sólida para promover las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes y prepararlos para ser ciudadanía activa e informada. No obstante, estas políticas deben ser acompañadas de inversión en recursos de tecnología educativa, tanto en términos de dispositivos como de conectividad (Mateus *et al.*, 2022), para que no supongan un obstáculo a los programas curriculares ni esfuerzos adicionales al profesorado.

Trabajar en el aula la competencia mediática desde ese contexto digital es igualmente un reto en sí mismo debido a las nociones preconcebidas de los estudiantes sobre los medios de comunicación y las redes sociales, sus preferencias hacia los medios orientados al entretenimiento y la necesidad de ofrecer contenidos que les llamen la atención (Higueras-Ruiz y Núñez-Delgado, 2022). Esto implica que desde las diferentes etapas educativas se deben diseñar actividades que sean interactivas y participativas, que capten el interés de los estudiantes por desarrollar habilidades de competencia mediática, que les motiven a participar activamente en el análisis

crítico de la información que consultan en las redes sociales y la evaluación de los mensajes de los medios de comunicación de masas.

La alfabetización mediática debe abordar también los aspectos éticos y legales relacionados con la producción y el consumo de medios (Zhu *et al.*, 2021). Enseñar a los estudiantes los aspectos legales que rodean a los derechos de autor, el uso ético de los contenidos digitales, la privacidad personal, el ejercicio de la ciudadanía digital y la creación responsable de recursos. Se deben abordar estos temas complejos desde el punto de vista de la formación en ciudadanía, para ayudar a los estudiantes a comprender sus derechos y responsabilidades como consumidores y productores de contenidos digitales.

Pero previamente a la implementación de cualquier plan o programa de formación, la evaluación de las habilidades de alfabetización mediática de los estudiantes y la evaluación de la eficacia de los programas de alfabetización mediática resulta fundamental (Ortega-Rodríguez *et al.*, 2022), aunque sea también una cuestión que presenta dificultades. Es necesario continuar desarrollando herramientas y estrategias de evaluación apropiadas para medir la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes en el contexto del análisis de los medios digitales y sus habilidades de alfabetización mediática de los estudiantes para evaluar el punto de partida del alumnado, así como el impacto de la educación en alfabetización mediática.

4.2. El papel de las escuelas y del profesorado

La colaboración entre educadores es crucial para una educación eficaz en alfabetización mediática. Una colaboración entre profesionales de distintas etapas que aporten conocimientos pedagógicos relacionados con las prácticas abiertas de la enseñanza en línea (Freitas Cortina y Paredes Labra, 2021). El profesorado pueden colaborar dentro y entre disciplinas para desarrollar unidades interdisciplinarias que integren la alfabetización mediática y el pensamiento crítico. Compartir Recursos Educativos en Abierto (REA) o buenas prácticas permite a los educadores aprovechar los conocimientos y experiencias de los demás. La colaboración también se extiende más allá de la escuela e incluye asociaciones de familias o vecinales, profesionales de otras etapas educativas y organizaciones comunitarias para apoyar iniciativas de alfabetización mediática. Para ello, las escuelas deben fomentar un entorno que valore el pensamiento crítico, el diálogo abierto y la búsqueda colectiva de lo que es cierto y lo que no lo es de aquello que están investigando en el aula (Bermejo-Berros, 2021).

4.3. Estrategias didácticas para fomentar la alfabetización mediática y el pensamiento crítico

El aprendizaje basado en la indagación resulta de especial interés para estimular el pensamiento crítico porque involucra al alumnado en la exploración y la investigación activa utilizando contenidos digitales de carácter comunicativo, los cuales, además de facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos curriculares asociados (Santamaría-Cárdaba y Vicente-Mariño, 2021), permiten proporcionar al alumnado una mayor conciencia sobre las necesidades de seguir formándose en competencia mediática (Zheltukhina *et al.*, 2021).

Una siguiente estrategia consistiría en ofrecer a los estudiantes la oportunidad de crear como resultados de sus aprendizajes contenidos y mensajes a través de medios digitales para mejorar su comprensión sobre las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en los medios sociales con un fin académico (Tolmachova y Bader, 2022). El profesorado puede incorporar proyectos de producción de recursos digitales en los que el alumnado tenga que producir como resultado de su aprendizaje vídeos, podcasts, blogs o contenidos para las redes sociales. Al participar en la producción mediática, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de las estrategias de difusión de mensajes en contextos digitales y mediáticos y adquieren experiencia práctica en el análisis y la elaboración de sus propios contenidos y mensajes que les permite ampliar la base de su cultura mediática (Budnyk *et al.*, 2022). Dada la prevalencia de la desinformación en las redes sociales (Cuervo-Sánchez *et al.*, 2022), los ejercicios de comprobación de la información (*fact-checking*) son cruciales para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos.

Más allá de la información falsa, se puede trabajar también las implicaciones de la circulación de información sesgada mediante el análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación, con el fin de discernir entre

las distintas maneras de presentar una información, la toma de conciencia de los sesgos, de las técnicas de propaganda y de las estrategias persuasivas que utilizan los medios (Zhu *et al.*, 2021).

Esta es una estrategia íntimamente ligada con la crítica de las fuentes, especialmente en un entorno donde la proliferación de fuentes online es cada vez mayor. El alumnado necesita desarrollar habilidades para evaluar la credibilidad y fiabilidad de la información (Xu *et al.*, 2023). El profesorado puede enseñar en un contexto digital al alumnado a evaluar críticamente las fuentes en línea teniendo en cuenta factores como la experiencia del autor, la reputación de la publicación, la citación de las fuentes y los posibles sesgos. Proporcionar a los alumnos criterios de evaluación y guiarlos a través del proceso de evaluación de las fuentes disponibles en la web mejora su capacidad para emitir juicios fundados sobre la calidad de la información.

Por último, es necesario remarcar la importancia de establecer conexiones entre la alfabetización mediática y los problemas del mundo real a los que el alumnado tiene acceso a través de las redes sociales, haciéndolo desde un enfoque constructivista (Cuervo-Sánchez *et al.*, 2022) para mejorar la comprensión de los alumnos sobre la relevancia y la importancia del pensamiento crítico (Higuera-Ruiz y Núñez-Delgado, 2022). En este sentido, el profesorado puede trasladar al trabajo en el aula ejemplos de acontecimientos sociales de actualidad, problemas sociales que les afecten o contextos cercanos para analizar cómo es representado en los medios de comunicación, el alcance que tiene su difusión en las redes sociales y las consecuencias que todo ello tiene sobre sus protagonistas y sobre la ciudadanía en su conjunto.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados del estudio se concluye que la alfabetización mediática de la ciudadanía en los entornos educativos es un campo de estudio de gran interés y relevancia social. La competencia mediática está adquiriendo un corpus de conocimiento propio al margen de la competencia digital que requiere conocer y divulgar las tendencias actuales y las evidencias que recogen las investigaciones científicas para proponer actuaciones desde el ámbito educativo. Conocer cómo funciona la comunicación digital, el lenguaje, la ideología y la estética, que no siempre se encuentran expresados de manera manifiesta, aportará a la ciudadanía los códigos necesarios para desenvolverse con seguridad en la red como ya advirtieron Sánchez Carrero y Aguaded Gómez (2013). Las investigaciones analizadas coinciden con la idea de que, desde la Educación Infantil, como indicaran Pérez-Rodríguez *et al.* (2015) hasta la Universidad, la competencia mediática debe observar todas estas carencias para generar en la población conciencia sobre las dificultades y limitaciones del contexto digital, algo que no se adquiere simplemente con ser un nativo digital, sino que se corre el riesgo de propagar un nuevo analfabetismo de consecuencias imprevisibles, como ya advirtieron Aguaded Gómez y Guzmán-Franco (2014).

Las escuelas y el profesorado desempeñan, por tanto, un papel fundamental a la hora de afrontar los retos de la alfabetización mediática y fomentar la capacidad de pensamiento crítico del alumnado. Mediante la creación de un entorno de aprendizaje favorable y la integración de la alfabetización mediática en diversas asignaturas, las escuelas y el profesorado puede capacitar a los estudiantes para navegar con confianza y los conocimientos necesarios para ser un sujeto activo del contexto digital.

Esta forma de trabajar en el aula implica promover una cultura de investigación y animar al alumnado a cuestionar, analizar y evaluar los mensajes que reciben a diario a través de las redes sociales. El profesorado debe promover en el aula un clima que fomente el debate crítico, la escucha activa y la exploración de diversas perspectivas. Hacer del aula un espacio seguro para que el alumnado exprese sus opiniones, cuestione sus propias ideas y aprenda de sus compañeros, algo que resulta esencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Para llevar a cabo esta estrategia, el profesorado puede diseñar actividades basadas en la indagación que inciten al alumnado a formular preguntas sobre aquellos contenidos multimedia que consumen, reunir datos sobre la información que contienen, analizar cómo se transmiten los mensajes a través de las redes sociales y extraer conclusiones. Al animar al alumnado a explorar temas de su vida cotidiana, investigar y evaluar fuentes de forma crítica, el aprendizaje basado en la indagación puede facilitar el pensamiento independiente y la capacidad de resolver problemas. Esto permite guiar al alumnado en la deconstrucción de los mensajes de los medios analizando la audiencia a la que van dirigidos, identificando los recursos retóricos que utilizan y evaluando el uso de elementos visuales y del lenguaje. A través del análisis crítico, el alumnado aprende a cuestionar la información

que de partida le es ofrecida, a cuestionar las narrativas dominantes y a reconocer la dinámica de poder existente en las representación y difusión de la información en los medios de comunicación y las redes sociales.

Si bien los fenómenos expuestos en este estudio son de actualidad, los que la alfabetización mediática deberá estudiar en el futuro son, si cabe, de mayor calado. Así, la generación de imágenes con Inteligencia Artificial o el uso de los *deepfakes* irrumpen en una sociedad que muestra carencias en competencia mediática y que, entre otras, arrastra dificultades en identificar imágenes falsas o manipuladas, como también advierte Domínguez-Rigo (2020).

Por tanto, es necesario que, especialmente en los ámbitos de la Educación Superior, la adquisición de competencias mediáticas desde una perspectiva ciudadana, así como la adquisición de competencias mediáticas como docente que le permitan responder a las necesidades del alumnado con confianza y con una amplia gama de estrategias y recursos educativos, empiecen a tener cabida en los programas de formación continua. En este sentido, la colaboración entre educadores, investigadores, responsables políticos y profesionales de los medios de comunicación puede contribuir a desarrollar y difundir estrategias, recursos y buenas prácticas eficaces.

APOYOS

El trabajo forma parte del proyecto Erasmus+ “CISCOFY, a Connective, Inclusive and Smart digital Competence-building Framework” (2021-1-ES01-KA220-HED-000022911), financiado por la Comisión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán López, M. Á. (2023). Negacionismo (concepto). *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 24, 250-260. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7664>
- Aguaded Gómez, J. I. y Guzmán-Franco, M. D. (2014). Competencia mediática y educación una alianza necesaria. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 273-274. <https://bit.ly/47RagI5>
- Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. *Comunicar*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Budnyk, O., Konovalchuk, I., Konovalchuk, I., Onyschuk, I. y Domanyuk, O. (2022). Development of media culture of preschoolers and primary school children. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 15(34), e17172. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17172>
- Caiza, E., Fernandez, A. y Torres, D. (2020). Noticias falsas; en busca de la vacuna. *Revista Colombiana de Computación*, 21(2), 92-101. <https://doi.org/10.29375/25392115.4037>
- Caldeiro Pedreira, M. C., Castro Zubizarreta, A. y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: Convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 1. <https://doi.org/10.7203/realia.26.15936>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use. En *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-De-morentin, J. I. y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educacion XX1*, 25(1), 407-431. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- Da Silva Lopes, I. y De Ulysséa Leal, D. (2020). Entre a pandemia e o negacionismo: A comunicação de riscos da Covid-19 pelo governo brasileiro. *Chasqui. Revista Latinoamericana de comunicación*, 1(145), 261-280. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i145.4350>
- Domínguez-Rigo, M. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 85-93. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2012>
- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D. y Mohammadi, L. (2023). Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis. *Comunicar*, 31(74), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- Farnese, P. (2023). Legitimação da ciência x Negacionismo governamental: Estudo de caso de uma realidade brasileira no contexto pandêmico. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 10(19), 160-183. <https://doi.org/10.24137/raeic.10.19.8>

- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. y Tomé, V. (2017). *Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Freitas Cortina, A., & Paredes Labra, J. (2021). Desafíos de la producción multimedia en los MOOC. Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30840>
- Gil-Quintana, J. (2021). Competencias mediáticas para el empoderamiento digital. Estudio de caso de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70948>
- González De Eusebio, J. y Tucho, F. (2021). Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI: Una revisión documental. *EDMETIC*, 10(2), 56-80. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13044>
- González Rivallo, R. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A. y González-Martín, M.-R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 1-20. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Gutiérrez Arenas, P. y Ramírez García, A. (2022). El deseo de los menores por ser youtuber y/o influencer. Narcisismo como factor de influencia. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 227-292. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.92341>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 30(70), 19-30. <https://bit.ly/41mj5fj>
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Higueras-Ruiz, M.-J. y Núñez-Delgado, M. P. (2022). Integración de la competencia mediática en los libros de texto de Lengua y Literatura de la ESO. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 691-700. <https://doi.org/10.5209/rced.76504>
- Kaul, I. (2022). Digitale frühe Bildung in der fachschulischen Qualifizierung: Eine Dokumentenanalyse von Curricula und Schulbüchern. *Frühe Bildung*, 11(2), 67-72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000563>
- Lozano-Díaz, A. y Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad | Towards an education for critical and active digital citizenship in the university. *RELATEC*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Mateus, J.-C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C. y Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. *Comunicar*, 30(70), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mejía Upegui, J. E. (2022). Posverdad y fake news: La cuestión filosófica sobre la verdad periodística y su interpretación en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana (1992-2015). *Comunicación*, 46, 71-90. <https://doi.org/10.18566/comunica.n46.a05>
- Moreno Muñoz, M. (2021). Negacionismo y conflicto social. *Gazeta de Antropología*, 37(3). <https://doi.org/10.30827/digibug.70333>
- Morote, Á.-F. (2022). Medios de información y cambio climático. Percepción y manipulación de la información recibida según el profesorado en formación de Educación Primaria. *Papeles: Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14(28), 5-22. <https://bit.ly/3RPICPT>
- Oliveira, A. (2020). Educación, negacionismo y desigualdades en Brasil en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://bit.ly/3T0nuBh>
- Ortega-Rodríguez, P. J., Gómez-García, M., Boumadan, M. y Soto-Varela, R. (2022). La competencia mediática del alumnado universitario para crear contenidos digitales. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 69-82. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.14169>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pérez Escoda, A., Lena-Acebo, F. y García-Ruiz, R. (2021). Digital Competences for Smart Learning During COVID-19 in Higher Education Students from Spain and Latin America. *Digital Education Review*, 40, 122-140. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.122-140>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Ramírez García, A. y García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Sánchez Carrero, J. y Aguaded Gómez, J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 265-280. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42521
- Santamaría-Cárdaba, N. y Vicente-Mariño, M. (2021). Educomunicación sobre cambio climático: Experiencia en una escuela rural. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 284-298. <https://doi.org/10.21556/edu-tec.2021.78.2007>
- Taddeo, G., de-Frutos-Torres, B. y Alvarado, M.-C. (2022). Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills. *Comunicar*, 30(72), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-01>
- Tolmachova, I. H. y Bader, S. (2022). Formation of media competence of future teachers using media texts. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(2). <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.02.026>
- Vélez, I. (2017). La formación en alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Fuentes*, 9(2), 15-19. <https://bit.ly/47VD4ZF>
- Vicente Torrico, D. y González Puente, V. (2023). Negacionismo y desinformación climática en YouTube: Análisis de contenido del discurso negacionista entre los vídeos más vistos en castellano. *Miguel Hernández Communication Journal*, 14, 89-108. <https://doi.org/10.21134/mhjourn.v14i.1812>
- Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-Moreno, P. y Contreras-Pulido, P. (2021). Divulgación científica en youtube y su credibilidad para docentes universitarios. *Educacion XXI*, 23(2), 283-306. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25750>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Winn, M. R. (2012). Promote Digital citizenship through school-based social networking. *Learning & Leading with Technology*, 39(4), 10-13. <https://bit.ly/3uUuOum>
- Xu, S., Liu, M. y Ma, D. (2023). Exploring secondary vocational students' digital citizenship from the perspective of their social media competence. *Computers in the Schools*, 40(2), 152-172. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2157230>
- Zheltukhina, M. R., Kutepov, M. M., Kutepova, L. I., Bulaeva, M. N. y Lapshova, A. V. (2021). Desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en el contexto de la educación digital. *Eduweb*, 15(1), 29-38. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.3>
- Zhu, S., Yang, H. H., Wu, D. y Chen, F. (2021). Investigating the Relationship Between Information Literacy and Social Media Competence Among University Students. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1425-1449. <https://doi.org/10.1177/0735633121997360>

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



Educomunicación ambiental: percepción y necesidades informativas de la ciudadanía en calidad del aire

*Environmental Educommunication:
citizen's perception and information needs on air quality*

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1302>

-   Jose M. Pinilla-Gonzalez. Universidad de Extremadura
-   Patricia de-Casas-Moreno. Universidad de Extremadura
-   Macarena Parejo-Cuéllar. Universidad de Extremadura

RESUMEN

La calidad del aire supone una preocupación social que requiere altas dosis de educación y comunicación. La influencia y necesidad de reforzar estos dos ejes se pone de manifiesto en esta investigación cuyo objetivo es analizar el desarrollo de la alfabetización científica-ambiental y la reflexión crítica que tiene la sociedad en conocimiento y materia de la calidad del aire en Extremadura (España). A través de un muestreo aleatorio simple, 65 participantes de “La Noche Europea de los Investigadores”, respondieron a una encuesta basada en una metodología cuantitativa de corte descriptivo y exploratorio. Entre los principales resultados destaca que la mayoría de las personas encuestadas sienten preocupación por la calidad del aire (81,53 %) y consideran de importancia poder acceder a dicha información (89,23 %). Sin embargo, esta demanda informativa es desatendida por parte de los medios de comunicación, cuya cobertura informativa es valorada negativamente (58,46 %). Esto ha provocado que muchas personas se informen en la esfera digital (73,84 %), sobre todo en las redes sociales (36,92 %). Con fenómenos como las múltiples audiencias o la desintermediación se genera una gran cantidad de información que puede llevar a la sobre ignorancia informada o la proliferación de los desórdenes informativos. Se pone de manifiesto, por tanto, la creciente necesidad social de reforzar la alfabetización y educomunicación ambiental y, a luz de los resultados, se propone, un decálogo de buenas prácticas para medios de comunicación y recomendaciones a la ciudadanía en el tratamiento informativo en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 marcada en el contexto internacional.

ABSTRACT

Air quality is a social concern that requires high doses of education and communication. The influence and need to reinforce these two axes is highlighted in this research whose objective is to analyse the development of scientific-environmental literacy and critical reflection that society has on air quality knowledge and issues in Extremadura (Spain). Through a simple random sampling, 65 participants of the “European Researchers’ Night” responded to a survey based on a descriptive and exploratory quantitative methodology. Among the main results was that the majority of respondents are concerned about air quality (81.53%) and consider it important to have access to such information (89.23%). However, this demand for information is neglected by the media, whose coverage is negatively rated (58.46%). This has led many people to seek information in the digital sphere (73.84 %), especially on social networks (36.92 %). With phenomena such as multiple audiences or disintermediation, a large amount of information is generated, which can lead to over-informed ignorance or the proliferation of information disorders. Therefore, the growing social need to reinforce environmental literacy and educommunication is highlighted and, in light of the results, a decalogue of good practices for the media and recommendations for citizens in the treatment of information in line with the Sustainable Development Goals and the 2030 Agenda set in the international context is proposed.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Comunicación ambiental, alfabetización científica, competencia mediática, decálogo, calidad del aire, actitud crítica.
Environmental communication, science literacy, media literacy, decalogue, air quality, critical attitude.

1. INTRODUCCIÓN

La proliferación de los medios de comunicación y la aparición de la convergencia mediática (Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023) han propiciado una sociedad sobresaturada e infocada a nivel informativo (Zabaleta y Rojas, 2020). Con el auge de los nuevos medios y plataformas digitales, cada vez son más los expertos y científicos, que utilizan estas herramientas para buscar nuevos nichos en el que comunicar ciencia (Martín-Neira *et al.*, 2023; Mayo-Cubero, 2020). Estas revelaciones muestran un cambio de actitud cultural en las actividades de comunicación pública para informar a la sociedad sobre ello (Parejo-Cuéllar *et al.*, 2022). Sin embargo, Vilicic y Zenteno (2022) señalan que existe una brecha entre los científicos y los medios de comunicación, ya que uno de los principales problemas es la falta de control sobre la noticia y la especialización periodística.

Tras la pandemia, provocada por la irrupción del Covid-19, el acceso y uso de información científica ha cambiado a un ritmo sin precedentes. Cada vez es mayor la población que quiere estar informada en temas especializados, a pesar de no tener formación específica sobre ello. Sin duda, somos testigos directos de un nuevo hito para la historia de la comunicación científica (López *et al.*, 2021). Estudios como el de Rasmus *et al.* (2020) colocan a los científicos, médicos y otros expertos sanitarios, como las fuentes de información más fiables para la ciudadanía. No obstante, a raíz de este acontecimiento nace un nuevo término conocido como “infodemia”. Este concepto deriva de la conjunción de “epidemia” e “información”, haciendo alusión al exceso informativo sobre un tema concreto, siendo este fiable o no (García-Saisó *et al.*, 2021). A raíz de ello, surge la necesidad de alfabetizar correctamente a la ciudadanía en materia de ciencia y medios con el único fin de adquirir las capacidades adecuadas para el consumo, acceso y uso de la información (Ballesteros-Ballesteros y Gallego-Torres, 2022).

Tras lo expuesto, cobra importancia el campo de estudio de la educomunicación. En este sentido, Mora (2017) señala algunas de las principales causas de la aplicación de este concepto en el empleo de los medios digitales. En primer lugar, habla del uso deficiente de estrategias de comunicación, obteniendo una sociedad vulnerable a la desinformación y las *fake news*. El segundo aspecto está relacionado con la proliferación de contenidos violentos, discriminatorios o inmorales, provocado por el fácil acceso a la red. Por último, indica que existe un descontrol en la difusión de contenidos audiovisuales, generando estereotipos, entre otros hábitos nocivos. Por todo ello, es importante recuperar los enfoques críticos e ideológicos de la educación para los medios ante el avance del entorno digital, donde nacen nuevos roles, formatos y narrativas para la comunicación (Rodrigo-Cano y Machuca-de-la-Rosa, 2018). Sin duda, el entorno digital ha creado nuevos espacios de interacción y aprendizaje de libre acceso en el tiempo y el espacio (Martín-Barbero, 2003). Además, se han generado nuevos modos de producción de conocimiento, manifestando la necesidad de alfabetizar a la ciudadanía para que sea capaz de utilizar estos contextos de forma responsable y aprovechar todo su potencial, tanto en entornos de educación formal como informal (Parejo-Cuéllar *et al.*, 2023).

A raíz de las evidencias manifestadas, y retomando el campo científico, entre los ejes claves para la Unión Europea (UE) y, más concretamente, para España, el acceso y uso de la información en materia ambiental se ha convertido en un tema importante. Según la entrada en vigor del Convenio Aarhus (29 de marzo de 2005), todo ser humano tiene derecho a un ambiente en el que se garantice su salud, así como su bienestar. Para alcanzar estas condiciones, la sociedad debe estar capacitada para comprender la información relacionada con los fenómenos ambientales. Por ello, es necesario desarrollar su alfabetización científica-ambiental para conseguir ciudadanos críticos y responsables en el uso de los medios de comunicación en aras de conseguir una comunidad sostenible (León *et al.*, 2023). Frente a ello, hay que destacar algunas evidencias significativas producidas en los últimos años gracias a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), impulsados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AG-ONU). Por ejemplo, la sanidad mundial ha avanzado, a pesar de existir deficiencias en la atención sanitaria y en los sistemas de salud (ODS3); el cambio climático está afectando a todos los países a nivel mundial, alterando los sistemas meteorológicos y afectando a distintas vidas (ODS13); o el mundo se enfrenta a la pérdida de la biodiversidad a pesar de los avances en la gestión de la misma (ODS15) (Naciones Unidas, s.f.).

En lo que respecta a la educomunicación ambiental debe ser comprendida como una capacitación para la acción e implicación de la sociedad con el fin de ofrecer las pertinentes explicaciones sobre ciencia (Rodrigo-Cano *et al.*, 2019). La misión de este campo teórico debe asumir un rol fundamentado en la adquisición de conocimientos básicos y del aprendizaje de informaciones pertinentes. Esto permitirá la mejora en la comprensión de fenómenos y problemáticas ambientales para la toma de decisiones, resolución de problemas, desarrollo de las

capacidades intelectuales y el fomento de las competencias y habilidades educativas. Asimismo, la población, a través del desarrollo de estas destrezas y conocimientos, será capaz de acceder y utilizar la información específica de manera adecuada y del mismo modo, potenciar cambios de actitudes, valores, prácticas y comportamientos en materia ambiental (Rodríguez *et al.*, 2023).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como objetivo general analizar el desarrollo de la alfabetización científica-ambiental y la reflexión crítica que tiene la sociedad en conocimiento y materia de la calidad del aire en Extremadura (España). Dicha investigación nace en el seno del proyecto COMUNICAIRE,¹ cuyos fines específicos son reflexionar sobre la percepción que tiene la sociedad extremeña de la cobertura mediática del tema, las fuentes de información utilizadas y el conocimiento adquirido sobre ello y diseñar un plan de comunicación ajustado a esas necesidades.

Para llevar a cabo el estudio, se ha optado por una metodología cuantitativa de corte descriptivo y exploratorio. Según Galindo-Domínguez (2020), este tipo de diseños son aquellos estudios que tratan de conocer las características de una población delimitada. Asimismo, el investigador, frente a la muestra seleccionada, trata de conocer algunas variables específicas para asentar las bases de estudios posteriores. En este sentido, para alcanzar estas evidencias significativas se ha optado por el uso de un cuestionario conformado por un total de ocho preguntas, atendiendo a las siguientes dimensiones de estudio: a) perfil sociodemográfico, b) autoevaluación de conocimientos del aire y fuentes de información específicas, c) valoración de la importancia al acceso de información y, d) alfabetización, divulgación y cobertura científica sobre el tema.

Las respuestas se elaboran siguiendo la Escala de Likert, siendo un instrumento psicométrico que mide las actitudes de las personas encuestadas a través de si están de acuerdo o no respecto a una afirmación, ítem o reactivo (Méndez y Peña, 2006). Para su aplicación se establece una escala de 1 a 5, donde 1 hace referencia al nivel mínimo de preocupación y/o conocimientos y 5 es el valor máximo. Cisneros-Caicedo *et al.* (2022) resaltan diversas ventajas del escalamiento Likert en contextos presenciales. Su carácter personal permite establecer una conexión significativa con las opiniones de los encuestados. Además, ofrece flexibilidad en la formulación de los ítems, ya que se pueden utilizar preguntas que no guardan relación directa con la expresión.

El cuestionario se administró de manera individual. Para la recolección de datos, se llevó a cabo un procedimiento concreto: 1) visionado de un vídeo explicativo del proyecto para que el participante comprendiera el objetivo de estudio (<https://bit.ly/3QhvWj1>); 2) cumplimiento de la encuesta por parte del sujeto de estudio; y 3) distribución de un código QR con un enlace a *Linktree* (<https://bit.ly/48TISDP>) para acceder a diferentes webs y herramientas informativas sobre la calidad del aire y aerobiología.

Por otro lado, en relación con la muestra, hay que destacar que fue seleccionada entre los asistentes de “La Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras 2023” en la ciudad de Badajoz (Extremadura, España) —proyecto conjunto G9 MISSIONS del Grupo G-9 Universidades, a través de sus respectivas unidades de cultura científica, concedido en el marco del programa HORIZONTE EUROPA (proyecto nº 101061455)—. Así, esta estuvo conformada por un total de 65 participantes a través de un muestreo aleatorio simple. En palabras de Galindo-Domínguez (2020), es la manera más sencilla de formar una muestra, ya que dentro de una población se seleccionan al azar a cada uno de los participantes del estudio.

En lo que se refiere al instrumento de estudio, para demostrar la fiabilidad y consistencia interna del instrumento se llevó a cabo el Alfa de Cronbach (Cortina, 1993; Bland y Altman, 2002), obteniendo un resultado de $\alpha=0,75$. Asimismo, para señalar la correlación entre las diferentes variables que se miden en la encuesta, se calcula también el coeficiente de correlación de Pearson. Se calcula para determinar si existe una asociación entre dos variables, así como medir la fuerza y dirección de esta asociación (Hwee y Yew, 2018). En este sentido, a la hora de interpretar estos valores es importante entender el contexto de la investigación, al analizar datos sociales o biológicos se espera encontrar menores valores de correlación debido a la gran cantidad de dispersión o variabilidad de los datos (Ferrero, 2020). Con el fin de interpretar el tamaño del coeficiente de las distintas variables de

1 Junta de Extremadura (proyecto IB20081) y Red Extremeña de Protección e Investigación de la Calidad del Aire (proyecto-1855999FD022), financiados por la Unión Europea.

la encuesta utilizada en esta investigación se sigue las indicaciones de Hernández-Sampieri y Fernández-Collado (1998) (véase [tabla 1](#)) siendo una de las más utilizadas ([Mondragón, 2014](#)).

Tabla 1. Coeficiente de correlación según grado de relación	
Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Elaboración propia basada en [Hernández-Sampieri y Fernández-Collado, 1998](#).

Al seguir las indicaciones de los autores se percibe que la dimensión sobre la autopercepción de los conocimientos sobre calidad del aire está relacionada con la dimensión sobre la valoración de los conocimientos sobre dónde consultar información sobre calidad del aire, la valoración de la importancia del acceso a la información sobre calidad del aire y a la preocupación que suscita el tema, con unos valores de coeficiente de correlación de 0.538, 0.384 y 0.332 respectivamente. La preocupación sobre la calidad del aire tiene una correlación positiva considerable con la importancia del acceso a la información, con un coeficiente de correlación de 0.647, y media con la valoración de conocimientos sobre dónde consultar información sobre calidad del aire, con 0.385. Por último, la valoración de la cobertura de los medios de comunicación sobre la calidad del aire en Extremadura presenta una correlación positiva media con la valoración de los conocimientos sobre dónde consultar información sobre la calidad del aire, con un coeficiente de correlación de 0,46.

Estas ocho cuestiones fueron extraídas de un instrumento metodológico primigenio compuesto por 28 ítems (basado en cuatro grandes dimensiones: perfil sociodemográfico; fuentes de información: patrones de consumo informativo en el ámbito sanitario; frecuencia de consumo de la información científica vinculada a la salud; investigación en calidad del aire: necesidades y preocupaciones del público) que ha sido validado por un grupo de expertos internacional en comunicación ambiental, divulgación de la ciencia y calidad del aire, cuyo índice de confiabilidad fue marcado como excelente con un Alfa de Cronbach de $\alpha=0,9608$. Además, la formulación y la estructura, así como el procedimiento muestral basado en la selección de unidades primarias y estratificación aleatoria, ha estado inspirado en la metodología utilizada por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) en su Encuesta de Percepción Social de la Ciencia (2022).

Por último, tras los resultados analizados, se ha diseñado un decálogo de buenas prácticas para utilizar los medios de comunicación de manera eficaz, así como para fortalecer la adquisición de las competencias específicas en el área. De esta manera, la ciudadanía podrá alcanzar un conocimiento, enseñanza y aprendizaje sobre los retos y oportunidades de la calidad del aire como contexto fundamental de un problema ambiental. Además, se incluyen recomendaciones destinadas a la sociedad para contribuir a orientar en el proceso constante de alfabetización científica-ambiental.

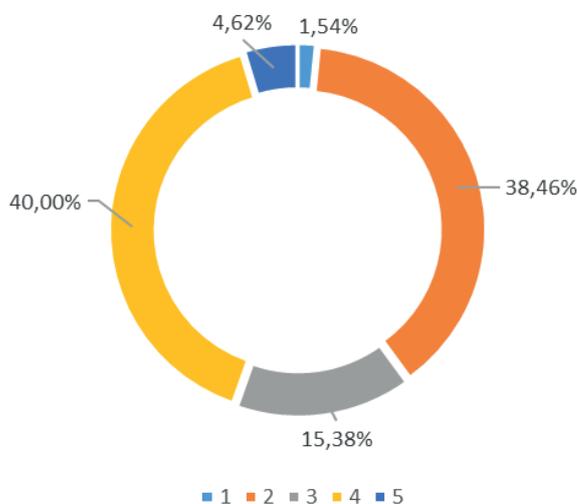
3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuestionario

A continuación, se detallan los análisis de resultados en relación con las variables de estudio mencionadas con anterioridad. En primer lugar, concerniente al perfil sociodemográfico de los encuestados, se puede destacar que el 53,85 % de la muestra registrada fueron hombres, mientras que el 46,15 % fueron mujeres. En cuanto a la edad, imperan con un 26,15 % aquellas personas con edades que oscilan entre 35 y 44 años, seguidas de un 21,54 % que tienen entre 45 y 54 años.

En relación con la segunda variable (véase [figura 1](#)), autoevaluación de conocimientos del aire y fuentes de información específicas, existen dos grandes evidencias significativas. La primera de ellas es que se valora negativamente los conocimientos de los participantes sobre la calidad del aire, respondiendo que no conocen nada sobre el tema (1,54 %) o que no saben mucho sobre ello (38,46 %). La segunda de las evidencias muestra que un grupo, ligeramente mayor que el primero, indica que sabe algo sobre el tema (40 %) o que saben mucho (4,62 %). Existe una tercera evidencia en la que los encuestados valoran sus conocimientos de manera neutral (15,38 %). Una gran parte de la muestra (98,46 %) considera tener, al menos, un mínimo de conocimientos sobre el *focus* temático de estudio. Esto nos lleva a pensar que, aunque la ciudadanía considera tener conocimientos sobre la calidad del aire, estos conocimientos son superficiales y no llega a tener un nivel reflexivo sobre las implicaciones, efectos y causas de los niveles de calidad del aire.

Figura 1
Autovaloración de conocimientos sobre calidad del aire

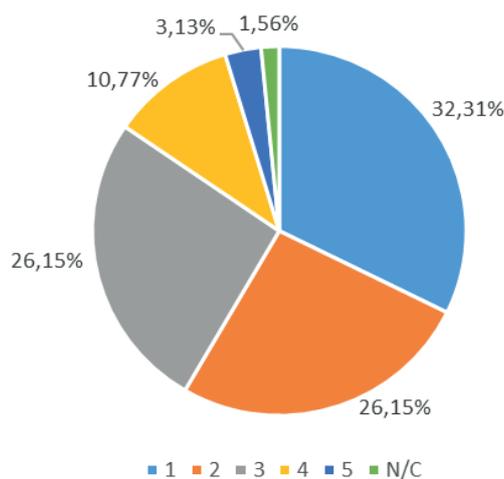


Fuente: Elaboración propia.

A la luz de lo anterior, cabe señalar que, según los resultados de las encuestas del Eurobarómetro de 2023, el 84 % de la ciudadanía europea está de acuerdo en que abordar el cambio climático y las cuestiones medioambientales deben ser una prioridad para mejorar la salud pública ([European Parliament, 2023](#)). En este sentido, no es de extrañar que exista una preocupación generalizada sobre la calidad del aire en España. En los datos recogidos en este estudio se detecta que el 81,53 % de las personas encuestadas sienten preocupación por el tema. Esta inquietud incita a las personas a querer estar informadas sobre ello y, por ende, ha suscitado una demanda informativa hacia los medios de comunicación. Según la FECYT (2022) en uno de sus estudios, la población valora como insuficiente (76,7 %) y superficial (60,5 %) la información que reciben sobre ciencia. Esto evidencia que, a nivel general, existe un interés por el tema, pero es una necesidad desatendida por parte de los medios de comunicación. Con base a en esta afirmación, en los resultados de este estudio se observa que se valora con importancia o con mucha importancia el acceso a la información relativa a la calidad del aire (89,23 %).

Por otro lado, en torno a la tercera variable del estudio sobre valoración de la importancia al acceso de información (véase [figura 2](#)) se observa cómo más de la mitad de las personas encuestadas, el 58,46 % (valoración escalas 1 y 2), valoran negativamente la cobertura mediática, por parte de los medios de comunicación sobre la calidad del aire. Sin duda, se percibe una demanda informativa, al igual que existe una preocupación por la temática abordada. Sin embargo, al observar cómo la ciudadanía valora negativamente la cobertura por parte de los medios de comunicación sobre el tema, esta demanda no sólo no es satisfecha por su parte, sino que además no se está realizando un tratamiento adecuado de la información. Esto evidencia que actualmente los medios de comunicación, al menos en la región de Extremadura, no están cumpliendo con su papel dentro de la comunicación medioambiental, como difusores de la importancia de la participación de los individuos en el desarrollo medioambiental y en influir sobre el discurso social en torno a los temas medioambientales ([Godemann y Michelsen, 2011](#)), y que puede ser ocasiones por informaciones inexactas, no basadas en datos oficiales, sensacionalistas o que tiendan al pesimismo y exageración. La situación resulta preocupante, ya que uno de los pilares del Convenio de Aarhus radica en la importancia del acceso a la información sobre el medio ambiente ([Gayán, 2006](#)). De ahí que sea de especial importancia, tras observar estos resultados, detectar cuales son las imágenes y contenidos que reciben una respuesta emocional más positiva y las que invitan a la acción climática ([Chapman et al., 2016](#)).

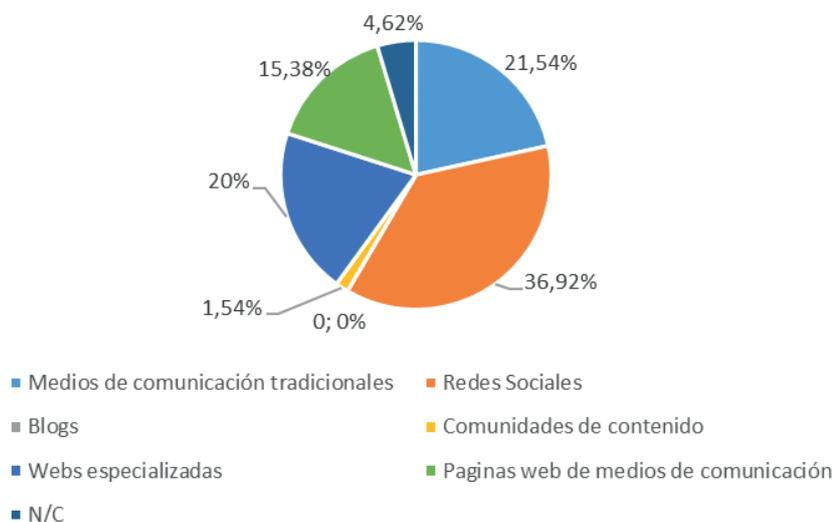
Figura 2
Valoración de la cobertura mediática de los medios de comunicación en Extremadura



Fuente: Elaboración propia

Existen diversidad de opiniones en lo que respecta a la fuente de información más consultada para informarse sobre la calidad del aire (véase [figura 3](#)). Las redes sociales son, sin duda, la plataforma por excelencia (36,92 %), seguido por los medios de comunicación tradicionales (21,54 %) y las páginas web especializadas (20%) así como la de los medios de comunicación (15,38 %). Solo un grupo reducido (1,54 %) se informa a través de comunidades de contenido. Esto refleja que los canales digitales (73,84 %) son más utilizados que los tradicionales (21,54 %) para informarse sobre materia de comunicación ambiental y, específicamente, sobre la calidad del aire. Estos datos dejan de manifiesto que es importante conseguir visibilizar esta problemática y los temas para que la ciudadanía sea capaz de convertirse en agente social y que, para ello, los canales digitales son un elemento fundamental en el que vertebrar las diferentes estrategias y acciones de comunicación que se lleven a cabo. De ahí que sea necesario mejorar cómo los contenidos ambientales relacionados con la calidad del aire son representados en los medios de comunicación y comunicar a través de los canales a través de los cuales se informa la ciudadanía, con fin de asegurar una transmisión adecuada de la información y contenidos.

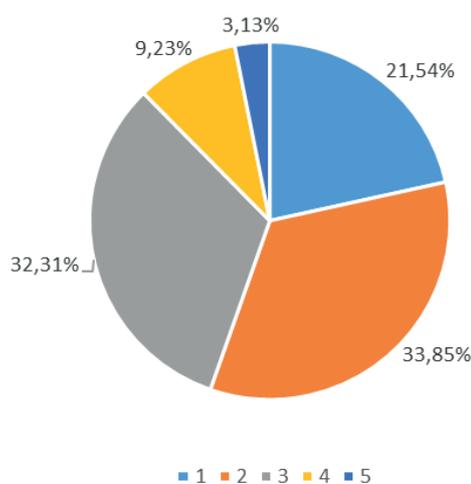
Figura 3
Fuente de información más consultada



Fuente: Elaboración propia

Por último, concerniente a las variables de alfabetización, divulgación y cobertura científica (véase figura 4), es importante hacer hincapié en que a la hora de analizar el conocimiento sobre dónde consultar la calidad del aire, existe un desconocimiento generalizado. Más de la mitad de los encuestados, el 55,39 % (valoración escala 1 y 2) señalan tener poco o nulos conocimientos sobre dónde consultar dicha información. Aquí se refuerza lo expuesto en los resultados de la segunda variable, el conocimiento de la ciudadanía sobre la calidad del aire es superficial y no se tiene un nivel de conocimiento reflexivo sobre el tema que desemboca en no saber dónde consultar estos niveles y su percepción de la calidad del aire sea simple intuición o suposiciones a raíz de información, errónea o no, publicadas en medios de comunicación.

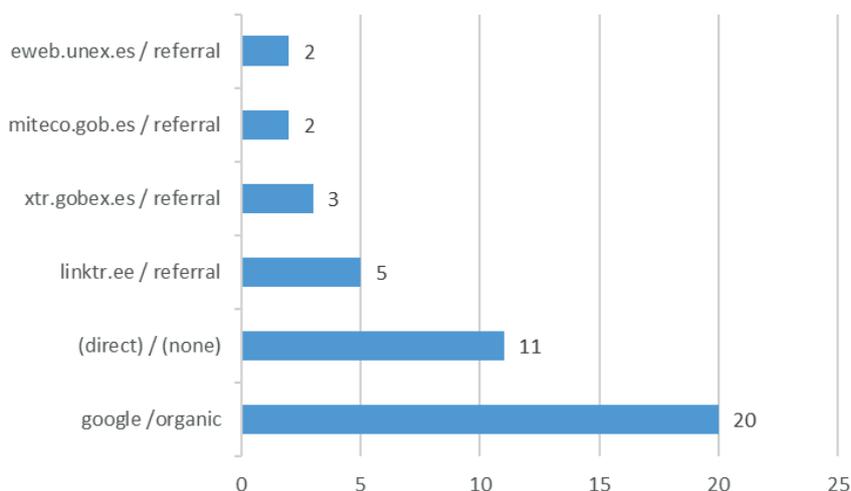
Figura 4
Conocimientos sobre fuentes de información calidad del aire



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al acceso a Linktree, se obtuvieron un total de 35 visitas con 29 clics en los diferentes enlaces y tasa de clic (*Click Through Rate-CTR*) del 82,86 %. Más de la mitad de las personas encuestadas (53,85 %) accedieron a la herramienta y, la gran mayoría de estas, derivaron a alguno de los enlaces mostrados (82,86 %): Para conocer la cantidad de personas a través del código QR ahora conocen y han accedido a alguna de las fuentes de información de calidad del aire en Extremadura, se cruza con la tasa de clic con el tráfico referido directamente de Linktree y el tráfico directo marcados como “(direct)/(none)”. Estos datos extraídos de la plataforma Google Analytics nos muestran los nuevos usuarios que han accedido a la web mediante la herramienta anteriormente mencionada, en el caso del tráfico referido con “linktr.ee/referral” como fuente de emisión. Por lado, el tráfico de Linktree también puede ser detectado como tráfico “(direct)/(none)”. De esta forma, conocemos que alrededor del 50 % de los usuarios que accedieron al código QR y entraron en alguno de los enlaces, lo hicieron en alguna de las fuentes de información sobre calidad del aire, AEROUEX o Airextremadura (véase figura 5). Gracias a estos datos podemos conocer la cantidad de personas encuestadas que ahora conocen alguna de las fuentes oficiales de información sobre los niveles de calidad del aire en Extremadura, respondiendo a ese desconocimiento generalizado que se evidenció en la pregunta anterior.

Figura 5
Usuarios por fuente/medio de la sesión



Fuente: Elaboración propia

En suma, estos resultados nos brindan un punto de partida con el que construir estrategias y acciones de comunicación dirigidas a un público atraído por estas evidencias.

3.2. Decálogo de buenas prácticas

Gracias a los resultados de esta encuesta se puede realizar un decálogo de buenas prácticas para utilizar los medios de comunicación en el uso informativo sobre el tratamiento de la calidad del aire. Para llevarlo a cabo, se ha tomado como referencia el estudio de Martin-Neira *et al.* (2023). Las soluciones a la problemática de la contaminación atmosférica necesitan de la implicación ciudadana, la cual se consigue mediante la unión de la comunicación, la educación y el medio ambiente. Además, se complementa con una serie de recomendaciones a la ciudadanía para contribuir al proceso de alfabetización. Proporcionar a la ciudadanía esa educomunicación ambiental reducirá la desconexión hacia el problema debido a sentimientos como la impotencia o la inquietud.

Comunicar desde una visión global y conectada, entendiendo las causas de la contaminación atmosférica y sus efectos. La contaminación antropogénica (causada por el ser humano) es un problema preocupante y afecta a la calidad del aire que respiramos. Sin embargo, el ser humano no siempre es culpable de que exista una mala calidad del aire, causas naturales como incendios, erupciones volcánicas o la calima, también generan contaminantes

atmosféricos que deterioran la calidad del aire no solo en sus lugares de origen, sino que también son transportados a larga distancia. Es necesario diferenciar los orígenes de la contaminación atmosférica y sus efectos para informar y alfabetizar correctamente a la ciudadanía.

Tratamiento de los tipping points y énfasis en las soluciones. Hasta ahora, los medios de comunicación han abordado la comunicación medioambiental desde una óptica pesimista, centrada en los efectos y consecuencias. Dentro de la educomunicación ambiental es importante centrar el foco en los beneficios y oportunidades que ofrece una transición ecológica que mejore la calidad del aire, motivando el cambio social y la percepción generalizada. De ahí que sea fundamental exponer de manera clara y respaldada por la ciencia los *tipping points*, o puntos de inflexión, el objetivo final y las acciones que se llevan a cabo, desde un punto de vista esperanzador y positivo.

Visibilizar las iniciativas y la participación ciudadana. En el ámbito de la calidad del aire, la participación ciudadana se ha convertido en un apoyo fundamental para llevar a cabo campañas de vigilancia de la calidad del aire, impulsado gracias a la popularización del uso de sensores de bajo coste. Visibilizar estas iniciativas en los medios de comunicación da valor a la importante labor que realiza la ciudadanía, expone una preocupación que puede tornarse en políticas y evidencia un interés por conocer más sobre el tema. Además, muestra y motiva acciones individuales y colectivas que puede realizar cualquier persona, para mejorar la calidad del aire.

Referenciar las fuentes oficiales. A la hora de comunicar sobre la calidad del aire desde los medios de comunicación, es necesario apoyarse en las fuentes oficiales, que siguen metodologías estandarizadas. De esta forma se evitan informaciones falsas, dudosas o engañosas, resaltando la importancia de compartir contenido contrastado y apoyado en fuentes científicas. Asimismo, se genera una resiliencia informativa ante el impacto de las *fake news* y contenidos maliciosos en favor de informaciones que promuevan un pensamiento crítico y busquen alfabetizar y formar a la ciudadanía. En España, el Índice de Calidad del Aire (ICA) se obtiene a partir de los datos de una red de vigilancia compuesta por estaciones repartidas por todo el territorio. A través del ICA se puede comprobar la calidad del aire en tiempo real a partir de los niveles de cada contaminante y se pueden consultar recomendaciones sanitarias para la población general y la población sensible.

Adaptar el lenguaje a la ciudadanía. La calidad del aire es un campo con una terminología muy específica y complicada para las personas no expertas. Es necesario dedicar un esfuerzo por adaptar el lenguaje a los códigos que utiliza la ciudadanía para que los mensajes sean realmente efectivos y puedan generar un aprendizaje en las personas. En este sentido, la utilización de conceptos clave como “calima”, “ozono troposférico y estratosférico” o “partículas en suspensión” permiten a la ciudadanía la comprensión de la información relativa a la calidad del aire.

Fomentar la función formativa de los medios. La función formativa de los medios como instituciones de comunicación social permite al mismo tiempo informar, formar y entretener a la ciudadanía en materia de calidad del aire. A través de una comunicación dialógica y que fomente la perspectiva crítica de las personas se puede lograr un acercamiento del concepto de la calidad del aire y generar conciencia ambiental.

Innovar en la comunicación de la calidad del aire. Es necesario comunicar en distintos espacios (medios tradicionales, redes sociales, páginas web especializadas y de medios de comunicación y comunidades de contenido), y apoyándose en géneros y formatos utilizando metodologías innovadoras (Inteligencia Artificial, Mapas Dinámicos, Ciencia de Datos, etc.). Muchas de estas metodologías ya se aplican en la investigación de la calidad del aire. Por ejemplo, el ICA muestra los índices de calidad del aire a través de un mapa dinámico y las mediciones de los contaminantes permiten generar modelos predictivos. Sin embargo, muchas de estas iniciativas son invisibles a ojos de la ciudadanía y se desconoce dónde consultar estas herramientas.

Colaboración con figuras emergentes y prescriptores de opinión especializados. Tener en consideración a los profesionales de la educación y divulgación ambiental como fuentes de información y validación. Es importante, colaborar con estos nuevos agentes de manera activa es una oportunidad de crear estrategias de comunicación que calen en la ciudadanía.

Ejercer un periodismo ambiental responsable. Huir de los titulares sorprendentes y el contenido que simplemente busca la “viralidad”, centrarse en informar y formar a la ciudadanía. Promover la precisión de los contenidos, alimentando su credibilidad con el rigor de las fuentes oficiales, pero desde una óptica independiente, ética y crítica que apueste por el diálogo y el empoderamiento ciudadano.

Introducir y visibilizar el concepto de justicia climática. Las personas que viven en barrios con rentas bajas se ven afectados de manera desproporcionada por la contaminación atmosférica. Esto se debe a la proximidad a fuentes de contaminación como fábricas, carreteras principales y puertos comerciales, también se debe a factores

sociales y económicos (United States Environmental Protection Agency, 2022). Este efecto de los contaminantes atmosféricos sobre colectivos en riesgo de exclusión es una realidad que muchas veces queda relegada a un segundo plano en las agendas mediáticas. Es necesario visibilizar que la lucha contra los efectos de los contaminantes atmosféricos, también implica una responsabilidad social dentro de nuestras comunidades.

Como agentes del cambio y la construcción social de la ciencia tanto el tejido científico como el civil deben tener en cuenta una serie de pautas o recomendaciones:

- *Participar activamente en programas educativos ambientales.* Existe un gran número de iniciativas educativas que se centran en cuestiones medioambientales. Estas actividades, organizadas en muchas ocasiones por investigadores e investigadoras expertas, proporcionan conocimientos sólidos sobre problemas ambientales y cómo contribuir a solucionarlos o reducir su impacto.
- *Fomentar el pensamiento crítico hacia la información que se consume.* No toda la información que se consume sobre medio ambiente es precisa o confiable. Es necesario que la ciudadanía esté formada en materia de comunicación para que sea capaz de seleccionar fuentes de información reconocidas.
- *Utilizar las redes sociales de manera responsable.* Las redes sociales tienen un alcance masivo y son herramientas poderosas para comunicar, de ahí que sea necesario utilizarlas de manera responsable, también cuando se comparten informaciones relacionadas con la calidad del aire. Compartir información veraz, infografías, vídeos, imágenes y noticias para inspirar a otras personas y fomentar actitudes positivas con el medio ambiente.
- *Fomentar la educomunicación ambiental en la comunidad.* La educomunicación ambiental cara a cara puede llegar a ser muy efectiva para generar conciencia y motivar para cambiar comportamientos. Involucrar y fomentar talleres, charlas o eventos educativos a todas las personas de una comunidad crea un impacto duradero.

Tabla 1. Decálogo de buenas prácticas

Comunicar desde una visión global y conectada, entendiendo las causas de la contaminación atmosférica y sus efectos.	Tratamiento de los <i>tipping points</i> y énfasis en las soluciones.
Visibilizar las iniciativas y la participación ciudadana.	Referenciar las fuentes oficiales.
Adaptar el lenguaje a la ciudadanía.	Fomentar la función formativa de los medios.
Innovar en la comunicación de la calidad del aire.	Colaboración con figuras emergentes y prescriptores de opinión especializados.
Ejercer un periodismo ambiental responsable.	Introducir y visibilizar el concepto de Justicia Climática.
Recomendaciones a la ciudadanía	
Participar activamente en programas educativos ambientales.	Fomentar el pensamiento crítico hacia la información que se consume.
Utilizar las redes sociales de manera responsable.	Fomentar la educomunicación ambiental en la comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educomunicación ambiental se ha convertido en una necesidad poblacional que requiere de la complicidad de los medios de comunicación. Aunque gran parte de la sociedad, como ha demostrado este estudio, considera que tiene ciertos conocimientos sobre temas como la contaminación atmosférica, el cambio climático o la calidad del aire, lo cierto es que expertos y ciudadanos siguen considerando insuficientes los contenidos transferidos en los media.

Prensa escrita, radios, televisiones, etc. siguen poniendo el foco en la importancia de las consecuencias, desde un punto de vista pesimista. Como recuerda Zaragoza (2018), solo relatan los aspectos negativos y devastadores

que ello produce, sin aportar grandes soluciones al respecto. Es por esto por lo que resulta imperativo revisar cómo los medios de comunicación priorizan el desempeño de sus funciones en los discursos nacionales y globales sobre temas esenciales, como el cambio climático (Ventura, 2022). Sobre todo, porque es una necesidad que la propia sociedad percibe como tal. Así lo ponen de manifiesto estudios como el del Eurobarómetro (European Parliament, 2023) o la FECYT (2022). Por otro lado, también resulta necesario tener en cuenta el ecosistema digital en las estrategias de comunicación. En el estudio anual de redes sociales 2022 de IAB, en colaboración con Elogia y Epsilon Technologies, se ha detectado que la penetración de las redes sociales entre la población de 12 a 70 años en España es de un 88%, llegando a un 93% en el tramo de edad de 18 a 24 años (Interactive Advertising Bureau, 2022). De esta forma, internet y en concreto, las redes sociales, se han instaurado no solo como una oportunidad para comunicar ciencia, sino como una necesidad para alfabetizar a la ciudadanía.

Ofrecer una visión global de la situación, acudir a las fuentes oficiales o poner el énfasis en las soluciones, además de hacer un uso responsable de las redes sociales o buscar fórmulas de alfabetización en materia de ciencia y medioambiente se tornan parte necesaria del cambio de escenario mediático. Máxime cuando más allá de los vaivenes informativos de los medios de comunicación (Mercado-Sáez *et al.*, 2022), existe la paradoja de que Internet es solo una biblioteca universal, que fomenta las múltiples audiencias, la desintermediación, la interactividad, la accesibilidad y la participación, pero también contribuye a que se entremezclen la veracidad con la infoxicación, desinformación e información líquida, provocando una crisis informacional. Numerosos autores contemplan que la exposición a contenidos falsos o engañosos tiene graves consecuencias en esferas como la temática del cambio climático o la salud (Schmid & Betsch, 2019; Carrieri *et al.*, 2019; Salaverría *et al.*, 2020). Dentro del decálogo que propone la presente investigación se contemplan recomendaciones para luchar contra la desinformación como educar a la ciudadanía como forma de empoderarla o diseñar contenidos basados en información respaldada en datos científicos y oficiales. Aunque el impacto de los desórdenes informativos ha calado hondo en la ciudadanía, es necesaria la colaboración de comunidad científica, periodistas, agentes políticos y empresas para responder a la situación.

En todo este entramado, es ya una realidad, que los investigadores están encontrando nuevos nichos para comunicar la ciencia utilizando una amplia gama de medios on-line (por ejemplo, Twitter, Facebook, Blogs, entre otros), desarrollando así diversas estrategias, desde los términos alfabetización científica y comprensión pública (Area-Moreira *et al.*, 2012) de la ciencia hasta el actual compromiso público (*public engagement*). Sin embargo, no debemos perder de vista que a veces su impacto no es el deseado. Así, lo demuestra un trabajo de análisis empírico de las webs y blogs de temáticas ambientales de mayor impacto mediático en contextos de habla hispana realizado por Ojeda *et al.* (2012). Sus resultados apuntan a que las páginas web de educación ambiental son poco relevantes y prestan muy poca atención a los aspectos pedagógicos y educativos, focalizándose especialmente en temas puramente ambientales, careciendo de originalidad en forma, contenidos y planteamiento, ya que no consideran las características especiales del aprendizaje mediado por ordenador ni las posibilidades de la Web 2.0, ni tampoco invitan a la participación ni creación de redes. En este sentido, la presente investigación ha mostrado que existe un desconocimiento preocupante acerca de las fuentes de información oficiales sobre calidad del aire en Extremadura y que la información que transmiten los medios de comunicación sobre el tema es percibida negativamente. Se necesita por tanto reforzar las capacidades comunicativas de quienes generan el conocimiento en sus laboratorios y tienen la obligación de transferirlo, y que estas mismas personas colaboren con los medios de comunicación para que estos puedan informar a la sociedad satisfaciendo las necesidades informativas de la ciudadanía.

Reforzar la alfabetización y educar a la ciudadanía ambiental de los distintos actores, en línea con los ODS, así como evaluar la comunicación de sostenibilidad (Aladro, 2020) se perfilan como un desafío indispensable para lograr armonizar una de las líneas maestras que se marcan la Agenda 2030 y los ODS. Iniciativas financiadas por la Comisión Europea bajo las Acciones Marie Skłodowska-Curie (MSCA) como “La Noche Europea de los Investigadores”, que se celebra en más de 370 ciudades del continente y cuyo objetivo es acercar la figura de las investigadoras y los investigadores a la ciudadanía para que conozca su trabajo y los beneficios que aporta a la sociedad es un buen escenario para promover en este cambio.

A través de la investigación realizada se ha conseguido establecer un punto de partida desde el cual construir estrategias y acciones de comunicación efectivas y a través de los canales adecuados en relación con la calidad del aire en Extremadura. Al mismo tiempo, este estudio ha conseguido generar una guía en forma de decálogo de

buenas prácticas para que la ciudadanía y los medios de comunicación en el uso y consumo informativo sobre el tratamiento de la calidad del aire.

APOYOS

Proyecto regional financiado por la Junta de Extremadura y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional titulado “Estrategias de traslación mediática para información pública sobre calidad del aire en Extremadura (IB20081)”.

Proyecto de las instituciones que integran el Grupo 9 de Universidades (G-9) para celebrar de manera conjunta la Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras 2022 y 2023. Proyecto financiado por la Unión Europea dentro Horizonte Europa: Programa Marco de Investigación e Innovación, bajo el acuerdo de subvención número 101061455.

Agradecemos la financiación recibida de la Junta de Extremadura a través del convenio entre la UEx y la red Extremeña de Protección e Investigación de la Calidad del Aire (REPICA, proyecto 1855999FD022), parcialmente financiado por la Unión Europea (fondos FEDER).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aladro, E. (2020). Comunicación sostenible y sociedad 2.0: particularidades en una relación de tres décadas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 53, 37-51. <https://doi.org/10.15198/seeci.2020.53.37-51>
- Area-Moreira, M. y Pessoa, T (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Ballesteros-Ballesteros, V. y Gallego-Torres, A. P. (2022). De la alfabetización científica a la comprensión pública de la ciencia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26). <https://doi.org/10.22430/21457778.1855>
- Bland, J. M. y Altman D.G. (2022). Validating scales and indexes. *BMJ*, 324(7337), 606-607. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.606>
- Carrieri, V., Madio, L., y Principe, F., (2019). Vaccine hesitancy and (fake) news: Quasi-experimental evidence from Italy. *Health economics*, 28(11), 1377–1382. <https://doi.org/10.1002/hec.3937>
- Chapman, D.A., Corner, A., Webster, R., y Markowitz, E.M., (2016). Climate visuals: A mixed methods investigation of public perceptions of climate images in three countries. *Global Environmental Change*, 41, 172-182. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2016.10.003>
- Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F, Urdánigo-Cedeño, J. J. y Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Domino de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- FECYT. (2022). Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología en España (EPSCT). Informe de resultados, marzo 2023. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). <https://doi.org/10.58121/msx6-zd63>
- European Parliament. (2023). Plenary Insights-July 2022. European Parliament. <https://bit.ly/3RZ0qZ7>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos* (Vol. 59). 3Ciencias.
- Ferrero, R., (2020). *¿Qué es la correlación estadística y cómo interpretarla?*. Máxima Formación. <https://bit.ly/41EilqU>
- García-Saisó, S., Martí, M., Brooks, I., Curioso, W.H., González, D., Malek, V. y D’Agostino, M. (2021). Infodemia en tiempos de COVID-19. *Revista panamericana de salud pública*, 45, e-89. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.89>
- Gayán, N. (2006). El Convenio de Aarhus. El acceso a la información ambiental. La participación pública en materia de medio ambiente. *III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Zaragoza. <https://bit.ly/3M0qBe4>
- Gignac, G. E. y Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Godemann, J., y Michelsen, G. (2011). *Sustainability Communication – An Introduction* Springer, Dordrecht.. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1697-1_1
- Hernández-Sampieri, R., & Fernández-Collado, C. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hwee, L. y Yew, J. (2018). The constructs that influence students' acceptance of an e-library system in Malaysia. *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(2). <https://bitly.ws/38cYv>
- Interactive Advertising Bureau Spain (2022). Estudio de Redes Sociales 2022. <https://bit.ly/3S4qulq>
- León, B., Moreno, C., Revuelta, G., Refojo, C. y Sanz, E. (2023). *Informando de ciencia con ciencia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- López, A. M., de-Casas-Moreno, P. y Mera, J. M. B. (2021). Tratamiento informativo y competencias mediáticas sobre la COVID-19 en Ecuador. *Revista de Comunicación*, 20(1), 137-152. <http://doi.org/10.26441/rc20.1-2021-a8>
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. <https://bit.ly/3v2EB1c>
- Martín-Neira, J. I., Trillo-Domínguez, M. y Olvera-Lobo, M.D. (2023). Comunicación científica tras la crisis del COVID-19: estrategias de publicación en TikTok en el tablero transmedia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 109-132. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1841>
- Martín-Neira, J., Trillo-Domínguez, M. y Olvera-Lobo, M. (2023). El periodismo científico ante la desinformación: decálogo de buenas prácticas en el entorno digital y transmedia. *Icono*, 14, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i1.1949>
- Mayo-Cubero, M. (2020). News sections, journalists and information sources in the journalistic coverage of crises and emergencies in Spain. *El profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.11>
- Méndez, L. M. y Peña, J. A. (2006). *Manual práctico para el diseño de la escala Likert*. Editorial Trillas.
- Mercado-Sáez, D. M.-T. y Monedero-Morales, D. C. del R. (2022). Los temas del periodismo ambiental como especialización informativa. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (56), 51-63. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2022.i56.04>
- Mondragon, A. (2014). Uso de la correlación de spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Mov.cient.* 8, 98-104.
- Mora Hernández, G. M. (2017). *La educomunicación y las redes sociales en la carrera de comunicación social en la Universidad Técnica de Ambato*. Universidad Técnica de Ambato.
- Naciones Unidas (s.f.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. <https://bitly.ws/en9H>
- Ojeda, F., Perales, F. J. y Gutiérrez-Pérez, J. (2012). Evaluación de la calidad de webs y blogs sobre educación ecológica. *Cultura y Educación*, 24(1), 77-93. <https://doi.org/10.1174/113564012799740812>
- Parejo-Cuéllar, M., de-Casas-Moreno, P. y Rojas, H. M. (2022). La divulgación científica: retos y oportunidades de la comunicación. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, Á. Hernando-Gómez, M. Bonilla-del-Río, *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 679-685). Grupo Comunicar.
- Parejo-Cuellar, M., Martín-Pena, D. y López-Ramos, V. M. (2023). El contenido científico: una oportunidad para los futuros periodistas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(3), 1-15. https://www.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3203
- Rasmus-Kleis, N., Fletcher, R., Newman, N., Scott-Brennen J. y Howard, P. (18 de abril de 2020). *Navegando la infodemia: así consume y califica las noticias y la información sobre el coronavirus la gente en seis países*. [Reuters Institute. University of Oxford]. <https://bit.ly/49jaa6X>
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M. J. y Dimuro, G. (2019). Los objetivos de desarrollo sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25-36. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Rodríguez, M. E., Carrasco, L. V., Naranjo, M. M. y Cruz, F. C. (2023). Educomunicación y TIC como herramientas para analizar la responsabilidad social y conciencia ambiental en los estudiantes de las unidades educativas fiscales de Riobamba-Ecuador. *ConcienciaDigital*, 6(1.1), 19-34. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.1.2449>
- Sádaba-Chalezquer, M. y Salaverriá-Aliaga, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17 -33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Salaverriá, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., & Ertivi, M.-C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *Profesional De La Información Information Professional*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Schmid, P., Betsch, C., (2019). Effective strategies for rebutting science denialism in public discussions. *Nature Human Behaviour*. 3, 931–939 <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0632-4>
- United States Environmental Protection Agency. (29 de noviembre de 2022). EPA Research: Environmental Justice and Air Pollution. <https://bit.ly/3FGSsg5>.
- Ventura, K. A. (2022). *Climate change coverage by the top newcast in the philippines: a qualitative análisis in partial fulfillment of the requirements of thesis writing*. <https://bit.ly/3ZT1j7y>

- Vilicic, T. V. y Zenteno, L. V. (2022). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Iberoamérica. *Cuadernos.info*, 52, 1-3. <https://doi.org/10.7764/cdi.52.50593>
- Zabaleta Mercado, M. R. y Rojas Fernández, T. P. (2020). El escenario de la convergencia mediática desde la Ecología de los Medios: transformaciones y retos para el sistema de medios de comunicación con miras al modelo digital de gestión de contenidos. *Revista Compás Empresarial*, 11(31), 94-124. <https://doi.org/10.52428/20758960.v10i31.81>
- Zaragoza, M. F. (2018). El conocimiento del cambio climático a través de los mass media como herramienta de proyección. En D. Rodrigo, P. de-Casas y P. Toboso (eds.), *Los medios de comunicación como difusores del cambio climático* (pp. 29-46). Egregius.



La educomunicación en el contexto poshumano. Una reflexión filosófica

*Educommunication in the posthuman Context.
A philosophical perspective*

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1306>

  Andrea Beatriz Pac. Universidad Nacional de la Patagonia Austral

RESUMEN

El trabajo propone una reflexión filosófica sobre la educomunicación en el contexto del posthumanismo. Asume, por un lado, que ese futuro poshumano está ya instalado en el presente y argumenta que, en consecuencia, se hace necesaria una mirada que trascienda las consideraciones didácticas, pedagógicas y tecnológicas de la educomunicación. Esta es la mirada filosófica. Siguiendo una metodología de búsqueda bibliográfica e interpretación conceptual, aborda cuatro núcleos conceptuales implicados en esta reflexión: las tecnologías, la educación, la comunicación, la subjetividad. Con respecto a estos conceptos, reconoce primeramente que la subjetividad autónoma moderna no es ya un ideal posible. Luego, argumenta que si bien no es posible negar una profunda transformación en nuestra forma de ser humanos y, por tanto, de comunicar, educar y subjetivarnos, existen advertencias que no es posible pasar por alto y que se describen en conceptos como la infotecnificación, la datificación, la virtualización del yo y de la vida. En este sentido, se reconoce el derecho de preservar valores que se consideran humanos. Sin pretender agotar estos núcleos en tan pocas palabras, concluye que la educomunicación es una práctica intrínseca al contexto poshumano. Pero, por esa misma razón, no puede ser tomada sólo como una estrategia o una herramienta didáctica, sino como parte de la reflexión más amplia sobre cómo (deseamos) existir en el mundo.

ABSTRACT

This paper puts forward a philosophical consideration on educommunication within the posthuman context. It admits, on the one hand, that the posthuman future has already settled in the present time and it argues that, therefore, we need a perspective on educommunication that transcends the didactic, pedagogical and technological perspectives. This is a philosophical perspective. The paper follows a bibliographical, interpretative methodology to approach four core concepts implied in this reflection: technologies, education, communication, subjectivity. Concerning these concepts, it recognizes first that the modern autonomous subjectivity is no longer a possible ideal. Then, it argues that although it is not possible to deny a deep transformation in our way of being human and, so, of communicating, educating and becoming subjects, some warnings described by ideas such as infotechnification, datification, virtualization of life and the self cannot be overlooked. The paper does not intend to follow up these concepts to their deepest consequences. However it concludes that educommunication is an intrinsic practice in the posthuman frame. For this very reason, it cannot be taken just as a didactic strategy or instrument, but as part of the broader consideration on how we (wish to) exist in the world.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

educación, poshumano, tecnoceno, comunicación, subjetividad, futuro
education, posthuman, technocene, communication, subjectivity, future

1. INTRODUCCIÓN

La educocomunicación no es solamente una perspectiva teórica con aplicación o implicancias prácticas. En las sociedades del tecnoceno (Costa, 2021), y más aún en tiempos de la post-pandemia, los periódicos escolares y la preocupación por educar en los medios masivos que dieron lugar a la disciplina en el siglo XX (Barbas Coslado, 2012) parecen ya objetos de preocupación muy lejanos. Cuando se vuelve sobre aquellas primeras formas de la confluencia entre educación y comunicación a la luz de las actuales tecnologías de la comunicación, es inevitable la sensación de que “estamos viviendo de modo inexorable nuestro futuro pretérito”, pero no porque el futuro “ya ocurrió sino porque aquello que aparece como lo por-venir se nos presenta como algo prefigurado (...) algo que ocurre como *mientras-tanto*” (Grinberg & Armella, 2023, p. 12, cursivas de las autoras). En efecto, la experiencia de la temporalidad de nuestra época ha dejado de ser un presente total, una contemporaneidad transversal y horizontal, como planteara Lipovetsky (1990). El futuro irrumpe hoy en el presente pero no ya como orientación de la praxis, como promesa de emancipación, como en los siglos XVIII o XIX. En el *mientras-tanto* actual, el futuro es una presencia siniestra en el sentido freudiano (Freud, 1992), como un aspecto propio de lo conocido, una cualidad que sabemos propia de lo familiar pero que permanece oculta, y cuya presencia o presentificación provoca inquietud (Pac & Manquepi Gómez, 2015). Seguramente, no asistimos a la primera ni a la última época que siente que el mundo tal como lo conocía ha desaparecido o está por desaparecer. Y, desde luego, tampoco estamos frente a un apocalipsis. No obstante, el tono de la experiencia del presente sí es inédito. El futuro, representado como la transformación de lo humano mediante la tecnología, se ha hibridado con el presente produciendo una certeza ambigua con respecto a nuestro lugar en ambos.

En esta sociedad de la información o del conocimiento, o mejor aún en la actual sociedad postmedia (Grinberg & Armella, 2023; Muscalu, 2014; Weibel, 2006), el centro de interés no son los medios tecnológicos, ni el caudal o velocidad en que se transmite la información. En cambio, son mucho más relevantes las “transformaciones en las relaciones sociales, económicas y culturales resultado de las aplicaciones del conocimiento y del efecto de dichas tecnologías” y el “desplazamiento de los conocimientos hacia un lugar central como medios de producción” (Olivé, 2013, p. 46), o la “fusión entre el hombre y la técnica» que dan protagonismo a ciencias tales como la teleinformática y las biotecnologías” (Sibilia, 2013, pp. 12-13) y producen las condiciones de posibilidad del posthumanismo tecnológico y el transhumanismo o posthumanismo. Se trata de procesos que desembocan en la infotecnificación, en la que Costa (2021) distingue dos acepciones:

el primero, más general, se refiere al crecimiento exponencial de los parques tecnológicos, la automatización de los procesos productivos, la massmediatización de las relaciones sociales, el desarrollo de dispositivos móviles para captar, producir y transmitir informaciones, la industrialización de la medicina -así como de la vida y la muerte de los animales-, la producción de software para trazar mapas de nuestras acciones y hasta de nuestras emociones en tiempo real. Y el segundo llega al sentido más restringido y literal del término vida, que se refiere al proceso por el cual la tecnología, en el límite, se hace ‘cuerpo’ y ‘carne’: se incorpora y encarna en el viviente humano a través de implantes, trasplantes, intervenciones quirúrgicas, terapias génicas, en un movimiento que abre la interpelación al propio cuerpo como una suerte de proyecto inconcluso, un borrador que es posible y hasta deseable corregir según los gustos, las necesidades, las exigencias sociales o una mezcla de los tres. (2021, p. 102)

Estas acepciones distinguen el desarrollo tecnológico de la transformación de la vida humana social, política y biológica solamente a los efectos del análisis. En los hechos no son completamente separables dado que las intervenciones sobre los cuerpos y los cambios en los modos de relaciones sociales y de las formas de la producción de bienes y de conocimiento, son inescindibles de las subjetividades y los procesos de constitución subjetiva. En estas dos décadas del siglo XXI, “ninguna dimensión de la experiencia individual o colectiva (...) ha quedado inmune a las metamorfosis que la técnica les ha ido imponiendo”, sostiene Costa (2021, p. 154). Estas metamorfosis se han dado no por la “duplicación digital del mundo” sino por la “multiplicación vertiginosa de las posibilidades de operar sobre el mundo y sobre nuevos mundos de red, producida primero por la datificación y luego por la digitalización” (id). Y, desde luego, la educación no es ajena a estos procesos, ni a sus efectos.

En este contexto, se podría decir que toda educación es educocomunicación. Tanto el desarrollo de la competencia digital, como la competencia comunicativa, dialógica y crítica (Bermejo-Berros, 2020), son centrales en

las formas de intervención en el mundo y, también, en la educación actual. Ahora bien, desde un punto de vista humanista tradicional, casi no es necesario fundamentar la profunda relación entre educación y subjetividad humana. Incluso desde un punto de vista antropológico-biologicista se considera que

la educación no es el camino de la animalidad a la humanidad: no se educa para llegar a ser humanos, por el contrario, la humanidad es intrínsecamente educadora porque educar es la condición de posibilidad de la supervivencia individual y colectiva. Las visiones paleontológica y antropobiológica aunque despliegan concepciones diferentes concuerdan por lo menos en un punto: el papel preponderante de la educación en la empresa humana de ser una especie permanentemente viable. (Echeverri-Álvarez, 2019)

Pero la empresa humana ha empezado a hacer descansar su viabilidad en las posibilidades que ofrece la trans-humanidad. Ya sea que las intervenciones en los cuerpos supongan su carácter obsoleto y estén orientadas a su optimización o incluso su reemplazo como soporte de la conciencia (Dieguez, 2019), o ya sea que aspiren genuinamente (y con ingenuidad filosófica) a una mejor calidad de vida, las subjetividades que resultan de ellas y de las nuevas formas de interacción han empezado a ser consideradas posthumanas (Braidotti, 2019).

El objetivo de este trabajo es, pues, pensar en la edu(comuni)cación y los procesos de constitución de subjetividades actuales desde una perspectiva filosófica. Los estudios que se ocupan de los aspectos cognoscitivos y metodológicos de la educomunicación (como el ya mencionado Barbas-Coslado, 2012; Bonilla-del-Río, García-Ruiz y Pérez Rodríguez, 2018; Narváez, y Castellanos, 2018; Bermejo-Berros, 2020) son relevantes y necesarios. Pero la propuesta de este trabajo será reflexionar sobre la edu(comuni)cación entendiéndola no como una praxis posible entre otras prácticas educativas, ni como una estrategia pedagógicamente eficaz. En el contexto infotecnificado del tecnoceno, la educomunicación es una práctica propia de las representaciones y modos de vida ampliamente instalada en las instituciones educativas. Por ese motivo, se hace imperativa la pregunta filosófica por sus supuestos y sus alcances.

Al hacer su pregunta por la técnica, en 1953, Heidegger empieza por hacer dos aclaraciones: una con respecto al preguntar y otra con respecto a la esencia de la técnica. Sobre lo primero, dice: “Preguntar es estar construyendo un camino. (...) El camino es un camino del pensar. (...) Preguntamos por la técnica y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella” (1994, p. 9). Sobre lo segundo, advierte que “la esencia de la técnica no es nada técnico” (1994, p. 9). De manera análoga, proponemos aquí un camino filosófico a través de nuestra relación con la edu(comuni)cación y de las relaciones que implica en y con el mundo. Esta reflexión tendrá dos ejes: la educación y las tecnologías, y la implicación entre educación, comunicación y subjetividad posthumana.

2. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Costa define el Tecnoceno como una mirada específica sobre el Antropoceno, la era en que la acción humana ha provocado “transformaciones en el nivel geológico que han traspasado ya el umbral de irreversibilidad, y no admiten vuelta atrás” (2021, p. 10). Esta mirada se centra en las infraestructuras comunicativas así como en los procesos de datificación, virtualización, infotecnificación de la vida. Ahora bien, los estudios sobre educomunicación se suelen centrar en las ventajas que la tecnología y los recursos audiovisuales aportan a la educación. Pero en el contexto infotecnificado arriba descrito y desde la perspectiva que este trabajo propone, no es suficiente referirse a la relación entre educación, comunicación y tecnologías como el uso de TICs o de productos mediales en/para la educación. El principal motivo es que la idea de útil supone un sujeto autónomo -en este caso el docente o el estudiante- que decide libremente y en función de fines definidos por sí mismo -enseñar o aprender- recurrir o no a un instrumento determinado -una pantalla, una plataforma, un producto medial-. Sabemos que la autonomía del sujeto ha sido cuestionada filosóficamente desde el siglo XIX o incluso antes. Ya Locke señalaba discontinuidades en la conciencia y, desde luego, Nietzsche, Marx y Freud han postulado que la conciencia es un efecto de fuerzas de otro orden (corporales, sociales, psíquicas) y no causa de las acciones de las personas (Bodei, 2006).

No obstante, la situación del presente trasciende al debate filosófico sobre la noción del sujeto, e incluso la discusión modernidad-postmodernidad (que compromete también la posibilidad de que la razón moderna sea el articulo la vida humana). También se desplaza con respecto a las polémicas filosóficas alrededor del humanismo. Cuando en su *Carta sobre el Humanismo*, de 1946, Heidegger propone que el humanismo es “meditar y cuidarse

de que el hombre sea humano en lugar de no-humano” (2006, p. 37), lo no humano se identifica con lo inhumano, con el bárbaro no educado en la paideia. El motivo por el que la discusión que aquí se propone no puede ser análoga a la heideggeriana es, por un lado, que lo no humano no se identifica aquí con lo inhumano, lo irracional, o lo no educado. Además, Heidegger sugiere que tal vez sea necesario dejar de pensar en términos de humanismo, no porque abogue en favor de lo inhumano, sino por la necesidad de superar la metafísica en favor de un pensamiento genuino. Pero no es la discusión alrededor de la metafísica lo que buscamos desarrollar -si bien, desde la perspectiva heideggeriana, toda la discusión podría encuadrarse tal vez en una metafísica específica-.

Por su parte, en su respuesta a Heidegger de 1999, Sloterdijk (2006) opone también lo humano al barbarismo resultante de la falta de inhibiciones, y asume que la educación conduce a las sociedades en el sentido contrario del salvajismo mediante su domesticación. Como supuesto de su tesis, reconoce que los fundamentos de las sociedades del presente son “decididamente post-literarios, post-epistolográficos y, en consecuencia, post-humanísticos” (2006, p. 28). De aquí se sigue que, por tanto,

La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias. (2006, p. 29)

Esto le permite sacar a la luz las luchas políticas por la educación, idea que refuerza con su provocadora elección del término domesticación para referirse a ella. Asimismo, Sloterdijk ubica la educación en el marco de las tecnologías y abre su discusión con Heidegger en un marco político que involucra tanto la crítica del totalitarismo como la advertencia de que el discurso humanista no es suficiente ya para dar cuenta de los procesos tecnológicos y sociales. Esta introducción del desarrollo tecnológico como un límite del pensamiento filosófico está, sin dudas, en la línea de reflexión que aquí proponemos, aunque nos distanciamos de él en dos aspectos. En primer lugar, porque no discutiremos la diferencia entre lo humano y lo no humano centrándonos en posibles modos de ser del hombre sino como la distinción entre lo que biológica y culturalmente se considera humano, y lo que se denomina artefacto o animal. En segundo lugar, porque en esta problematización las tecnologías no son un elemento más del paisaje sino agentes interpelantes de nuestra condición humana.

En efecto, las tecnologías no son “instrumentos neutrales a los que los humanos podemos darles diferentes usos según nuestros proyectos políticos, sociales y culturales” (Costa, 2021, p. 163). Que no son neutrales es algo que también afirmaba Heidegger (1994). Aquí agregaremos que no son objetos o herramientas sino mediaciones que producen un mundo, un modo de existir que resulta del hecho de que nuestras expectativas, valores e intereses se definen en interacción con ellas. Esto implica una forma inédita de pensarnos a nosotros mismos y, también, de configurar nuestra experiencia del sí mismo y de las relaciones con los otros. Cito dos ejemplos significativos de ello. Por un lado, en su prólogo a *El conocimiento posthumano*, Braidotti llama la atención sobre un hecho que, de tan cotidiano, pasa inadvertido: la necesidad cada vez más frecuente que tenemos como usuarios/os de servicios digitales, de demostrar nuestra humanidad a los sistemas algorítmicos:

En el aviso en pantalla se suele leer algo como: ‘Antes de activar tu suscripción, necesitamos confirmar que eres humano’. (...) Detrás del hecho de tener que demostrar nuestra propia humanidad se encuentra la asunción de la cultura algorítmica de las redes computacionales como punto de referencia central... y no lo humano. Este ejemplo mundano demuestra que el ser humano se ha transformado en un signo de interrogación en la sociedad contemporánea. (2019, p. 9)

Mostrar al algoritmo que ‘no soy un robot’ es un gesto que de alguna manera desarticula la jerarquía que la idea de uso supone: que somos nosotros quienes ‘mandamos’ sobre las máquinas. Pero esto no es todo. Porque lo que se debe demostrar no es un dato insignificante: debemos sujetarnos a mecanismos de control algorítmicos para probar nuestra libertad y autonomía. Se puede argumentar que esto responde a la preocupación por la protección de nuestros datos. Pero es el sistema mismo el que se protege con esas estrategias, el que impone sus condiciones cuando nos impide el acceso porque la imagen se ve borrosa, o escribimos con mayúscula un nombre propio cuando no debíamos hacerlo.

El otro síntoma, ya había sido imaginado por Cortázar en sus *Instrucciones para darle cuerda al reloj*, que no me atrevo a recortar:

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj. (2003, pp. 27-28)

Si cambiamos ‘reloj’ por ‘teléfono celular’ o por el nombre de cualquier otro dispositivo, el texto no sólo no pierde sentido sino que ilumina la realidad actual. Junto con esto, se dirá que las aplicaciones de estos dispositivos tales como el acceso a operaciones bancarias, el seguro de salud y otras similares ahorran tiempo y agilizan la realización de los trámites. No obstante, también refuerzan la dependencia con respecto a ellos no sólo porque es inconcebible ya olvidar el teléfono al salir de casa, sino por hechos tales como “la opacidad algorítmica o la imposibilidad de decidir realmente si aceptar o no términos y condiciones de servicios” (Costa, 2021, p. 156).¹

Desde luego, así como el texto de Cortázar nunca ha sido leído como un llamamiento a destruir relojes, tampoco de la analogía propuesta se sigue que debemos abandonar los dispositivos. Se puede argumentar, precisamente, que un aspecto de la educomunicación se orienta a la alfabetización digital y a desarrollar actitudes que podemos llamar sensatas o saludables frente a la presentación a veces tramposa y siempre demandante de dispositivos y redes. No obstante, la urgencia misma de esta alfabetización es un signo de que no somos nosotros quienes elegimos libremente su utilización sino, por el contrario, de que el mundo ya está constituido por una hibridación con la tecnología, que los objetos son también actores en las relaciones entre personas (Latour, 2005) y que no podemos evitar responder a sus exigencias. Más aún, los procesos de digitalización producen una hibridación que no es ya la de una prótesis sofisticada. Por decirlo en palabras de Grinberg y Armella, “las no ya tan nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyen parte nodal de (la experiencia cotidiana) que mientras parece evaporarse en el aire nos deja entre la sucesión de bytes que ensamblan con nuestro cuerpo” (2023, p. 12). Es evidente, pues, que en este contexto la educación no puede evitar la participación de los medios tecnológicos o digitales de comunicación, ni debe pensar que pueda hacerlo. Internet, los *chats* de inteligencia artificial, los dispositivos móviles, las plataformas y redes no son herramientas para educar sino agentes en la educación.

Esto conduce, inevitablemente, a la pregunta por el acceso al conocimiento y la alfabetización. En un texto cuya primera edición es del año 2007, Olivé afirma que la sociedad del conocimiento está apenas en constitución y que es necesario dar a esta sociedad no sólo un contenido teórico adecuado sino también un modelo de acción orientado a la justicia social, que entiende como

la garantía de que todos los ciudadanos puedan satisfacer sus legítimas necesidades básicas, de acuerdo con la definición que los propios interesados hagan de esas necesidades, y por medios que les resulten aceptables según sus valores y formas de vida. (2013, p. 21)

Las políticas educativas y las estrategias de participación ciudadana son caminos para la realización de las formas justas. Para ello, propone una “Norma de accesibilidad universal al conocimiento” que reza:

Todos los pueblos y todas las culturas deben disfrutar de las condiciones que garanticen el acceso a la educación, a la ciencia y a la tecnología, permitiéndoles disfrutar de sus beneficios y desarrollarlas de acuerdo con las concepciones, los fines y los valores de cada una de ellas. (p. 51)

Olivé reconoce las dificultades que tal norma enfrenta en un contexto multicultural. No obstante, hay algo más fundamental que esa dificultad. Esta norma (al igual que los “Diez principios para la Estructura Global”

¹ Con respecto a los términos y condiciones, el capítulo “Everybody hates Joan”, de la serie *Black Mirror* es irónico y significativo.

que definen cómo los científicos deberían comportarse, Olivé, 2013), están redactados en modo imperativo y, en consecuencia, expresan un ideal. Es posible que no podría existir objeción con respecto a este ideal; pero su enunciación no es suficiente para comprender las relaciones actuales de poder en la producción y socialización del conocimiento ni, tal vez, líneas de acción efectivas -menos aún en el escenario resultante de la aceleración de las tecnologías digitales desde 2007 al presente-. Como se dijo más arriba, el futuro llegó aun cuando los procesos que supuestamente conducían a él no se han completado.

Costa afirma que

‘Decir no’ a las aplicaciones y plataformas ya no es una opción. Por eso conviene prestar atención a las fuerzas que están empujando este shock de virtualización, que puede resultar en una estrategia bifronte y sumamente regresiva cuya contracara implica desfinanciar -abaratando costos y flexibilizando actividades- las infraestructuras esenciales (...) de salud, de educación, de información de calidad, de empleo formal. (2021, p. 154)

Es posible, como se dijo ya, que toda educación sea hoy educomunicación y, también, que no tenga sentido resistirse a la fuerza de la virtualización. Si así fuera, hacer visible las condiciones de posibilidad y reflexionar sobre los alcances de esta transformación es tanto o más necesario que diseñar estrategias para su participación en la educación y para la alfabetización digital. Sobre todo, porque la comunicación y la educación como relación en la que se constituyen las subjetividades, ya no son las mismas.

3. COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD

Es innegable que los medios de comunicación, o mejor el desarrollo de tecnologías de la comunicación, han tenido un papel fundamental en estos procesos de infotecnificación. Y no se trata de un aspecto secundario para la reflexión sobre la educomunicación en el escenario del presente en que ambos conceptos y prácticas se están transformando. Más aún, es difícil escindir por completo educomunicación de educación digital (García Aretio, 2019) y la consiguiente plataformización de la educación (Grinberg y Armella, 2023). Desde la teoría del arte, y refiriéndose a los medios de la praxis artística (pintura, cine, fotografía, reproducción musical), ya en 2004 Weibel afirmó que nos encontramos frente a un tiempo postmedial, que se caracteriza por el hecho de que ‘la cantidad de todos los medios constituyen un medio universal que se contiene a sí mismo’ (2006, p. 214). Weibel aclara que no habla desde la teoría de la comunicación, sino desde el arte.² No obstante, no parece descabellado extender la idea, y sopesar la posibilidad de que el nuevo universo de la comunicación promovido por la digitalización sea posmedial. La comunicación sería, así, una esfera autorregulada, como reclamaba Habermas. Pero el sistema de la interacción y su lógica comunicativa no se posicionarían respecto de los subsistemas de acción -cuya lógica no es ya comunicativa sino instrumental- de modo tal que contenga y *regule* su desarrollo según sus principios normativos intersubjetivamente acordados y validados y sus proyecciones ideales del bien (Habermas, 1994). Más aún, es posible que esta forma de entender la acción comunicativa resulte obsoleta o imposible en la misma medida en que la autonomía de los sujetos modernos sea cuestionada. No obstante, hacer visible esta condición de la comunicación posmedial es una forma legítima de crítica, y contribuya a la comprensión del sistema comunicacional-educativo. Después de todo, no es otra cosa que la autonomización de la tecnocomunicación lo que Armella y Grinberg advierten cuando afirman que “las plataformas parecen haberse convertido en la medida de todas las cosas, definiendo el universo de lo posible, de lo pensable y de lo deseable” (2023, p. 40).

La mediación tecnológica no es, pues, el simple reemplazo de una tecnología por otra, de la escritura analógica en papel por la información digital. De hecho, vale cuestionar que la escritura sea una tecnología del mismo modo que lo es internet. En lo personal, me inclino a una respuesta negativa. En primer lugar porque, como observa Ciapusio (1994), es importante considerar tanto el tipo de intervención que hacen posible los objetos tecnológicos tanto como el sistema productivo del que resultan y al cuyo desarrollo contribuyen, a saber, el industrial capitalista. En segundo lugar, por la domesticación sobre la que Chartier llama la atención y que, si bien se refiere a la digitalización de los textos es, creo, generalizable a la educación y la comunicación apunta a

² Es inevitable aquí señalar la coincidencia de que Heidegger concluye que la esencia de la técnica acontece en la región del arte (1994, p. 37).

un problema más general, el de la dificultad, en una sociedad dada, de percibir la innovación como innovación y, con temor, intentar domesticarla a través de lo que se ha conocido. Tenemos una razón para pensar que para nosotros existe esta voluntad de control y domesticación, que evita pensar que hay algo por completo inaudito en la nueva forma del texto. (Chartier, 2006, pp. 210-211)

De manera análoga, llamar tecnología indistintamente al lápiz de grafito o al teclado de la notebook, es una forma de domesticación que oculta lo específico de cada una. Cada uno implica un hábito propio, eso es, una forma individual de interiorización “dentro del mundo social y de su posición en el mundo social, que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar” (Chartier, 2006, p. 195). Cada uno implica una apertura del espacio corporal diferente, una disposición corporal específica con respecto a la materialidad de los textos. Cada uno implica una forma particular de existir.

Biesta (2017) recurre a Dewey para pensar la educación como comunicación. En esta perspectiva, la comunicación no es la transmisión de un mensaje, ni tampoco la facilitación del acceso a un conocimiento, una actitud, una habilidad. En cambio, Dewey entiende la comunicación como participación. Y ésta ocurre cuando todos “son conscientes de un fin común y están interesados en él” (en Biesta, 2017, p. 47). Participar es contribuir en la construcción de un sentido, de un mundo, de una forma de existir con los demás. Participar es tomar la palabra en la decisión sobre la verdad en un sentido existencial, en el sentido de aquello a lo que queremos hacer lugar en nuestra existencia, como define Biesta haciendo referencia a Kierkegaard (2017, p. 73). Y esta forma de participación define la subjetividad. Ahora bien, hemos dicho que no es posible ya suponer una conciencia autónoma que piense sus fines. ¿Cómo es posible, entonces, la participación? ¿Cuáles son las formas en que se constituye la subjetividad infotecnificada y cuál es la forma de subjetividad a la que podemos aspirar, si considerásemos deseable que fuera otra?

La participación no es ya una relación entre personas que manipulan instrumentos, sino una interacción con personas humanas y agentes no-humanos. Y qué es humano no se define intrínsecamente sino a partir de la definición de la distinción con lo no-humano, pero no en un sentido teorético sino en la forma misma de actuar, en una acción performativa. Esto es lo que lleva a Barad y Gandorfer (2021) a distinguir la interacción de la intra-acción. En esta última, no existe un ‘nosotros’ autónomo que decide de antemano qué o quiénes lo integran y qué o quiénes quedan excluidos; porque las inclusiones y exclusiones resultan de la intra-acción misma. Si toda comunicación es posmedial, toda acción es intra-acción. Una ilustración de este último fenómeno es la referencia de Sibilia a una editorial del *New York Times*:

Ocurre que *Usted y yo*, todos *nosotros*, estamos ‘transformando la era de la información’. Estamos modificando las artes, la política y el comercio, e incluso la manera en que se percibe el mundo. *Nosotros* y no *ellos*, los grandes medios masivos tradicionales, tal como ellos mismos se ocupan de subrayar. Los editores de la revista resaltaron el aumento inaudito del contenido producido por los usuarios de Internet, ya sea en los *blogs*, en los sitios para compartir videos como *YOUTube* o en las redes de relaciones sociales como *MySpace* y *FaccBook*. (2008, p. 11, cursivas y comillas del autor)

Pero esta acción sobre la era de la información no responde a los fines conscientes de los individuos, sino a la lógica misma de la ‘era de la información’. En este contexto, encontramos que las formas de subjetivación se transforman significativamente con respecto a los supuestos de la subjetividad moderna. En el texto citado, Sibilia concluye que éstas son nuevas prácticas confesionales al estilo foucaultiano, que minan los supuestos de la construcción moderna del yo -una construcción del yo que tal vez ya no sea deseable ni defendible, pero que en los ideales educativos permanece bajo las nociones del pensamiento crítico, o de la autonomía de la subjetividad-. Emergen así nuevas formas del yo en la intra-acción medial, con un alcance nada ingenuo: “la red mundial de computadoras se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y descifrar nuevas subjetividades” (Sibilia, 2008, p. 33). Esto es, por otra parte, análogo a lo que denomina datificación, que, por un lado, es condición de la educación personalizada en las plataformas (Armella y Grinberg, 2023), y por otro lado conduce que la identidad se convierta en un perfil.

Ahora bien, esto nos enfrenta con una situación en la que no es posible identificar claramente procesos y subjetividades deseables y subjetivaciones no deseables. Por un lado, el desplazamiento del sujeto moderno autoconsciente y autónomo, que se reconoce en un diálogo consigo mismo, es un resultado de la discusión filosófica

postmoderna que ha sido bienvenido porque no sólo da cuenta de la complejidad del yo y de los procesos de subjetivación, sino también de las relaciones de poder que en ellos intervienen. Estas filosofías antihumanistas han permitido abandonar la concepción del Hombre caracterizado “tanto por lo que excluía como por lo que incluía en su autorrepresentación racional” (Braidotti, 2012, p. 129). Así, permitieron pensar -y también poner en acto- sujetos no antropocéntricos, ni logocéntricos, ni eurocéntricos, así como formas de subjetividad no esencialistas e incluso performativas (Butler, 1999). En el campo teórico, las posthumanidades reconocen un antecedente inicial en los estudios críticos, en especial, feministas y poscoloniales (Braidotti, 2013). En los hechos, no obstante, esta potencialidad crítica no está dada. Lejos de ello, en el marco de la dinámica posthumana la subjetividad sigue siendo un terreno de poder y resistencia.

Según Costa, en esta dinámica el yo se define “por elementos cada vez más externos (la apariencia física, la *performance* social) y, al mismo tiempo, íntimos en sentido biológico (los genes, las neuronas, la síntesis de serotonina)” (Costa, 2020, p. 123). Lo primero se manifiesta, como hemos señalado, en el reemplazo de la subjetividad por el perfil. Sibilia señala esta transformación en relación con el mercado. En primer lugar, porque el perfil, esa “serie de datos sobre su condición socioeconómica, sus hábitos y preferencias de consumo” (Sibilia, 2013, p. 29) que se aporta voluntariamente al hacer búsquedas en internet, responder preguntas para acceder a contenidos o simplemente instalar aplicaciones o abrir una cuenta de correo electrónico, es lo que nos define para los sistemas cada vez más autonomizados de *marketing* y para quienes usan esos datos con fines no comerciales sino políticos (Costa, 2020).

En segundo lugar, esos elementos externos no son ya las relaciones personales o institucionales a partir de las que Foucault modifica profundamente la manera de pensar el yo y la subjetivación. Del mismo modo, las formas de subjetivación no son tampoco las mismas (Sibilia, 2013). La apariencia física es la imagen en las redes sociales; la *performance* social es la aprobación de los posteos medidos en *likes*, visitas o seguidores. Sibilia señala que esto constituye nuevos modos de ser (2018), y que éstos “constituyen mercaderías muy especiales” (2013, p. 28), variables, efímeras y, cada vez más, sujetos híbridos de carne-hueso-gadgets-información digital. Lejos de eliminar las “tiranías de la intimidad” surgidas en el siglo XIX, Sibilia señala que éstas “se vuelven todavía más audaces y opresivas, porque capturan espacios y asuntos que habrían sido impensables poco tiempo atrás” (2018, p. 105).

Otro aspecto relevante para señalar en la transformación de las subjetividades, es la descorporización. Un poco más arriba señalamos la relevancia que tiene para Chartier el tipo de soporte de un texto en relación con el cuerpo. El cuerpo es un modo de estar en el mundo y los demás cuerpos que afecta y por los que es afectado (por decirlo con vocabulario spinoziano) definen su conocimiento de lo que rodea a un sujeto, las pasiones que lo definen, en fin, su identidad. En la medida en que se digitaliza la identidad personal, se instala un nuevo dualismo. En el extremo, el transhumanismo que promueve la obsolescencia del cuerpo biológico y la posibilidad de, eventualmente, transferir la conciencia a un soporte inmortal o, al menos, no tan frágil, reanima el dualismo cuerpo-mente en clave tecnocientífica. Esto conduce a una subjetividad desencarnada. En este camino hacia el *upload*, las intervenciones sobre los cuerpos que posibilitan las tecnociencias, desde un piercing o una intervención estética, pasando por un implante o una prótesis que reemplaza a una parte faltante, hasta un chip injertado, sin dudas modifican las definiciones de las subjetividades. En las perspectivas posthumanas más optimistas, se plantea la necesidad de un concepto de sujeto “aumentado, distribuido y transversal” (Braidotti, 2019, p. 59). El resultado es que “el sujeto posthumano nómada es materialista y vitalista, encarnado e interrelacionado, está siempre situado en algún lugar” (Braidotti, 2013, p. 223); así reconoce la integración del cuerpo en la constitución subjetiva y con los cuerpos no-humanos. En descripciones no tan optimistas,

subyugados por la retórica y por las novedosas prótesis teleinformáticas y biotecnológicas, los organismos contemporáneos se transforman en cuerpos conectados, ávidos y ansiosos, cuerpos sintonizados. Y también, sin duda, cuerpos útiles. (...) cuerpos cuya esencia se considera inmaterial: pura información compuesta de energía eléctrica que podría ser transferida a un archivo de computadora, o bien alterada en su base genética para corregir eventuales errores inscriptos en su código (Sibilia, 2013, p. 193)

En un sentido análogo, Bodei (2006) subraya que al cuerpo posthumano, “corresponde a menudo una conciencia que corre el riesgo de padecer pasivamente relaciones de poder que, no por ser *soft*, son menos niveladoras u oprimientes” (p. 26). Esto implica un desafío a nuestro juicio aún vigente y, más aún, urgente para la educación, el de:

reconociendo el papel y el poder de tales fuerzas, ‘descolonizar’ el espacio -aunque éste sea mínimo-, abierto a la iniciativa de los individuos, ampliando el horizonte de su conciencia y reforzando, por tanto, el dominio de sí, o sea, la capacidad de decidir y de anclar nuevamente en la realidad en movimiento, huyendo del vacío de la interioridad complacida de sí misma. (p. 24)

La pedagogía posthumana supone y desarrolla la educomunicación, desde el momento en que enfatiza “la hibridación, y la diferencia contribuye a un estilo de enseñanza orientado hacia la práctica y lo relacional” (Braidotti, 2019, p. 177). Esto sin descuidar “los aspectos sociopolíticos del desafío posthumano, incluyendo las formas específicas de deshumanización y discriminación, los aspectos inhumanos y necropolíticos que definen nuestros tiempos” (p. 177). Se trata pues de una integración que no es siempre ajena a la conflictividad y que, ahora sí, incorpora la dimensión arriba señalada en Sloterdijk.

En este sentido, Quintanilla propone siete dimensiones orientadores de la educación en el contexto posthumano, a saber: el rescate o la invención de tradiciones que eduquen el deseo, la preservación de la afectividad común, la identificación de las nuevas formas de violencia con el fin de definir su especificidad y actuar para prevenirlas, la renovación del respeto, la educación de los vínculos, la preservación del misterio y la humildad intelectual, un modelo colaborativo de la inteligencia (2019). Pero, al mismo tiempo, la aceleración infotecnológica desestabiliza los mejores deseos y las más sensatas y necesarias orientaciones. Los partidarios de la singularidad transhumana producida por el desarrollo de la inteligencia artificial, como Kurzweil (en Diéguez, 2019; Gayozzo-Huamanchumo, 2021), proponen también una discontinuidad de la especie humana tal como la conocemos hasta el presente, con la consecuente reformulación y hasta extinción de lo humano. Es por eso que la pregunta por la edu(comuni)cación es necesaria no sólo en términos de cómo incorporar las tecnologías, o de si las/os docentes seremos eventualmente prescindibles, o en términos de competencia entre una educación humanista y una cibereducación (Rodríguez-Posada, 2017).

Cerletti y D’Odorico identifican en el “sentido común de las instituciones” educativas una “demanda de humanización” e hipotetizan que ésta tal vez

responda con temor a un futuro distópico en el que los mecanismos de dominación y expoliación se manifiesten de manera tecnocientífica y, por ello, rememore perspectivas antropológicas moralizantes y religiosas del pasado. Pero también podemos interpretar que esa demanda nos obliga a pensarnos filosóficamente dentro del actual proceso de tecnologización del entorno y de la vida que arroja nuestra existencia en un mundo que nos aparece cada vez menos comprensible. (2018, p. 38)

Este pensarse filosófico, pues, se inscribe en la tensión entre la fascinación de las posibilidades de la hibridación posthumana por un lado, y el reconocimiento de las implicaciones políticas de la ingenuidad que suele atravesar dicha fascinación, por el otro. En esta misma tensión se inscribe la edu(comuni)cación.

CONCLUSIÓN

Educación y comunicación no son, pues, ajenas entre sí. Ambas son praxis humanas. Más aún, la descripción del contexto actual nos condujo a sugerir la denominación de edu(comuni)cación para las prácticas educativas. El contexto posthumano ofrece un tipo de desafío distinto de la discusión acerca de las tecnologías de/y la comunicación como estrategias didácticas. Y en esta dimensión del problema es que hemos propuesto desarrollar una pregunta filosófica por la edu(comuni)cación. También situada en la realidad presente, la pregunta reconoce sus antecedentes filosóficos en las polémicas humanismo-antihumanismo y modernidad-postmodernidad. No podría ser de otra manera, dado que los cuestionamientos a la tradición humanista por un lado, y a la concepción moderna de la subjetividad y la autonomía están supuestas no sólo en el pensamiento posthumano sino en las prácticas posthumanas. Esto, sumado a la aceleración de los procesos de desarrollo infotecnológico, nos sitúa en un presente-futuro, un mientras-tanto en el que nuestras experiencias y posibilidades son reales pero que, al mismo tiempo, no terminamos de comprender. Y los motivos por los que no terminamos de comprenderlas son cognitivos porque, por ejemplo, no entendemos cómo funcionan los dispositivos que son parte de nuestra cotidianidad. Pero además de cognitivos son existenciales porque interpelan nuestra identidad, y porque sabemos que la manera en que existimos en el mundo no es del todo la que creemos estar produciendo.

Es muy tentador, en este marco, hacer juicios de valor, en uno u otro sentidos: ya sea ceder al entusiasmo y juzgar que deberíamos ponernos más rápida y eficientemente a tono con los tiempos que corren; ya sea juzgar que lo más valioso de nosotros está en peligro y cultivar la nostalgia por los tiempos perdidos. Pero ambas resultan insuficientes para pensar la situación existencial y, en especial, para pensar nuestro lugar como educadoras. Porque, si hay algo que no se puede negar es que en este futuro que ya transitamos, ni del todo humano ni del todo posthumano, la pregunta por la educación, la comunicación y lo humano sigue siendo necesaria.

No creo que se puedan desprender, del recorrido aquí propuesto, rasgos ideales de la subjetividad o la humanidad a los que deba orientarse la educación. Asimismo, como señalé más arriba, no creo que las desideratas y los decálogos puedan por sí solos orientar nuestras acciones en un contexto que desafía la identidad, instalados en un mundo híbrido que no terminamos de comprender. Pero, aun a riesgo de contradecirme, sí tenemos el derecho de retener algún rasgo de lo humano que nos resistamos a abandonar. Por eso, se necesita como punto de partida una descripción (performativa) de la realidad en la que educamos-participamos, a la que espero haber contribuido. En el marco de los procesos acelerados del presente, que ponen en juego la vida en múltiples sentidos (natural, social, biológico), el fin común de la integración con lo no-humano sea tal vez la simple supervivencia. Lo que es seguro, es que la reflexión sobre estas coordenadas es un supuesto necesario de nuestra acción educativa entendida como la invención de una forma de existir con los otros.

Este mundo cada vez menos comprensible es, a pesar de todo, el mundo que hemos construido como humanos. La educación sigue siendo central en esta construcción. Sin cerrar los ojos ante el futuro adelantado que vivimos, tenemos derecho a querer rescatar rasgos humanos que consideremos valiosos. Ahí radica parte de la verdad existencial por la que asumimos la responsabilidad de educar. Por ello, la reflexión filosófica sobre este presente es, a su manera, educomunicación. Y la educomunicación, consciente de su contexto posthumano, puede contribuir no sólo a un aprendizaje significativo y eficaz, sino a ampliar la comprensión de este presente extrañado.

REFERENCIAS

- Barad, K. & Gandorfer, D. (2021). Political Desirings: Yearnings for Mattering (,) Differently. *Theory & Event*, 24(1), 14-66. <http://dx.doi.org/10.1353/tae.2021.0002>.
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>.
- Bodei, R. (2006). *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*. El cuenco de plata.
- Bonilla-del-rio, M., García-Ruiz, R., & Pérez Rodríguez M. A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-85. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>.
- Braidotti, R. (2013). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2019). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Butler, J. (1990; Anniversary edition 1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cerletti, A. & D'Odorico, G. (2018). Indisciplinando la didáctica. Reflexiones sobre una experiencia filosófico-pedagógica compartida. *Revista Ensayos Pedagógicos. Edición Especial*, 27-42. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.3>
- Chartier, R. (2006). La revolución del texto electrónico. *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. Edición de Alberto Cue. Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, H. (1994). *El fuego de Prometeo. Tecnología y sociedad*. Eudeba.
- Cortázar, J. (2003). Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj. *Historias de Cronopios y de Famas*. Santillana.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biobackers y nuevas formas de vida*. Penguin Random House.
- Diéguez, A. (2019). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder.
- Echeverri-Alvarez, J. (2019). Educación, biopolítica y posthumanismo en perspectiva paleoantropobiológica. *Bioética Plural III*, 169-196.
- Freud, S. (1992). Lo siniestro. *Sigmund Freud. Obras completas. Volumen 17*. Amorrortu Editores.
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2). <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Grinberg, S. & Armella, J. (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Miño y Dávila editores.
- Habermas, J. (1994). Ciencia y técnica como ideología. *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.

- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social*. OUP.
- Lipovestky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Muscalu, S. (2020). Post-Medium Condition In Contemporary Art. Post-Medium Aspects In Photographic And Pictorial Images. *Art and Research – Contemporary Challenges*, 297-306. UNAGE. <https://doi.org/10.2478/9788366675193-027>.
- Narváz, A. & Castellanos, A. (2018). Educomunicación hoy: un reto necesario. *Rehuso*, 3(2), 25-34. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>.
- Olivé, L. (2013). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Pac, A. & Manquepi-Gómez, B. (2015). *Black Mirror: una imagen inquietante del presente humano*. Bergero, I. (comp.). *VII Jornadas de Comunicación Social. Interculturalidad: nuevos conceptos y miradas*. E-Book (CDD 302.23). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Quintanilla-Navarro, I. (2019). Posthumanismo y educación. En Jon Igelmo Zaldívar (ed.). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica. Circulación, recepción y concreción en la práctica*. FahrenHouse.
- Rodríguez-Posada, A. (2017). Didáctica y posthumanismo: la enseñanza de ELE y literatura en la era digital. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 3, 69-82. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.30>
- Sibilia, P. (2013). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Siruela.
- Weibel, P. (2006). La condición postmedial. (Traducción de Breno Onetto). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 10, 137-142. <https://doi.org/10.4206/rev.austra.cienc.soc.2006.n10-09>.

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



MOSAICO

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



Normas sobre violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar. Transgresión al principio de igualdad

*Standards on violence against women and family members.
Violation of the principle of equality*

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1191>

  Marily Rafaela Fuentes Águila. Universidad Metropolitana

  Juan Gerardo Ávila Urdaneta. Universidad Metropolitana

RESUMEN

La transgresión al principio de igualdad en las normas sobre violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar constituyen un tema muy controvertido en la práctica judicial. Los abogados ecuatorianos han criticado los procedimientos para la sustanciación de los hechos de violencia intrafamiliar. En su intento de erradicar la violencia de género contra las mujeres, se asume un tratamiento jurídico desigual. A pesar de que la mayoría de los casos de violencia se dirigen hacia las mujeres, es importante reconocer que también los hombres pueden ser víctimas. Si bien es necesario sancionar el delito cometido y ofrecer una respuesta ante los abusos contra las mujeres y la familia, muchas veces se priva a los supuestos infractores de derechos y garantías como la suspensión de la pena o los beneficios del régimen progresivo cuando existen hechos que no presentan la gravedad que se les atribuye. En este estudio se empleó la metodología de tipo cualitativo con un diseño documental para someter a crítica y reflexión el procedimiento de juzgamiento por delitos y contravenciones contra la mujer y miembros del grupo familiar, y se denuncia la falta de igualdad procesal y sustantiva en contra de las personas procesadas por este tipo de infracciones en Ecuador.

ABSTRACT

The transgression of the principle of equality in the norms on violence against women and members of the family nucleus constitute a highly controversial issue in judicial practice. Ecuadorian lawyers have criticized the procedures for the substantiation of acts of domestic violence, since, in an effort to eradicate gender violence against women, unequal legal treatment is assumed. Although most violence occurs against women, men are also often victims. Although it is necessary to punish the crime committed and offer a response to abuses against women and the family, many times the alleged offenders are deprived of rights and guarantees such as the suspension of the sentence or the benefits of the progressive regime when there are facts that they do not have the seriousness that is attributed to them. In this study, qualitative methodology was used with a documentary design to subject to criticism and reflection the trial procedure for crimes and contraventions against women and members of the family group, and the lack of procedural and substantive equality against women was denounced. people prosecuted for this type of infractions in Ecuador.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

violencia, igualdad, medidas de protección, derechos.
violence, equality, protection measures, rights.

INTRODUCCIÓN

El principio de igualdad constituye uno de los paradigmas que el ser humano, como ser social, ha demandado a través de todos los tiempos. De tal modo que, representa un derecho concedido desde la antigüedad y al que las reglas jurídicas le han dedicado incontables espacios. Aunque en la práctica se conoce que se producen desigualdades de distintos tipos como consecuencia de las diferencias económicas, culturales, educacionales o sociales, en el ámbito jurídico se presume de ser respetuosos con el hecho de no discriminar a ninguna persona o despostrarla de cualquier derecho. Se debe reconocer la necesidad de que el Ecuador salvaguarde y proteja a la familia y a la mujer y se admite que se deben cumplir los compromisos contraídos con la comunidad internacional para enfrentar la violencia, pero ello no debe realizarse en detrimento del principio de igualdad.

Este estudio se enfoca en lo relativo a la transgresión del principio de igualdad en los mencionados casos de violencia contra la mujer y miembros del grupo familiar, en lo que el Código Orgánico Integral Penal (COIP) no está siendo coherente con sus propios principios. Si bien subsisten teorías que se enmarcan en que son las mujeres las únicas maltratadas y, aun reconociendo que lo sean más que los hombres; en la actualidad existen evidencias de que el varón maltratado se encuentra en una situación muy vulnerable ante una legislación que ignora esta situación. La mínima intervención encaminada a aplicar el derecho penal cuando sea estrictamente necesario, encabeza el COIP; sin embargo, eso no se cumple en el caso de los delitos contra la mujer y miembros del núcleo familiar, donde se ordena disponer en exceso medidas de protección e incluso se le impone, preceptivamente al juez que tiene que acordar todas las medidas que interese el fiscal, entre otras normas que implican desigualdad.

Aun cuando los patrones socioculturales inculcaron en hombres y mujeres una distinta formación que ha dado lugar a que las principales víctimas de violencia sean mujeres, en la actualidad sale a relucir como problemática social el maltrato a los hombres, quienes generalmente permanecen en silencio y ocultan los hechos ocurridos en su contra, por vergüenza, a pesar de haber sido agredidos física, psicológicamente, intimidado, coaccionado o sobrecargado económicamente en el medio familiar. Tal situación ha sido calificada como realidad silenciosa en la que el hombre, por miedo al ridículo, no llega a denunciar (Mestre, 2015).

Es cierto que psicológicamente los hombres, generalmente, tienen una forma de pensar diferente, el hombre cuando es abusado se siente avergonzado, humillado, se siente ridículo o débil y presenta mayores dificultades para ser creído ante las autoridades. La forma de comportarse de muchos hombres ante la violencia, refleja su menor preparación para asumir y resolver el conflicto sin violencia, pero esto no desacredita la realidad dominada por la agresividad en que viven tanto mujeres como hombres. Es hora de “repensar el camino, desaprender el rumbo y reinventarlo, esta es probablemente una forma de llegar a un lugar que se parezca más al encuentro. O al menos formularse las preguntas que puedan acercarnos” (Campos, 2007, p. 5), es decir, encontrar nuevas formas de ver y experimentar el mundo, y a su vez, descubrir cosas nunca antes imaginadas.

Esta investigación se centra en un estudio reflexivo, de carácter jurídico, que aporta consideraciones de orden teórico sobre un tema bien polémico en Ecuador, pues si bien se han dado pasos para disminuir o erradicar la violencia contra las mujeres, también hay que ponderar los valores e intereses de los varones que se podrían estar afectando. En principio, igualdad y desigualdad son conceptos que se han derivado de las semejanzas y diferencias que existen entre todos los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, pero no se puede negar que la igualdad ha sido una de las más grandes aspiraciones de los pueblos que, de época en época, han tratado de reivindicar y plasmar este concepto en las leyes como un derecho.

Al respecto, Representantes del Pueblo Francés (1789), marcaron el fin de un estado de servidumbre y, en su virtud, se le reconoció a la ciudadanía el derecho a la igualdad. Fraternidad, igualdad y libertad fue precisamente el lema de este movimiento que impulsó la igualdad como un derecho nuevo, totalmente necesario para la justicia. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano establecía: Artículo 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales de dignidad y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (p. 1). Esto se oponía al principio dominante hasta ese momento, de que la realeza y la aristocracia estaban por encima de las leyes y, por ende, destinados a dominar al resto. En el artículo 2 expresó: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Representantes del Pueblo Francés, 1789, p. 1). Así pues, los artículos descritos con anterioridad expresan un principio universal que incluye los mismos dere-

chos y libertades que tienen todos los seres humanos y, por ende, no deben ser discriminados por ninguna razón. No obstante, dicha declaración fue objeto de una serie de críticas frente al reconocimiento a la mujer como ser humano y persona, en 1790, Condorcet, redactó un ensayo al que denominó: “Sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía”, proponiendo por vez primera el aislamiento de las féminas de la mencionada declaración (Duby y Perrot, 1991, p. 63).

En este sentido, fueron las desavenencias en el trato a las mujeres y los hombres las que provocaron nuevas controversias, incluso muertes como resultado de las protestas de las mujeres de la época en Francia. Existía una evidente contradicción entre la igualdad proclamada y la marginación de la mujer y quizás hasta la actualidad se esté arrastrando con esta problemática (Rosado y García, 2018). Olympe de Gouges, quien fue reconocida como una mujer de gran valor y coraje, denunció, en aquella época, que, la Declaración no reconocía los derechos de las mujeres, que la Revolución había olvidado en su proyecto igualitario y liberador al colectivo de mujeres, lo que le impulsó a promulgar en septiembre de 1791, la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana. Por supuesto que esta ha sido una de las tantas mujeres incomprendidas por su pensamiento de avanzada y su persistencia. Sus progresistas publicaciones llevaron a que fuera encarcelada y sometida, al día siguiente de su enjuiciamiento a la guillotina. Se le acusaba de “haber olvidado las virtudes de su sexo para mezclarse en los asuntos de la República” (El Historiador, sf, párr. 6).

El encarcelamiento de Olympe de Gouges y su posterior ejecución, durante el período de la dictadura jacobina, simbolizó el fracaso de las reclamaciones feministas durante la Revolución. Ni siquiera su hijo se atrevió a protegerla en sus demandas por miedo a ser apresado (El Historiador, sf). Olympe de Gouges, Théroigne de Méricourt y Etta Palm son solo algunos ejemplos de mujeres que sufrieron las consecuencias de sus reivindicaciones por la igualdad de sexos y de las muchas dificultades que enfrentaron en la lucha por la igualdad de género en el pasado. “Ellas padecieron los efectos de intentar establecer un sistema justo y equitativo para todas las personas” (Ruiz, 2011, p. 233). El feminismo ha sido el término utilizado para caracterizar a las mujeres que han luchado por reivindicar la igualdad con los hombres, buscando parecerse a ellos, en realidad, la emancipación feminista ha servido para la emancipación en general, de la sociedad (Amorós, 1997).

El feminismo no es simplemente la consumación de la revolución liberal o burguesa, sino también, la expansión de los derechos liberales de ambos sexos. Pero, algunas feministas plantean el problema, olvidando el carácter patriarcal del liberalismo, el cual sostiene, que las relaciones jerárquicas de subordinación entre hombres y mujeres son naturales y necesarias. Según esta idea, las características biológicas y psicológicas de hombres y mujeres justifican la existencia de una jerarquía en la que los hombres tienen un papel dominante y las mujeres un papel subordinado. Pateman (2009) en su crítica feminista a la dicotomía pública y privada indicaba que la relación entre el feminismo y el liberalismo es sumamente estrecha pero también compleja, pues las dos corrientes tienen sus orígenes en la emergencia del individualismo como teoría general de la vida social. Ni el liberalismo ni el feminismo conciben la vida social si no es en un plano de igualdad.

Tuvo que pasar mucho tiempo, de hecho, más de un siglo, para que gran parte de las reglamentaciones mundiales se fueran incorporando los preceptos de igualdad y para que se entendiera que la igualdad es un derecho para todos los grupos sociales, incluyendo las mujeres y, que, definitivamente, se postulara la necesidad de eliminar las diferencias, los prejuicios, el maltrato y la discriminación, sin importar sexo, raza, religión, origen étnico, entre otros factores porque en todo ello existía desigualdad. El principio de igualdad se estructuró “históricamente como un principio regulador de la sociedad que se constituyó en un factor ordenador de las luchas por y, desde el Estado moderno” (Colanzi, 2014, p. 278).

Derivado de la histórica brecha de géneros, Facio (2009) ha sostenido el criterio que habría que admitir el trato diferenciado entre ambos sexos, precisamente, porque las mujeres se encuentran en desventaja. En tal sentido expresa que “hay personas que dicen estar a favor de la igualdad entre los sexos, pero se oponen a cualquier medida que les dé trato diferenciado, como si hombres y mujeres ya estuvieran en un plano de igualdad real” (p. 278). Aunque, la propia autora, establece en la misma obra, que los Estados tienen la obligación jurídica de adoptar medidas “deliberadas, concretas y encaminadas” a la realización de todos los derechos para todas y todos (Facio, 2009, p. 72).

En Ecuador se ha presentado una historia muy similar con el tema de la igualdad entre mujeres y hombres pues, el asunto de la violencia entre parejas o en el hogar ni siquiera se discutía en el ámbito familiar dada la cultura machista y retrógrada que ha caracterizado a las sociedades latinoamericanas, donde Ecuador no es una excep-

ción. Según Eichler, el modelo patriarcal, fue el resultado del vasto perfil de políticas populares y vigentes en la década de los 70. Aproximadamente en 1980 comienza a desarrollarse en el territorio ecuatoriano una corriente que fue muy importante para las mujeres, sobre todo para aquellas que habían sido maltratadas y humilladas por sus parejas sentimentales, razón por la cual se inicia la implementación de un conjunto de acciones encaminadas a crear órganos destinados a amparar a las mujeres (Eichler, 2009, p. 444)

La Constitución de la República de Ecuador de 2008 (CRE, 2008) fue un pilar fundamental en esta intención protectora de la mujer y, conjuntamente con ello, la familia pasó a formar parte de ese ente susceptible de protección por el Estado, con lo cual reaccionaba ante un fenómeno que estaba provocando mucho daño a la moral y la integridad física de la mujer y la familia. En la doctrina, Ramos (2013) y García (1999) fortalecieron las tendencias de proteger a las víctimas, sobre todo en los hogares y dentro de la pareja que era donde más tendencia existía a manifestarse la agresión hacia las mujeres. En el ámbito internacional, la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la *Asamblea General de Naciones Unidas el 18 de octubre de 1979* y suscrita por el Ecuador el 17 de julio de 1980, en su artículo 2 prescribió:

Los Estados Parte condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer y, con tal objeto, se comprometen a establecer la protección jurídica de los derechos de la mujer sobre una base de igualdad con los del hombre y garantizar, por conducto de los tribunales nacionales o competentes y de otras instituciones públicas, la protección efectiva de la mujer contra todo acto de discriminación. (ONU, 1979, p. 2).

Como se ha podido verificar, la historia de la igualdad, como principio general y, la ignorancia de los derechos de la mujer en comparación con el hombre ha sido una temática sostenida. Esto ha provocado que aparezcan dos criterios fundamentales, que se han contrapuesto, como si uno fuera la antítesis del otro. Por una parte, aparece el mandato de preservar el principio de equidad de derechos de los seres humanos y por otra, la necesidad de erradicar la violencia contra la mujer y otros miembros del núcleo familiar con una legislación basada en la desigualdad procesal y sustantiva. Es esta controversia la que ha suscitado la preocupación objeto de este estudio y que la comunidad jurídica ecuatoriana se cuestiona.

DESARROLLO

Al margen de la demanda que se realiza en este estudio, centrada en la búsqueda de la igualdad de todas las personas ante la ley y, especialmente, de la igualdad de armas en el proceso, se reconoce que fueron los siglos de patriarcado y de sumisión u opresión a las mujeres los que dieron lugar a la ardua defensa de sus derechos (Cagigas, 2000). Los asambleístas ecuatorianos en su intento de dar solución a la problemática de la violencia y discriminación contra la mujer y la familia, la cual data de siglos atrás y resulta derivada de los estereotipos y prejuicios impregnados durante mucho tiempo, asociada a tradiciones machistas y de patriarcado, han venido efectuando un cúmulo de reformas legales emergentes, que han afectado los derechos de las personas que han sido sometidas a proceso penal por cualquiera de los delitos contra la mujer y miembros del núcleo familiar.

El Estado ecuatoriano, en lugar de adoptar políticas preventivas y de trabajo comunitario, familiar o educacional, ha decidido crear normas jurídicas especiales que regulen el tratamiento más riguroso para estos delitos y aprobar procedimientos penales que causan un desbalance en el principio de igualdad, en favor de denunciantes y en contra del supuesto autor, que a la larga pueden dejarlo en estado de indefensión. En principio, las reformas encaminadas a extender los aparatos represivos no solucionan los verdaderos problemas de la familia ni de la violencia, lo que se ha demostrado con datos concretos en los últimos años. Con ello, según señalan, Barros y Coello (2018), el Estado se ha priorizado la violencia contra la mujer con respecto al hombre.

Se han generalizado ideas que funcionan de forma prejuiciosa y estereotipada, centradas en que es el hombre quien suele ser peligroso y capaz de ejercer la violencia, lo que provoca un juicio de reproche anticipado que adelanta una culpabilidad que va en detrimento de su inocencia. Es posible que la mayor parte de los actos violentos sean cometidos por personas del sexo masculino, pero ello no es absoluto, ni en todos los casos es el hombre

quien es realmente violento. La violencia afecta por igual a todo un conjunto de personas vinculadas por distintos lazos, sean sanguíneos, afines, entre otros (Sancho, 2019). Tendencias asentadas en los efectos negativos del patriarcado quedaron impregnadas en la conciencia de las personas sobre las cuales se requiere ahora remover el pensamiento. Millet al referirse al patriarcado se apoya en dos principios fundamentales: el macho ha de dominar a la hembra y el macho de más edad domina al más joven (Millet, 1995).

Para corroborar que la persona procesada por crímenes hacía la mujer y su parentela no recibe el mismo trato que las personas investigadas o acusadas por cualquier otra infracción, bastaría evaluar el orden normativo cuando, supuestamente, se ha cometido un delito o contravención contra la mujer o miembros del núcleo familiar. Sucede que, para el sistema de justicia, el estado de inocencia está más asegurado si se ha cometido un delito de secuestro, asesinato u homicidio que si se ha incurrido en una conducta de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar. Como resultado de estas creencias, se le niegan al supuesto infractor los derechos de contradicción, concentración, oralidad e inmediatez, lo que vulnera la igualdad procesal.

La legislación llega a un punto inadmisibles desde el punto de vista de la rehabilitación social pues las personas sentenciadas por violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar no gozan de los mismos derechos que los demás privados de libertad como son los indultos o amnistías y rebajas de pena, lo cual contradice los principios consagrados en la Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008), en los instrumentos jurídicos internacionales y en las propias normas reguladoras del servicio de rehabilitación social.

Desde las doctrinas del debido proceso, es necesario adoptar una actitud crítica ante la desigualdad y la política de enfrentamiento que ha asumido el COIP respecto a la violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar. El proceso penal moderno refrenda el garantismo, que contempla el principio de igualdad como una derivación del Derecho Constitucional, el cual se vulnera cuando la persona procesada por violencia intrafamiliar no goza de posibilidades que existen en favor de justiciables por otros delitos, como son el derecho al procedimiento abreviado para el acuerdo de la condena, la suspensión condicional o la posibilidad de disfrutar de acuerdos conciliatorios a fin de resarcir el daño producido. Cuando estos derechos se le niegan, se le está penalizando sin ser juzgado y discriminando por haber cometido este tipo de infracción que, en ocasiones, es menos grave.

1.1 El principio de igualdad

El derecho de defensa, estrechamente vinculado al de igualdad regulado en la Constitución, en el artículo 76, (p. 34) establece: "Nadie podrá ser privado del derecho a la defensa en ninguna etapa o grado del procedimiento" y, consagra, el derecho de "ser escuchado en el momento oportuno y en igualdad de condiciones". El principio de igualdad se encuentra contemplado dentro del artículo 11, numeral 2, el cual establece:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación. (CRE, 2008, p. 11)

El artículo 5 del (COIP), dentro del conglomerado de preceptos que ordenan o dirigen el derecho penal y procesal dispone la obligación de los servidores judiciales de hacer efectiva la igualdad de los intervinientes en el desarrollo de la actuación procesal (COIP, 2014). De conformidad con la normativa legal, todas las personas que figuran como partes en el proceso penal poseen los mismos derechos. De ello se deriva que, tanto el acusador como el acusado, deben recibir igual trato, tener las mismas oportunidades de proponer pruebas, hacer preguntas, repreguntas, oponerse a los criterios de la parte contraria y contar con la seguridad jurídica que otorgan las leyes a todas las personas que son sometidas a proceso penal. La pretensión de dar amparo a las mujeres o al orden familiar contra la violencia no puede provocar el desbalance del precepto de equidad.

Al establecer la definición del principio de igualdad es necesario diferenciarlo del de discriminación, pues no significan lo mismo. La Organización de las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos

Humanos, el 10 de diciembre de 1948, establece la diferencia entre ellos. Sobre la igualdad, declara en su artículo 7: “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley”; mientras que al hablar de la no discriminación declara: “Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (ONU,1948). La discriminación se refiere, a la conducta de desprecio o menosprecio que un individuo, un conglomerado social, una institución puede mantener contra una persona o un grupo de personas por diferentes circunstancias, por prejuicios o estigmas relacionados con desventajas por motivos de: raza, sexo, nacionalidad, color, religión, entre otros.

La Corte Constitucional del Ecuador, (CCE) en su sentencia N. 080-13-SEP-CC, caso No. 445-11-EP (CCE, 2013) aborda lo relativo a la igualdad y no discriminación, estableciendo que el principio de igualdad se concreta en cuatro mandatos:

- a) un mandato de trato idéntico a destinatarios que se encuentran en situaciones idénticas;
- b) un mandato de trato enteramente diferenciado a destinatarios cuyas situaciones no compartan ningún aspecto en común;
- c) un mandato de trato paritario a destinatarios cuyas circunstancias presenten similitudes y diferencias, pero las similitudes son más relevantes que las diferencias (trato igual a pesar de la diferencia);
- d) un mandato de trato diferenciado a destinatarios que se encuentran también en una posición en parte similar y en parte diversa, pero en cuyo caso las diferencias son más relevantes que las similitudes (trato diferente a pesar de la similitud).

Se coincide con lo expuesto por la Corte Constitucional del Ecuador (CCE), en el sentido de que la propia resolución argumenta que: “no todo trato idéntico es siempre equitativo, ni todo trato diferente es siempre discriminatorio”. El principio de igualdad y no discriminación no implica un trato idéntico en todas las circunstancias; por el contrario, son justamente las diferencias las que convocan a un trato distinto en atención al caso, siempre y cuando no se vulnere ningún derecho o principio. “Un trato diferente es justificado solo en la medida en que la finalidad sea potenciar de mejor manera la vigencia de los derechos y no al contrario” (CCE, 2013). Para que la diferencia en el tratamiento a las personas se justifique, se requiere que ello sirva para proteger los derechos de las personas y para alcanzar la justicia, de lo contrario no es posible actuar con desigualdad.

Por su parte, “La igualdad conlleva siempre a un determinado juicio de valor, que debe a su vez pasar por un proceso de abstracción que depende de la elección de las propiedades o rasgos considerados como relevantes entre lo que se compara” (Del Rey, 1995, p. 41). La igualdad genera la necesidad de que exista un cierto grado de coherencia y diferenciación entre los individuos de una sociedad, que les permita relacionarse entre sí, respetando las características de cada uno, esto se logra prohibiendo cualquier tipo de discriminación entre los seres humanos.

1.2 La violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar

Este estudio no pretende sabotear la batalla trascendental de las féminas ni menospreciar los altos índices de ataques contra ellas. Tampoco pretende fomentar el sexismo ni victimizar o disminuir a los hombres, como no ha sido la intención de quienes han puesto de manifiesto anteriormente la exclusión y discriminación contra los hombres víctimas de violencia. Al respecto, Loaiza y Obando (2018) han puesto de manifiesto que hay que trabajar la opinión pública para modificar los prejuicios absolutos contra el hombre cuando existen sentencias dictadas que han ilustrado sobre hechos de violencia sexual contra ellos (Tarre y Morelos, 2015). En resumen, ambos sexos pueden ser objeto de agresiones y, el hecho de que las mujeres lo sean en mayor número y lo hayan sido en un tiempo más prolongado, no los hace desmerecer que se lleve un proceso en su contra justo y debido, mucho menos que la ley expresamente les prive de disfrutar de beneficios legales que se otorgan a todas las personas sometidas al derecho penal.

La violencia que provoca mayor preocupación en la sociedad ecuatoriana es la que atenta contra la mujer, la cual se incrementó a partir de la aparición del virus por COVID-19. La violencia contra la mujer, en la mayoría de los casos ocasionada por el hombre, ocurre porque existe una relación desigual donde el hombre ejerce un poder o menosprecia a la mujer. Estos patrones de agresiones contra la mujer y contra cualquier persona, incluido el miembro del núcleo familiar, se puede dar de distintas maneras: psicológica, sexual, física, ginecobstétrica o económica.

Desde los años ochenta en Ecuador se comienza a entrecruzar el tema de violencia contra la mujer convirtiéndose este en un problema de competencia para la administración sanitaria, adscribiéndose la nación a la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en julio de 1980, la que se ratifica en noviembre de 1981 (ONU, 1979). Posteriormente se suscribe la Convención Interamericana para Prevenir, sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer de Belém do Pará, vigente desde enero de 1995 (Organización de Estados Americanos [OEA, 1994]). La violencia de género ha sido un tema que ha sido objeto de un amplio debate a nivel global y, como resultado, se han creado diversos mecanismos (tratados, convenios, planes de acción, declaraciones, directrices) con el fin de socavar la violencia de género contra la mujer (Cardona, 2019).

Como resultado de los compromisos contraídos se conforman, en 1994, las Comisarías de la Mujer y en 1995 se emite la “Ley contra la Violencia a la Mujer y la Familia”, conocida como la Ley 103 (Congreso Nacional, 1995). A partir de entonces comienza una actividad dirigida por el Estado ecuatoriano hacia la protección de la mujer y de la familia y se debate de manera intensa sobre los tipos de violencia y sus clasificaciones, convirtiéndose el asunto en un tema de debate público y de responsabilidad estatal. Se realizan propuestas sobre medidas de amparo y protección a la mujer y la familia, se comienza a referenciar sobre sanciones civiles y penales y, a pensar en la forma de prevenir actos de violencia, fundamentalmente aquellos cometidos contra las mujeres. En 1994 fue proclamada la Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia, generó la formación de los Comités de Usuarías, como instrumento de cooperación de la sociedad con el fin de promover la corresponsabilidad ciudadana en la protección y fomento de la salud de las mujeres. Así, poco a poco, se fueron consolidando las garantías de la igualdad entre hombres y mujeres (Congreso Nacional, 1994).

Luego de afianzados estos derechos, mediante la Constitución de la República (CRE, 2008) y con el COIP (2014) se les otorgó una especial protección jurídica a la mujer y a la familia. A fin de instituir las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia y de forma más significativa la ejercida contra las mujeres, se dictó la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (LOIPEVM, 2018) a través de la cual se agregaron nuevos tipos de violencia contra la mujer y demás miembros del hogar y se pretende resguardar su integridad a través de políticas, planes y programas, adoptando normas para la protección de la víctima y la reparación integral a fin de que retome su proyecto de vida.

En el artículo 9 de la (LOIPEVM, 2018, p. 9) se han instituido distintos tipos de violencia, entre las que se relacionan la violencia física, definida como: “Todo acto u omisión que produzca o pudiese producir daño o sufrimiento físico, dolor o muerte, así como cualquier otra forma de maltrato o agresión, castigos corporales, que afecten la integridad física”. La violencia ginecobstétrica, se considera: “Toda acción u omisión que limite el derecho de las mujeres embarazadas o no, a recibir servicios de salud gineco-obstétricos” (p. 8). La violencia psicológica aparece reflejada de la siguiente manera:

Cualquier acción, omisión o patrón de conducta dirigida a causar daño emocional, disminuir la autoestima, afectar la honra, provocar descrédito, menospreciar la dignidad personal, perturbar, degradar la identidad cultural, expresiones de identidad juvenil o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una mujer, mediante la humillación, intimidación, encierros, aislamiento, tratamientos forzados o cualquier otro acto que afecte su estabilidad psicológica y emocional. (LOIPEVM, 2018, p. 8)

La violencia sexual es estimada como:

Toda acción que implique la vulneración o restricción del derecho a la integridad sexual y a decidir voluntariamente sobre su vida sexual y reproductiva, a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza e intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares y de parentesco, que limiten la libertad sexual constituye violencia. (LOIPEVM, 2018, p. 8)

La violencia económica y patrimonial está considerada en la Ley como:

Es toda acción u omisión que se dirija a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos y patrimoniales de las mujeres, incluidos aquellos de la sociedad conyugal y de la sociedad de bienes de las uniones de hecho, ejercido por cualquiera de los cónyuges o convivientes, de allí que la mayoría de casos en los que se da este tipo de violencia es la ejercida por los hombres sobre las mujeres. (LOIPEVM, 2018 p. 8)

Según la ley, la violencia simbólica es:

Toda conducta que, a través de la producción o reproducción de mensajes, valores, símbolos, íconos, signos e imposiciones de género, sociales, económicas, políticas, culturales y de creencias religiosas, transmiten, reproducen y consolidan relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, naturalizando la subordinación de las mujeres. (LOIPEVM, 2018 p. 9)

Por violencia política se entiende:

Aquella violencia cometida por una persona o grupo de personas, directa o indirectamente, en contra de las mujeres que sean candidatas, militantes, electas, designadas o que ejerzan cargos públicos, defensoras de derechos humanos, feministas, lideresas políticas o sociales, o en contra de su familia. Artículo 10 literal f. (LOIPEVM, 2018 p. 13)

La legislación ecuatoriana no prevé la violencia vicaria, con lo cual quedan al margen de la protección penal o, al menos, no reciben particular atención los hechos relacionados con este tipo de violencia que es producto mutacional de los actos violentos hacia las mujeres. Surge precisamente después de una ruptura, cuando el atacante pierde acceso a su víctima principal que, suele ser una mujer y, comienza a buscar distintas maneras de atacarla. Es decir, que el agresor comienza a darse cuenta de que una de las formas de arremeter un dolor insoportable en su víctima principal, es hiriéndola en su punto más vulnerable, afectando principalmente, lo más preciado y valioso para las mujeres que ejercen el rol de madres, sus hijos (Vaccaro, 2021).

A través de lo que se ha denominado violencia vicaria se tiende al acoso, al descrédito de la expareja, se retira el aporte económico, se pone en riesgo el bienestar de los hijos, se les desatiende su educación, manutención y cuidado. Generalmente esta forma de ataque es ejercida contra las mujeres y que son padres y se afecta sensiblemente la salud y tranquilidad de los hijos. En tal sentido, se considera prudente que la academia fomente el estudio de la violencia de género, que se genera desde el seno familiar y la que se manifiesta fuera de la relación, o después de extinguido el vínculo de pareja. Es necesario su desarrollo teórico y la consagración jurídica en la legislación ecuatoriana como parte del régimen de protección del Estado contra la violencia.

En el Código Orgánico Integral Penal pueden incluirse agravantes genéricas que permitan sancionar con mayor rigor a quienes cometan un delito y, circunstancialmente, actúen con dolo en represalia ante la separación o con el propósito de obligar a la víctima a reanudar el vínculo de pareja. Puede profundizarse en los tipos penales descritos en el citado Código e identificar la posibilidad de incluir modalidades agravadas cuando los hechos se hayan cometido con el objetivo de aumentar el dolor de los afectados como manifestación de la violencia vicaria. Por supuesto, se debe incluir este tipo de violencia en el grupo de delitos contra la mujer y miembros del grupo familiar.

Si bien la Ley de la materia (LOIPEVM, 2018) se refiere a la violencia contra la mujer, trata también como víctimas a otros integrantes del seno familiar. En la práctica, lo más común es que el hombre sea tratado como victimario y la mujer como víctima, esto como resultado de la cadena de violaciones históricas de la que ha sido objeto la mujer durante siglos por parte del hombre, aunque no siempre, en realidad es así, según afirma (Barros y Coello, 2018). Existe un avance jurisprudencial en cuanto al juzgamiento de conductas en que las víctimas son hombres, como es el asunto seguido por violencia sexual en el caso “Rodríguez Vera y otros (‘Desaparecidos del Palacio de Justicia’) contra Colombia” (Tarre y Morelos, 2015), en el que, por primera vez, se reconoció a un hombre como víctima de violencia sexual.

De acuerdo con el criterio de Folguera (2013), los modelos de género preestablecidos condicionan y limitan el reconocimiento del varón como víctima de pareja en el ámbito heterosexual, sin embargo, el varón también sufre de violencia y aunque la sociedad la considera una violencia atípica y fuera de lo habitual existe y, muchas veces, se manifiesta de modo grave. Las legislaciones han marcado una gran diferencia entre la violencia contra las mujeres de la que se ejerce contra los hombres. Ahora bien, regresando al tema de la igualdad corresponde analizar las normas legales vigentes que lesionan el principio de igualdad del procesado por haber cometido violencia intrafamiliar. Las reglas del procedimiento expedito para contravención contra la mujer y miembros del núcleo familiar constituyen un clásico ejemplo de transgresión de este principio.

1.3 Desigualdad procesal y sustantiva

Uno de los preceptos legales más llamativos en el marco de la violencia intrafamiliar es el artículo 643, de la Ley reformativa al COIP, publicada en el Registro Oficial Suplemento N°.107, en el 2019 que establece que, sin investigar el hecho denunciado, el juez puede imponer las medidas de protección que se le soliciten. Estas no requieren, la mínima confirmación sobre la posible existencia de la infracción. De este modo, quedan marginados los principios del debido proceso, especialmente, la oralidad, publicidad, inmediación, igualdad, contradicción, pues, no se requiere más que la denuncia. Folguera (2013) advierte que el uso excesivo con respecto al amparo o salvaguarda a favor de las mujeres en la ley y, el descuido de la protección de los hombres que sufren violencia por parte de sus parejas se debe, en líneas generales, al entorno discriminatorio de género que experimenta gran parte del sexo femenino.

El procedimiento expedito para contravención contra la mujer y miembros del núcleo familiar contiene otra desigualdad, pues no se necesita realizar ningún juicio ni valoración sobre la capacidad del alimentante para fijar alimentos. La ley ordena al juzgador “fijar una pensión de alimentos, mientras dure la medida de protección, que debe satisfacer el presunto infractor, considerando las necesidades de subsistencia de las víctimas, salvo que ya cuente con la misma” (COIP, 2014). Para adoptar la pensión no se toman en cuenta los ingresos del infractor, ni se aplica, la tabla de fijación de pensión alimenticia establecida por el Ministerio de Inclusión Social, dejando así en indefensión al procesado para justificar dentro del juicio, su capacidad económica y las cargas familiares que pudiera tener. Esta es una desigualdad normativa y emanada de la ley, que no se justifica, toda vez que es una especie de venganza anticipada en que se observa la parcialidad con la supuesta víctima.

En la regla número siete del procedimiento expedito aparece una finalidad eminentemente retributiva, se deriva de las consecuencias del impago de pensiones alimenticias fijadas por el juez. Contrario a la normativa prevista en el Código de la Niñez y Adolescencia, que incluye la posibilidad de llegar a un acuerdo y luego de disponer el apremio. En casos de violencia intrafamiliar si la persona incumple con esa disposición legal se le acusa por un delito. No se le gira la boleta de apremio, sino que al quedar en mora del pago de las pensiones se provocaría la acción penal por un delito directamente sancionado por la ley, a privación de libertad. La regla quince constituye otra manifestación de privilegio procesal, porque se excluye a los profesionales de las oficinas de los juzgados de violencia contra la mujer y la familia de rendir testimonio en audiencia. Este precepto contradice el artículo 511 del COIP que requiere de la intermediación en la prueba pericial. El profesional emite un informe que no es sometido a contradicción, convirtiéndose en una especie de prueba tasada contra la cual no pueden las partes inconformes presentar objeción verbal y contradecir.

Para las agresiones contra la mujer o miembros del núcleo familiar, el COIP ha regulado el “Procedimiento unificado, especial y expedito para el juzgamiento y sanción” mediante el artículo 102 de Ley No. 0, publicada en el Registro Oficial Suplemento 107 de 24 de diciembre del 2019, en el artículo 651.1 Lo primero que llama la atención es la evidente desigualdad con las normas que están previstas para el resto de los delitos, pues si bien el artículo 431 prevé la posibilidad de calificar de temeraria o maliciosa una denuncia, para los delitos de violencia intrafamiliar y contra la mujer, se excluye esta previsión legal. La regla quince establece, que el juzgador para la reparación integral, debe considerar la opinión de la víctima y podrá solicitar, de ser necesario, apoyo al equipo técnico sobre la reparación que conste en la sentencia. En los demás delitos, no es imprescindible la intervención de la víctima para la fijación de la reparación integral (COIP, 2014).

En casos de violencia intrafamiliar, el uso del procedimiento abreviado está condicionado al criterio de la víctima, a diferencia de otros delitos que siguen las reglas establecidas en el artículo 635 del COIP (2014). En estos últimos, se requiere el consentimiento explícito de la persona procesada y la admisión de los hechos para su aplicación. En el procedimiento abreviado común, la pena no podrá ser superior o más grave a la sugerida por la o el fiscal, además, será el resultado del análisis de los hechos imputados y aceptados y de las circunstancias atenuantes, mientras que, en este tipo de infracciones, el juzgador siempre considerará en la determinación de la pena, las circunstancias agravantes, lo que indica la marcada intención punitiva en estos casos.

CONCLUSIONES

Aunque el principio de igualdad es de orden universal y se encuentra reflejado en la Constitución de la República del Ecuador, no todos los preceptos legales de la normativa complementaria evidencian la pretendida igualdad. En particular, se observa en el Código Orgánico Integral Penal, que en los procesos que penalizan las infracciones de violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar, se exceden en la falta de garantías y en la represión a los infractores. Sería necesario profundizar desde la academia, y especialmente desde la investigación científica acerca de la posibilidad de realizar reformas legales que permitan garantizar el equilibrio en cuanto al trato hacia hombres y mujeres que son víctimas de violencia.

La intención del Estado ecuatoriano de implementar una política criminal para proteger a las mujeres y a los miembros del núcleo familiar ha generado un desequilibrio evidente en perjuicio de los presuntos infractores. Esta política permite a los jueces tomar medidas de protección sin contar con suficientes pruebas, establece pensiones alimenticias sin considerar los ingresos del presunto infractor y prohíbe ciertos beneficios legales, como la suspensión de la pena, el acceso al régimen progresivo o la conciliación. Estas disparidades no han logrado resolver ni reducir la violencia contra las mujeres y dentro de las familias, lo que pone de manifiesto que las teorías de maximización del derecho penal han fracasado en este aspecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de derechos Humanos*. <https://bit.ly/3NcLy6e>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (18 de diciembre de 1979). *Convención sobre eliminación de todas la formas de discriminación contra la mujer*. <https://acortar.link/XXVRWh>
- Asamblea Nacional. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Quito: Registro Oficial Suplemento 180 de 10-feb. 2014.
- Asamblea Nacional. (2018). *Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres*. Quito, Ecuador: Registro Oficial Suplemento 175 de 05-feb.-2018. <https://bit.ly/3R7WFyy>
- Barros, M. V. y Coello, D. E. (19 de marzo de 2018). *Síndrome del hombre maltratado y su relación con violencia intrafamiliar, Medicina Legal, Unidades de atención de peritaje integral, en Quito 2016-2017*. UCE, Ed. <https://bit.ly/418SjM2>
- Cagigas, A. D. (2000). *El patriarcado como origen de la familia doméstica*. *Monte Buciero*, 5, 307-318. <https://bit.ly/3Rc2Zoy>
- Campos, Á. (2007). *Así aprendimos a ser hombres*. Oficina de Seguimiento y Asesoría en Proyectos.
- Cardona, C. (25 de 11 de 2019). *Video Protocolo de actuación en casos de violencia y discriminación*. <https://bit.ly/4a4tYLw>
- Colanzi, A. (2014). La violación al principio de igualdad en el Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (U.A.G.R.M.) a partir de la paridad en el cogobierno. *Revista Boliviana de Derecho*, (18), 278-298. <https://bit.ly/46Er9xO>
- Congreso Nacional. (23 de agosto de 1994). *Ley de maternidad gratuita y atención a la infancia*. Recuperado el 12 de 12 de 2021, de Registro Oficial Suplemento 349 de 05-sep.-2006: <https://bit.ly/41g6nDK>
- Congreso Nacional. (29 de noviembre de 1995). *Ley contra la Violencia a la Mujer y la Familia*. Recuperado el 17 de 11 de 2021, de Registro Oficial No 839 del 11 de diciembre de 1995: <https://bit.ly/3uMOW1r>
- Corte Constitucional del Ecuador. (20 de noviembre de 2013). *Sentencia No. 080-13-SEP-CC*. <https://bit.ly/3R9AQPd>
- Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008). <https://acortar.link/HzJmNi>
- Del Rey, F. (1995). *El derecho fundamental a no ser discriminado por razón de sexo*. McGraw Hill.
- Duby, G. y Perrot, M. (1991). *Historia de las mujeres en Occidente*. Taurus, Santillana.
- Eichler, M. (2009). *Cambios familiares, políticas, familias e igualdad de género*. <https://bit.ly/3NdwLbu>
- Facio, A. (2009). *Interpretación de los principios de igualdad*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Folguera, L. (19 de 12 de 2013). *El varón maltratado: Representaciones sociales de la masculinidad dañada*. Obtenido de Universitat de Barcelona: <https://bit.ly/415O1Fn>
- García, C. (1999). *Violencia contra la mujer. Género y equidad en la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
- Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género contra las Mujeres. (2018).
- Loaiza, Y. y Obando, S. (octubre de 2018). Exclusión social de hombres víctimas de violencia de género en Ecuador: arquetipos e inclusión digital social. *Defensa y Justicia*, (35), 22-25. <https://bit.ly/41b04Bg>
- Mestre, S. (12 de junio de 2015). *Maltrato a los hombres, ¿una realidad silenciosa?* <https://bit.ly/3RteZDr>

- Millet, K. (1995). *Sexual Politics*, traducción de Ana María Bravo Moreno. Cátedra.
- Organización de Estados Americanos. (8 de junio de 1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención de Belém do Pará*. <https://bit.ly/3uNduHB>
- Pateman, C. (2009). *Crítica feminista a la dicotomía pública y privada*. <https://bit.ly/4a0D1gB>
- El Historiador. (sf.). *Olympe de Gouges y la Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*. <https://bit.ly/3NiLe5V>
- Ramos, M. Á. (2013). *Violencia familiar, protección a la víctima frente a las agresiones intrafamiliares*. Lex & Iuris.
- Representantes del Pueblo Francés, Asamblea Nacional. (1789). *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Recuperado el 15 de 11 de 2021, de https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/es-pagnol/es_ddhc.pdf
- Rosado, J. y García, F. (2018). *Hacia un feminsimo del punto medio: nueva teoría para la igualdad de género*. Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada. <https://bit.ly/487hEIJ>
- Ruiz, R. (2011). Estado constitucional y derecho internacional de los derechos humanos. Algunos factores determinantes de las desigualdades entre los sexos. *IUS, Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 5(28), 225-242 <https://bit.ly/3uNu1eE>
- Sancho, M. C. (23 de octubre de 2019). *Violencia hacia a la mujer en el ámbito de la pareja: un enfoque desde la ley civil 24.247 de protección de violencia familiar*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3NaEK9a>
- Tarre, P. y Morelos Zaragoza, S. L. (2015). Violencia sexual contra el hombre: avance jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, (5), 69-90. <https://bit.ly/46Px8Qq>
- Vaccaro, S. E. (2021). *Violencia Vicaria: un golpe irreversible contra las madres. Estudio sobre el análisis de datos de casos de violencia vicaria extrema*. Asociación de Mujeres Psicología Feminista.

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES



La interacción del usuario en TikTok: el *engagement* según la tipología de contenido

*User interaction with TikTok: engagement
according to content type*

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1200>

-   Alberto Jesús López Navarrete. Universitat Politècnica de València
-   Rodrigo Cisternas Osorio. Universidad de Casa Grande
-   Rebeca Díez Somavilla. Universitat Politècnica de València
-   Marga Cabrera Méndez. Universitat Politècnica de València

RESUMEN

TikTok cuenta con características distintivas que se aprecian en las publicaciones y en la forma de interactuar de los usuarios. Este estudio analiza el nivel de interacción del usuario con el contenido, identificando qué tipología de vídeos genera mayor *engagement* en TikTok. Para ello se han analizado 500 vídeos de los principales creadores de contenido a nivel global, categorizando la tipología de contenido, la intención del hablante y el *engagement* de cada vídeo.

Los vídeos se clasificaron según tipologías ya validadas en el análisis de contenido en redes sociales, a las que se añadieron tres categorías adicionales para una mejor clasificación del contenido. Así mismo, se definió la intención del hablante. Posteriormente se calculó el *engagement* de cada vídeo a partir de los datos de la API pública de TikTok. Para evitar el sesgo cuantitativo, se calcularon los fenómenos de popularidad —me gusta, compromiso —comentarios— y viralidad —compartido—, así como la tasa de compromiso general. Las consideraciones tomadas al calcular el compromiso del usuario han permitido confirmar el *engagement* de TikTok como una interacción ligera, donde la variable de me gusta sobredimensiona las demás interacciones y los usuarios demuestran una participación menos intensa, potenciando la interacción rápida con el contenido. Las tipologías de contenido más frecuentes son las de *videoselfie*, entretenimiento y *lipsync*, las cuales también mostraron altos niveles de *engagement* promedio.

ABSTRACT

TikTok has distinctive characteristics that can be seen in the publications and in the way users interact. This study evaluates the level of user interaction with the content, identifying which type of videos generates the greatest engagement on TikTok. For this, 500 videos from the main content creators at a global level have been analyzed, categorizing the type of content, the intention of the speaker and the engagement of each video.

The videos were classified according to typologies already validated in social media content analysis, to which three additional categories were added for a better classification of the content. Likewise, the speaker's intention was defined. Subsequently, the engagement of each video was calculated based on the data from the TikTok public API. To avoid quantitative bias, the phenomena of popularity —likes—, engagement —comments— and virality —shared— were calculated, as well as the overall engagement rate. The considerations taken when calculating user engagement have allowed us to confirm TikTok's engagement as a light interaction, where the likes variable oversized the other interactions and users show less intense participation, promoting rapid interaction with the content. The most frequent types of content are videoselfie, entertainment and lipsync, which also showed high levels of average engagement.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Análisis de contenido, *engagement*, compromiso, interacción, redes sociales, TikTok.
Content analysis, engagement, interaction, social media, TikTok.

1. INTRODUCCIÓN

Desde 2018, TikTok ha experimentado un crecimiento en popularidad y usuarios (Kemp, 2023a). Mientras tanto, el número de investigaciones sobre esta aplicación ha aumentado significativamente, pasando de menos de cinco publicaciones al mes en 2020 a más de 60 (Kanthawala *et al.*, 2022).

En los estudios sobre redes sociales, el *engagement* ocupa un lugar relevante en la literatura científica y son comunes los análisis del mismo en las diferentes redes sociales (Sobaci y Hatipoğlu, 2017). En este contexto, las características de la app TikTok parecen tener unas funcionalidades que estimulan un compromiso más ligero (Ballesteros-Herencia, 2020). Al mismo tiempo, los estudios en otras redes sociales confirman que, a mayor número de seguidores, menor tasa de *engagement* tienen los contenidos (López-Navarrete *et al.*, 2021; Tafesse y Wood, 2021). Por lo que cabe preguntarse, ¿qué *engagement* tienen las cuentas más seguidas de TikTok?

Dada la popularidad creciente de TikTok, tanto en número de usuarios como en publicaciones académicas, este trabajo analiza el *engagement* de los *tiktokers* con mayor número de seguidores de la plataforma según el contenido de los vídeos.

En concreto, el objetivo principal (O1) de esta investigación consiste en identificar qué tipología de vídeos genera mayor *engagement* en TikTok. Es decir, clasificar los vídeos con base en las categorías propuestas en el apartado de metodología, teniendo en consideración las interacciones con los vídeos que muestran los usuarios.

Para llevar a cabo este objetivo se clasifican los vídeos analizados y se calcula el *engagement rate*, para ello se propone:

- Identificar las tipologías de contenido del vídeo en TikTok y comprobar cuáles son las más comunes (O2).
- Calcular los diferentes tipos de *engagement*, incluyendo el *engagement rate* general (O3), el de popularidad (me gusta) (O4); el de compromiso (conversación) (O5); y el de viralidad (compartidos) (O6).
- Por último, identificar el *engagement* según la intención del hablante (O7) de los vídeos analizados.

1.2. TikTok en el entorno digital

TikTok es una red social centrada en la creación, difusión y consumo de vídeos de corta duración —entre unos pocos segundos hasta tres minutos—. Como resume Ballesteros-Herencia (2020), los vídeos subidos a la plataforma oscilan entre vídeos creativos, *videoselfies* donde se efectúan *playbacks* y *lipsync* (sincronizar los labios con canciones o cortes de audio reconocibles), dúos y los retos o *challenges* (Digital Trends, 2020). Makarov (2020) destaca la interacción activa de TikTok con sus usuarios, que promueve la participación en retos y la posibilidad de una rápida difusión. Además, TikTok solo permite la inclusión de contenido en el muro o *feed* a través de contenido publicado por el autor, por lo que para llenar el muro es necesario crear contenido propio.

Originalmente lanzada en China en 2016 bajo el nombre de Douyin, en 2018 se fusiona con Musical.ly abriéndose al mercado internacional y adquiriendo el nombre por el que se le conoce en Occidente: TikTok. Desde 2018 registra un gran crecimiento a nivel global, situándose en 2022 como una de las seis redes sociales más descargadas y utilizadas (Kemp, 2023a). Este crecimiento se potenció en gran medida a raíz de la pandemia de COVID-19 (Oliveros-García y Méndez-Majuelos, 2020), siendo la red social más descargada a nivel global durante marzo de 2020 (Chapple, 2020). El perfil general del usuario en TikTok se concentra en la generación Z y en menor medida en la generación millennial (Kantar, 2020; Stahl y Literat, 2022). En cuanto al uso de TikTok en Ecuador, Kemp (2023b) estima que la red social podría alcanzar el 53 % de penetración en población mayor de 18 años, con una predominancia femenina del 56,5 %.

Destacan cuatro propiedades que caracterizan TikTok: 1) Interfaz sencilla e intuitiva (Maqueda *et al.*, 2020) además de más atractiva y creativa para los usuarios en comparación con otras redes sociales (Makarov, 2020); 2) Papel fundamental de los algoritmos en la recomendación y personalización de contenido individualizado (Galeano, 2020). La personalización del contenido para cada usuario es mucho más notoria que en otras redes. El algoritmo de TikTok —en realidad incluye diversos algoritmos y coloquialmente se lo conoce como *For You*— (Xu *et al.*, 2019) analizan las interacciones del usuario, así como el tiempo utilizado al consumir cada vídeo o tipo de contenido, para posteriormente ofrecer un contenido personalizado para cada usuario (Wang,

2020). 3) Contenido de rápida digestión o *fast content*. La duración de los vídeos acostumbra a ser muy corta, oscilando por norma entre los 10 y 60 segundos, los cuales fueron ampliados hasta 3 minutos en julio de 2021. La tendencia a este tipo de contenido ha ganado popularidad en redes sociales, reduciendo el tiempo medio de los vídeos compartidos (Wang, 2020); 4) Gratificación instantánea (Kumar y Prabha, 2019). A diferencia de otras redes, el algoritmo de TikTok facilita la difusión de contenido creado por usuarios con bajo número relativo de seguidores. Este funcionamiento de la red social facilita la posibilidad de convertirse en celebridad durante un tiempo. A este efecto Anderson (2020) califica TikTok como patio virtual, considerando TikTok como un medio creativo más que como una red social.

Tras un análisis netnográfico, Su *et al.* (2020) identifican dos elementos que distinguen la tipología de contenido de TikTok. Los vídeos se caracterizan por: 1) tener un carácter lúdico [*playfulness*] y; 2) por la interpretación y autenticidad [*performativity and authenticity*]. A diferencia de la lógica tradicional en redes sociales, TikTok más que un muro donde compartir y comentar contenido se convierte en una plataforma de entretenimiento centrado en vídeos cortos e interpretados donde se encadena el visionado (Digital Trends, 2020; Wang *et al.*, 2019).

El contenido de los videos es menos trabajado, pero a su vez más improvisado y lúdico, entendiendo el nivel *amateur* de la producción como un elemento que da credibilidad a los vídeos. Además, diversas características de los vídeos contribuyen a una rápida viralización (Khan y Vong, 2014). Según Su *et al.* (2020), el carácter hedonista ayudaría a explicar la juventud de los usuarios en TikTok.

Con respecto a la interacción del usuario con los contenidos, Bossen y Kottasz (2020) señalan el comportamiento del usuario en TikTok como principalmente pasivo. Esto coincide con estudios realizados en otras redes sociales, como Youtube (Gallardo-Camacho y Jorge-Alonso, 2010) o el comportamiento del usuario en la participación online (Edelman, 2017). Es decir, a pesar de las múltiples opciones de interacción con el contenido en línea, la mayor parte de los usuarios se centran en visualizar o consumir el contenido generado por otros usuarios.

1.3. La mediación del *engagement*

La medición del *engagement* o compromiso del usuario se ha convertido en una de las cuestiones emergentes en la literatura académica en medios sociales (Sobaci y Hatipoğlu, 2017). El *engagement* es el constructo central para describir la naturaleza de las interacciones que los usuarios protagonizan (Cvijikj y Michahelles, 2013) y un concepto que sigue refinándose en la actualidad (Chan-Olmsted *et al.*, 2017).

El *engagement* se entiende como una medida del éxito de las publicaciones, aceptadas y valoradas por los usuarios (Ure, 2018). Mediante la interacción con el contenido, el usuario dedica tiempo y energía al vínculo con otros usuarios de una plataforma, demostrando interés (Evans, 2010; Goodman, 2012). Estas interacciones se pueden mostrar a través de comportamientos de diferente intensidad (Paine, 2011). Por ejemplo, el tiempo utilizado en clicar en me gusta se considera una interacción de menor intensidad si lo comparamos con la redacción de un comentario o compartir el contenido con terceros fuera de la plataforma. Aunque el término *engagement* se ha popularizado, es preciso puntualizar que la métrica que se calcula a través de las interacciones en redes sociales se denomina *engagement rate*.

Una de las principales consideraciones, al aproximarse a la medición del *engagement*, es tener en cuenta su diversidad. Dependiendo del tipo de interacción que se mide y analiza, se consideran unos datos u otros (Ballesteros-Herencia, 2018).

Kaushik-Aushik (2011) identifica tres grandes taxonomías, generalizables a cualquier red social, para calcular la implicación emocional del usuario: 1) el aplauso indica acciones de diferentes grados de acuerdo, interés o empatía. El ejemplo más extendido se encuentra en el me gusta; 2) la conversación, generada a partir del contenido. El ejemplo más extendido incluye los comentarios —respuestas directas— y las respuestas de otros usuarios —respuestas indirectas—; 3) la amplificación permite viralizar el contenido, compartiéndolo más allá del propio autor, tanto dentro como fuera de la red social.

Estas variables denotan diversos tipos de implicación del usuario con el contenido según el tiempo y esfuerzo dedicados al realizar la interacción (Valerio *et al.*, 2015). Las diversas interacciones, y por ende la intensidad de estas, obligan a separar el *engagement* en diferentes bloques de interacciones. Ballesteros-Herencia (2018) conceptualiza las interacciones principales de *engagement* (tabla 1).

Tabla 1. Conceptualización de las variables de engagement

Acción	Denominación	Autores
Me gusta (página)	Conciencia (<i>awareness</i>)	Hoffman y Fodor (2010) Triantafillidou <i>et al.</i> (2015)
	Presencia	Hoffmann (2013)
Me gusta (<i>posts</i>)	Expresión de actitud	Hoffman y Fodor (2010) Triantafillidou <i>et al.</i> (2015)
	Acuerdo (<i>agreement</i>)	Barger y Labrecque (2013)
	Popularidad	Bonsón y Ratkai (2013)
	Respuesta	Hoffman (2013)
Compartir	Propagación boca-a-boca	Hoffman y Fodor (2010)
	Compromiso (<i>commitment</i>)	Bonsón y Ratkai (2013)
	Sugerencias	Hoffman (2013)
Comentar	<i>Advocacy</i>	Triantafillidou <i>et al.</i> (2015)
	<i>Engagement</i>	Hoffman y Fodor (2010) Triantafillidou <i>et al.</i> (2015)
	Expresión de opinión	Barger y Labrecque (2013)
	Viralidad	Bonsón y Ratkai (2013)
	Respuesta	Hoffman (2013)

Nota. Ballesteros-Herencia (2018).

En resumen: 1) la interacción de me gusta implica una afirmación del mensaje y/o la popularidad de este. Se le considera una herramienta de bajo coste o compromiso y por tanto el nivel más pequeño de *engagement*; 2) la acción de compartir el mensaje supone un mayor nivel de implicación. Esta interacción supone el consumo del contenido, la atracción del mensaje (aunque, a nuestro juicio, no indica necesariamente la alineación con el contenido) y la selección del medio o personas con el que compartirlo; 3) el comentario es la interacción que requiere más tiempo y permite iniciar un diálogo o conversación que a su vez aumenta este tipo de interacción con el contenido. Sobre los comentarios, es conveniente matizar que estos pueden ser positivos o negativos. Además, algunos comentarios no necesariamente requieren un elevado esfuerzo por parte del usuario. Un ejemplo sería comentar con un emoji, que implicaría dos clics, es decir, una interacción no demasiado diferente al me gusta.

El elevado número de me gusta se identifica como un sesgo cuantitativo de los índices de *engagement* (Ballesteros-Herencia, 2018; López-Navarrete *et al.*, 2021; Valerio *et al.*, 2015). Al contar con un alto número de me gusta, en detrimento de otras interacciones, el resultado al calcular el *engagement* no refleja la importancia de las acciones menos frecuentes de comentar y compartir. A pesar de que estas interacciones tienen un mayor valor cualitativo dado que implican mayor intensidad, comentarios y compartidos quedan subdimensionadas al compararlos con el elevado número de me gusta.

Con el fin de eliminar el sesgo cuantitativo, autores como Cvijikj y Michahelles (2013), Oviedo-García *et al.* (2014) o Valerio *et al.* (2015) prefieren mostrar mediciones por separado de me gusta, comentarios y compartidos. También lo hacen así Bonsón y Ratkai (2013) para medir tres fenómenos que denominan: 1) Popularidad, estimada mediante el promedio de me gusta por publicación por cada mil seguidores; 2) Compromiso, mediante la media de comentarios por publicación por cada mil fans y; 3) Viralidad, a través del promedio de compartidos por cada mil seguidores. Pero además también ofrecen un índice de *engagement* como resultado de la suma de estas tres variables.

En cuanto al tipo de contenidos que mayor *engagement* generan, Lee *et al.* (2015) mencionan los contenidos persuasivos que incluyen apelaciones emocionales o filantrópicas, mientras por su parte Cvijikj y Michahelles (2013) destacan los contenidos de entretenimiento. Poniendo el foco en TikTok, destaca el alto nivel de *engagement* de los usuarios en comparación con otras redes sociales (Ballesteros-Herencia, 2020).

Ballesteros-Herencia (2020) señala el consumo encadenado de vídeos en TikTok como estimulante para las funcionalidades de compromiso ligero. Este consumo anima a una participación fácil e inmediata y de limitada interacción (Bonsón *et al.*, 2015; Gerodimos y Justinussen, 2015). Así, mientras comentar y compartir un contenido implica una participación más activa y contribuye a la mayor difusión del mensaje (Valerio *et al.*, 2015), la interacción inmediata, como los me gusta, no interrumpen el consumo encadenado de los vídeos, interrupción que sí se da al compartir el contenido o comentarlo.

Finalmente, Klinger y Svensson (2018) destacan el papel de los algoritmos al determinar qué es popular en una red social. Además, el oscurantismo que envuelve los algoritmos, unido a su papel clave en el funcionamiento de las redes sociales, sitúan a estos como la neointermediación en la comunicación digital (Giacomini, 2018).

2. METODOLOGÍA

Este estudio analiza la bidireccionalidad de la comunicación en TikTok, entendiendo las interacciones disponibles en la plataforma como el medio de comunicarse de los usuarios con los creadores de contenido para mostrar su grado de compromiso con el contenido. Para ello, se utiliza el método de análisis web, que tiene en cuenta la conducta de los usuarios mediante su actividad en los medios sociales. Este tipo de recopilación de datos es ampliamente utilizado para analizar el *engagement* de los consumidores (Chan-Olmsted *et al.*, 2017).

Para llevar a cabo la investigación, primero se seleccionaron los vídeos a analizar y se recogieron los datos disponibles en la API pública de TikTok. Después se clasificaron los vídeos con base en las tipologías de Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021) y Feijoo-Fernández y Fernández-Gómez (2021) y se definió la intención del hablante (Kruk *et al.*, 2019). Por último, se calculó el *engagement* para cada vídeo. Siguiendo a Oviedo-García *et al.* (2014) y Valerio *et al.* (2015), se calculó tanto el *engagement* total como el individual para cada tipo de interacción —me gusta, comentario y compartido—.

2.1. Muestra

Como unidad de análisis, se seleccionaron las publicaciones en la red TikTok de los 50 creadores de contenidos (*tiktokers*), que según Socialblade (<https://socialblade.com>) cuentan con mayor número de seguidores en la plataforma. Se seleccionaron las últimas diez publicaciones de cada cuenta analizada, a partir del 9 de agosto de 2021, considerando un total de 500 vídeos. Los datos fueron recopilados durante la primera semana de octubre de 2021.

La muestra recogida incluye a todos los *tiktokers* a nivel global, con el objetivo de identificar el tipo de contenido más utilizado por los creadores de contenido con mayor éxito en TikTok.

2.2. Análisis de contenido

Como herramienta metodológica utilizamos el análisis de contenido. Esta técnica combina intrínsecamente la observación y producción de datos y la interpretación o análisis de estos. La interpretación de contenidos se basa en la lectura, visual o textual, como instrumento de recogida de información. La lectura de los datos recopilados debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida (Andréu-Abela, 2002).

Durante el análisis es necesario recoger los datos expresados por el autor; y los latentes, los que se dicen sin pretenderlo. Esta información cobra sentido dentro de un contexto, entendido como marco de referencias que contiene toda la información que el usuario puede conocer de antemano o inferir a partir del contenido. El texto —entendido como el contenido analizado— y el contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido (Andréu-Abela, 2002).

Durante el análisis, se siguieron los pasos especificados por Andréu-Abela (2002), que aplicados a este estudio consisten en: 1) Análisis de las diez publicaciones de cada uno de los 50 *tiktokers* con mayor número de seguidores de la plataforma según Socialblade (2022); 2) Codificación de datos brutos en unidades específicas (Hostil, 1969); 3) Desarrollo de una taxonomía para categorizar el tipo de contenido. Para la clasificación inicial

se utilizó la categorización propuesta por Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021) y Feijoo Fernández y Fernández-Gómez (2021). Sin embargo, se añadieron tres taxonomías adicionales para incluir la totalidad de los videos (tabla 2). Estas categorías añadidas son: video externo, efectos y *lipsyncs*.

La categoría de video externo se añadió al visionar una serie de videos en TikTok que se habían realizado para ser transmitidos en otros medios. Esa característica de videos no nativos impedía que el contenido reuniese una serie de características típicas de la plataforma. En cuanto a los efectos, se identificó esta categoría con la posproducción de videos de forma profesional, a través de herramientas no generalizables al resto de los usuarios. Por último, los *lipsyncs* se han diferenciado de la categoría original de video musical, ya que estos incluyen también el doblaje de segmentos de series, películas o anuncios publicitarios. Por tanto, no podían categorizarse como musicales, y sí como *lipsyncs*, que además es una característica muy marcada de TikTok (Digital Trends, 2020).

De manera complementaria, se utilizó la taxonomía de intención del hablante (Kruk et al., 2019) para categorizar la intención del emisor; 4) Verificación de la fiabilidad del sistema de categorías mediante dos codificadores independientes (Krippendorff, 1990) y finalmente; 5) Se infirieron las conclusiones, detalladas al final del artículo.

Para definir la tipología de contenido predominante y su posterior categorización, se consideraron dos criterios: la duración y la preponderancia de los videos. Esto implica identificar como tipología principal aquellas que abarquen igual o más del 50 % del tiempo de duración en cada video. Asumiendo que en la práctica las tipologías no se presentan de manera excluyente, también se consideró el predominio visual de una tipología sobre otra. Por consiguiente, se optó por presentar y registrar una tipología secundaria relevante, entendiendo que en muchos casos se podía dar una combinación de varios tipos de contenido, sin que esto reste importancia a su relevancia.

Tabla 2. Tipología de contenidos en TikTok

Taxonomía	Descripción	Ejemplo
Testimonio	Intervención donde el contenido protagonista son los comentarios reflexivos que realiza el <i>tiktoker</i> y que pueden ser orales o escritos.	https://bit.ly/3YUHE63
Efectos	Más allá del uso de efectos visuales propios que proporcionan las plataformas digitales, esta categoría exagera el uso de dichos recursos generando una realidad alterna o irreal. El eje central de estos tipos de videos es la experticia en el uso de herramientas de edición.	https://bit.ly/3Q593yj
Historia guionizada	Pieza audiovisual que por su estructura y coherencia requiere de una planificación previa y puede requerir de un montaje previo a su publicación.	https://bit.ly/3GmTj6p
<i>Lipsync</i>	Sincronización de los labios con la canción reproducida fingiendo cantar cuando en realidad solo se mueven los labios. También utilizado para sincronizar fragmentos audiovisuales de series o películas.	https://bit.ly/3G0UnvC
Promoción publicitaria	Promoción de productos, marcas o eventos. Estas acciones publicitarias pueden ser directas o tomar un rol co-protagonista a través del <i>product placement</i> .	https://bit.ly/3vjuzWw
Reto	Situaciones en las que se conmina al protagonista del video o aquellos que lo acompañan a participar en una actividad competitiva. Estos retos tienden a viralizarse y la propia plataforma anima a su difusión.	https://bit.ly/3VuLjVB
Escenas convencionales	Pieza audiovisual sin planificación previa donde se realizan actividades cotidianas del día a día.	https://bit.ly/3FR1K8M
Video con animales	La intervención humana es casi inexistente o secundaria y el énfasis se encuentra en mostrar animales realizando actividades variadas, situaciones cómicas o con alto contenido emocional.	https://bit.ly/3PV0ENT
Video externo	Video reproducido originalmente a través de otro medio o red social compartido a través de TikTok.	https://bit.ly/3WvEsfH
Video musical	Los <i>tiktokers</i> coreografan el fragmento de alguna canción a su elección. Otros autores incluyen tanto <i>lip sync</i> como videos musicales en una misma categoría. Sin embargo, consideramos que la sincronización labial tiene suficiente protagonismo y se diferencia de las coreografías como para dotarlos de su propia tipología.	https://bit.ly/3G0gJ01
Videos divertidos	Se realizan actividades o acciones que buscan entretener y divertir al público.	https://bit.ly/3jytnMp
<i>Videselfies</i>	Piezas audiovisuales donde el protagonista es el <i>tiktoker</i> , que se muestra ante la cámara buscando generar un impacto positivo en su audiencia generalmente a través del rol protagónico de su físico o imagen.	https://bit.ly/3G20XSo

Nota. Desarrollado *ad hoc* por los autores a partir de Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021) y Feijoo Fernández y Fernández-Gómez (2021).

2.3. Intención del hablante

Con el objetivo de complementar el análisis de contenido, junto a la taxonomía de contenidos se realizó una categorización de la intención del hablante. Este análisis incluye el texto de las publicaciones, además del significado del vídeo, para identificar la intención del *tiktoker* al publicar sus vídeos.

Para ello utilizamos la propuesta de Kruk *et al.* (2019), que parte de los actos ilocucionarios de Austin (1962) y se divide en ocho categorías en función de la intención del autor (tabla 3).

Taxonomía	Intención del hablante
Partidaria	Definen una idea, movimiento, etc.
Promocional	Promueven eventos, productos, organizaciones...
Exhibicionista	Crean una imagen propia reflejando la persona, estado, etc.
Expresiva	Expresan emoción, adhesión o admiración hacia una entidad o grupo externo.
Informativa	Transmiten información sobre un tema o evento utilizando un lenguaje fáctico.
Entretenimiento	Entretienen mediante humor, arte, memes.
Provocativa/Discriminatoria	Ataque directo hacia un grupo o sujeto.
Provocativa/Controvertida	Impactan.

Nota. Taxonomía intención del hablante de Kruk *et al.* (2019)

Esta metodología se desarrolló inicialmente para Instagram. Para validar la taxonomía en TikTok, los autores realizaron una categorización exploratoria. Tras concluir su fiabilidad y aplicar la metodología en TikTok, se realizó una segunda codificación de los contenidos por parte de un segundo codificador, obteniendo un 93,48 % de coincidencia.

2.4. Cálculo de *engagement rate*

Para el cálculo de la tasa general de *engagement* se sigue a Cervi y Marín-Llado (2021), López-Navarrete *et al.* (2021) y García-Marín y Salvat-Martinrey (2022). Esta fórmula incluye las métricas de popularidad (me gusta), compromiso (comentarios) y de viralidad (compartidos) (Bonsó y Ratkai, 2013). Se contabilizan las interacciones desde la publicación de los vídeos en TikTok hasta la recogida de la muestra, por lo que se considera un *engagement rate* sin restricciones temporales. Finalmente se dividen las interacciones por el número de reproducciones:

$$\text{Engagement rate} = \frac{\text{comentarios y respuestas} + \text{me gusta} + \text{compartidos}}{\text{reproducciones}} * 100$$

Para evitar sesgos cuantitativos, se calcularon los *engagement rate* correspondientes para cada una de las variables popularidad, compromiso y viralidad. Esta decisión permite reflejar con mayor precisión aquellas interacciones de menor intensidad —comentarios y compartidos— evitando que se vean subdimensionadas al compararlas con las interacciones de me gusta.

2.5. Limitaciones

Los datos recolectados se obtuvieron a través de la API pública de TikTok lo que permite conocer las métricas visibles para todos los usuarios, pero no las métricas privadas de cada cuenta (solo accesibles para el autor).

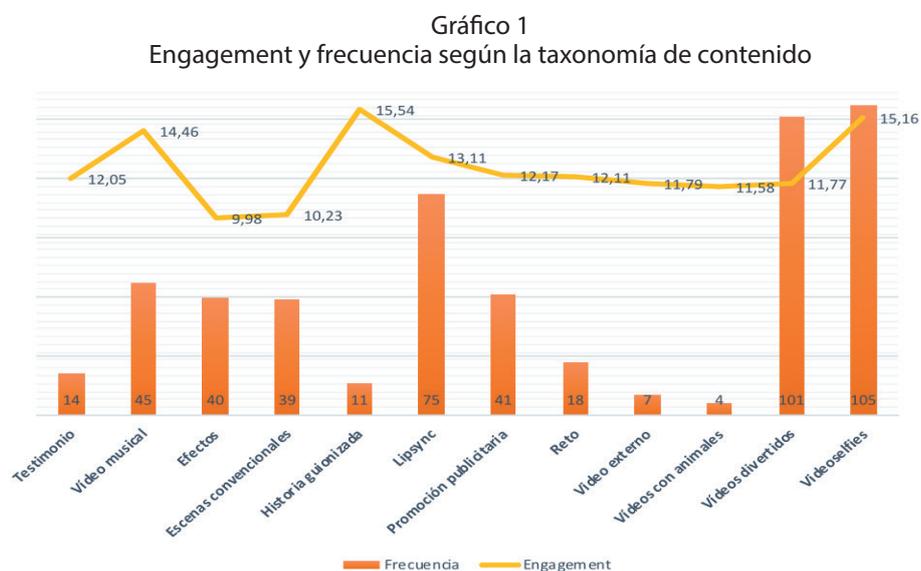
TikTok añadió el botón de favorito, lo que permite al usuario guardar publicaciones. A pesar de que esta métrica incorpora otro indicador de compromiso, el botón de favorito aún no estaba habilitado en todas las regiones por igual cuando se realizó el análisis, por lo que no se contabilizó como métrica de *engagement*.

La selección de los 50 *tiktokers* con mayor número de seguidores permite comprobar cómo se comporta el *engagement*, sin embargo, limita las conclusiones posibles con base en perfiles concretos. Es por ello que se categorizan los vídeos basándose en taxonomías contrastadas, que pueden arrojar datos tanto del *engagement* ligero como de los comportamientos del compromiso según la tipología del vídeo.

3. RESULTADOS

Las tipologías de vídeo con mayor ratio de *engagement* son los *videoselfies*, las historias guionizadas y los vídeos musicales (tabla 4, gráfico 1).

Formato primario	Frecuencia	Porcentaje	Engagement %	Desviación estándar
Testimonio	14	3 %	11,57	5,55
Efectos	40	8 %	10,40	3,56
Historia guionizada	11	2 %	15,24	6,65
<i>Lipsync</i>	75	15 %	12,44	2,64
Promoción de producto	41	8 %	10,77	4,76
Reto	18	4 %	12,24	4,2
Escenas convencionales	39	8 %	10,23	4,24
Videos con animales	4	1 %	13,86	3,99
Video externo	7	1 %	7,74	5,25
Video musical	45	9 %	11,66	3,14
Videos divertidos	101	20 %	10,64	4,14
<i>Videoselfies</i>	105	21 %	14,33	3,64
Promedio				4,31
Desviación estándar general				4,18

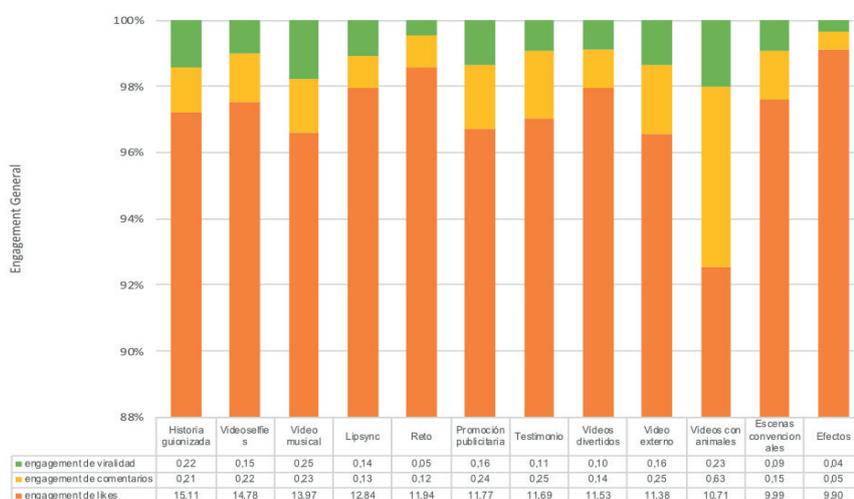


La prueba de Kruskal Wallis tuvo una significancia menor a 0.05, reflejando diferencias significativas en la tasa de *engagement* respecto a los tipos de taxonomía del video. Para confirmar esta diferencia se realizaron las pruebas de normalidad dando como resultado que las variables no son normales por lo tanto se eligió la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

El *engagement* presenta una desviación estándar baja, lo que indica que los valores en un conjunto de datos están cerca de la media o promedio de los datos, demostrando que hay poca variabilidad en los datos y los valores tienden a agruparse alrededor del valor central. En este sentido, la desviación estándar de los videos de historias guionizadas muestra la mayor dispersión de *engagement*, aun cuando dicha desviación no es significativa. Asimismo, esta desviación estándar general baja indica que los datos son más precisos y confiables, ya que hay menos variabilidad en los valores.

Atendiendo al *engagement* según las variables de popularidad (me gusta); compromiso (conversación); y viralidad (compartidos), las interacciones de me gusta aportan la mayor parte del compromiso (gráfico 2).

Gráfico 2
Engagement de las variables de popularidad, compromiso y viralidad



Por su parte, los comentarios representan el 2,62 % del aporte al *engagement* general y en este sentido, los tipos de videos que más aportan son los de videos con animales, video externo y testimonio. En cuanto a los compartidos, que aportan solo el 1,7 % al *engagement* general, figuran con los porcentajes más altos los videos musicales, videos con animales y las historias guionizadas.

Por último, se identifica el *engagement* según la intención del hablante (tabla 5). Destacan en gran medida las intenciones de entretenimiento y exhibicionismo, sumando un 78,2 % de todas las intenciones analizadas. Al igual que en el análisis de las taxonomías, en la intención del hablante el *engagement* presenta una desviación estándar baja. La desviación estándar de los videos promocionales muestra la mayor dispersión de *engagement* aun cuando dicha desviación no es significativa ya que solo está 0,59 sobre la desviación estándar general.

Tabla 5. Engagement según la intención del hablante

Intención del hablante	Frecuencia	Porcentaje	Engagement %	Desviación estándar
Entretenimiento	266	53,2 %	11,41	3,92
Exhibicionista	125	25,0 %	13,62	3,76
Expresiva	43	8,6 %	13,45	4,35
Informativa	4	0,8 %	8,18	2,67
Partidaria	5	1,0 %	8,01	2,87
Promocional	57	11,4 %	10,53	4,77
Promedio				3,72
Desviación estándar general				4,18

4. DISCUSIÓN

Los datos de *engagement rate* general han sido elevados, con valores promedios por taxonomía entre el 7,74% el menor y 15,24 % el mayor. La decisión de diferenciar entre *engagement* de popularidad, compromiso y viralidad (Oviedo-García *et al.*, 2014; Valerio *et al.*, 2015) se ha mostrado acertada para poder matizar los resultados obtenidos. Al analizar el *engagement* general por separado, destacan los me gusta como interacción principal alcanzando un 97,12% de todas las interacciones recogidas. La sobredimensión de me gusta, unida a los números totales de *engagement*, refuerzan la idea de TikTok como plataforma con una mayor tasa de interacción que es, al mismo tiempo, un *engagement* más ligero (Ballesteros-Herencia, 2020). Es decir, se recoge una tasa de *engagement* mayor que otras redes sociales, pero al mismo tiempo de bajo compromiso con el contenido, al ser la principal interacción la de me gusta. Una mayor relevancia de las otras interacciones supondría una participación más activa de la audiencia con los vídeos (Valerio *et al.*, 2015). Aun así, el comportamiento del usuario sigue siendo mayoritariamente pasivo como ya señalaban Bossen y Kottasz (2020).

Por lo que respecta a las tipologías con mayor compromiso, los vídeos que implican historias y entretenimiento, aunque han sido frecuentes y han obtenido tasas de *engagement* relevantes, no han sido las que más interacción han generado, como indicaban Cvijikj y Michahelles (2013).

Para el análisis, además de las categorías propuestas por Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021) y Feijoo Fernández y Fernández-Gómez (2021), se añadieron las taxonomías de efectos, vídeo externo y videos musicales. Todas las categorías se encontraron durante el análisis, pero destacan la categoría de videos musicales, confirmando su frecuencia en TikTok.

En cuanto a la intención del hablante, los resultados arrojan una prevalencia en los contenidos de entretenimiento y exhibicionismo lo que encuentra reafirmación en el trabajo de Young (2011) el cual señala que las personas utilizan las redes sociales como una forma de escapismo, así como para distraerse de sus problemas cotidianos. El exhibicionismo en los contenidos de TikTok puede ser una forma de obtener reconocimiento y validación social, al utilizar contenidos de exhibicionismo como una forma de mejorar la imagen y aumentar la popularidad en línea de los creadores de contenido (Bagozzi y Dholakia, 2006; Zhao *et al.*, 2013). En ese sentido, el exhibicionismo en TikTok puede ser visto como una forma de venta personal, en la que los usuarios promocionan su propia imagen para obtener reconocimiento y validación de otros usuarios.

Otra posible razón por la que las personas prefieren los contenidos de entretenimiento y exhibicionismo en TikTok es porque estos videos son cortos y fáciles de consumir. Los usuarios de redes sociales tienden a desplazarse rápidamente a través de sus muros, lo que significa que el contenido visual y breve, como los videos de TikTok, es más efectivo para captar la atención de los usuarios y mantenerlos involucrados (Vicknair y Spruill, 2016).

Como última observación, en las 50 cuentas analizadas en el estudio se mezclan personajes mediáticos — *celebrities*— (Cisternas-Osorio, 2017), quienes deben su fama a sus actividades fuera de la red; mientras otros creadores de contenidos que han surgido en otras plataformas o en el mismo Tiktok. En este sentido, se evidencia una notable relevancia de los *tiktokers* sobre las celebridades tradicionales. Solo 6/50 *celebrities* están dentro de los *tiktokers* que más seguidores tienen.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha analizado 500 publicaciones de los 50 autores con más seguidores de TikTok. Se han identificado las tipologías de contenido más frecuente, calculando diferentes tasas de *engagement* de los usuarios con los contenidos y determinando la intención de los autores con sus publicaciones.

Las tipologías de contenido que más tasa de *engagement* promedio generaron (O1) fueron historia guionizada, *lipsync*, retos, vídeos con animales y *videoselfies*, contando esta última con la mayor tasa de *engagement*, pero también con la dispersión más elevada. Sin embargo, entre las categorías con mayor interacción se distinguen dos grandes grupos. Por un lado, aquellas tipologías más frecuentes, como *videoselfies*, videos de entretenimiento y *lipsyncs*. Y por otro lado las tipologías de retos o vídeos con animales, encontradas en muy baja medida —menos de un 4 % del total de los vídeos analizados—. En cuanto a las tipologías de contenido más frecuentes (O2), los

videoselfies, vídeos de entretenimiento, coreografías y *lipsync* destacan como categorías más utilizadas, coincidiendo con Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021).

Para el cálculo de la tasa de *engagement*, diferenciar entre *engagement* de popularidad, compromiso y viralidad (Oviedo-García *et al.*, 2014; Valerio *et al.*, 2015) ha permitido matizar los resultados obtenidos. En primer lugar, los datos de *engagement rate* general (O3) han sido elevados, con un valor promedio de los vídeos analizados del 11,98 % y una desviación estándar del 4,18. Al identificar las interacciones según las variables de me gusta, comentario y compartir, se aprecia cómo los me gusta (O4) sobredimensionan la tasa de *engagement* (Ballesteros-Herencia, 2018). En segundo lugar, la sobredimensión de me gusta, unida a los números totales de *engagement*, refuerzan la idea de TikTok como plataforma con una mayor tasa de interacción que es, al mismo tiempo, un *engagement* más ligero (Ballesteros-Herencia, 2020). Se identifica por tanto una tasa de *engagement* mayor que otras redes sociales, pero al mismo tiempo de bajo compromiso con el contenido, al ser la principal y mayor interacción la de me gusta. Una mayor relevancia de las otras interacciones supondría una participación más activa de la audiencia con los vídeos (Valerio *et al.*, 2015). Aun así, el comportamiento del usuario sigue siendo mayoritariamente pasivo, como ya señalaban Bossen y Kottasz (2020).

En cuanto a las interacciones de compromiso y viralidad (O5; O6), se aprecia mayor frecuencia de comentarios frente a los compartidos, aunque con variaciones relevantes según las tipologías de contenido, como el caso de los *lipsync*, donde se recoge el mismo *engagement* en ambas interacciones. Finalmente, en cuanto a la intención de los creadores de contenido, destacan las motivaciones de entretenimiento y exhibicionismo (O7).

Como futuras investigaciones, consideramos relevante analizar en mayor profundidad aquellas tipologías que han obtenido alto *engagement* pero se han producido en baja frecuencia. Casos notorios son los de las historias guionizadas o los vídeos con animales. Así mismo, consideramos de interés conocer la correlación entre el *engagement* de las publicaciones y el porcentaje de conversión de los objetivos propuestos por los autores de los vídeos. Con altas tasas de *engagement* y un consumo encadenado de vídeos que favorece el compromiso ligero, es necesario comprender si una mayor tasa de interacción se traduce en la consecución de objetivos de los creadores de contenido.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, K. E. (2020). Getting acquainted with social networks and apps: it is time to talk about TikTok. *Library Hi Tech News*, 37(4), 7-12. <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2020-0001>
- Andréu-Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación centro de estudios andaluces*. bit.ly/3vufHnV
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Bagozzi, R. P. y Dholakia, U. M. (2006). Antecedents and purchase consequences of customer participation in small group brand communities. *International Journal of Research in Marketing*, 23(1), 45-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2006.01.005>
- Ballesteros-Herencia, C. A. (2018). Índice de engagement en las redes sociales: medición emergente en la comunicación académica y organizacional. *Razón y palabra*, 102, 96-124. bit.ly/41EZo6z
- Ballesteros-Herencia, C. A. (2020). La propagación del coronavirus: Midiendo el engagement del entretenimiento en la red social emergente TikTok. *Revista española de comunicación en salud*, 171-185. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5459>
- Bonsón, E., Royo, S. y Ratkai, M. (2015). Citizens' engagement on local governments' Facebook sites. An empirical analysis: The impact of different media and content types in Western Europe. *Government Information Quarterly*, 32(1), 52-62. <https://doi.org/10.1016/J.GIQ.2014.11.001>
- Bossen, C. B. y Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young Consumers*, 21(4), 1747-3616. <https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>
- Cervi, L. y Marín-Lladó, C. (2021). What are political parties doing on TikTok? The Spanish case. *El Profesional de la información*, 30(4), e300403. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.03>
- Chan-Olmsted, S., Wolter, L.-C. y Wang, R. (2017). Toward a multidimensional framework of media engagement: conceptualizing consumer experience and connection with media content in a digital environment. *Media Engagement Framework*. bit.ly/3LpIHpV

- Cisternas Osorio, R. E. (2017). *La influencia del uso de celebridades en la publicidad y el valor simbólico de las marcas en la construcción de identidad en adolescentes. Los casos de Chile y Ecuador*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. bit.ly/3HclCom
- Cvijikj, I., y Michahelles, F. (2013). Online engagement factors on Facebook brand pages. *Social Network Analysis and Mining*, 3(4), 843-861. <https://doi.org/10.1007/s13278-013-0098-8>
- Digital Trends. (2020, mayo 18). La OMS le pone ritmo al coronavirus a través de TikTok. Digitaltrends. bit.ly/3AnSFBV
- Edelmann, N. (2017). *Online Lurking: Definitions, Implications, and Effects on E-participation* [Tesis doctoral, Tallinn University of technology]. TTÜ Kirjastus. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21750.70725>
- Evans, D. (2010). *Social media marketing: the next generation of business engagement*. Wiley.
- Feijoo, B. y Fernández-Gómez, E. (2021). Niños y niñas influyentes en YouTube e Instagram: contenidos y presencia de marcas durante el confinamiento. *Cuadernos.info*, (49), 302-330. <https://doi.org/10.7764/cdi.49.27309>
- Galeano, S. (2020, junio 21). Cómo funciona el algoritmo de TikTok... explicado por TikTok. *Marketing4ECommerce*. bit.ly/3zb6WQi
- Gallardo-Camacho, J. y Jorge-Alonso, A. (2010). La baja interacción del espectador de vídeos en internet: caso YouTube España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 421-435. <http://doi.org/c7czw2>
- García-Marín, D. y Salvat-Martinrey, G. (2022). Viralizar la verdad. Factores predictivos del engagement en el contenido verificado en TikTok. *Profesional de la información*, 31(2), e310210. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.10>
- Goodman, G. (2012). *Engagement marketing: How small business wins in a socially connected world*. Wiley.
- Gerodimos, R. y Justinussen, J. (2015). Obama's 2012 Facebook Campaign: Political Communication in the Age of the Like Button. *Journal of Information Technology y Politics*, 12(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/19331681.2014.982266>
- Giacomini, G. (2018). *Potere digitale. Come internet sta cambiando la sfera pubblica e la democrazia*. Meltemi.
- Hostil, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.
- Kabadayi S. y Price K. (2014). Consumer-brand engagement on Facebook: Liking and commenting behaviours. *Journal of Research in Interactive Marketing* 8(3), 203-223. <https://doi.org/10.1108/JRIM-12-2013-0081>
- Kantar (2020). TGI Global Quick View Report 2020. <https://www.kantar.com/>
- Kanthawala, S., Cotter, K., Foyle, K. y DeCook, J. (2022). It's the methodology for me: a systematic review of early approaches to studying TikTok. *Hawaii International Conference on System Sciences*, 55, 3105-3121. bit.ly/3V4OS5W
- Khan, G. F. y Vong, S. (2014). Virality over YouTube: An empirical analysis. *Internet Research*, 24(5), 629-647. <https://doi.org/10.1108/IntR-05-2013-0085>
- Kaushik-Aushik, A. (2011, octubre 10). Best Social Media Metrics: Conversation, Amplification, Applause, Economic Value. *Occam's Razor*. bit.ly/2OO8jJE
- Kemp, S. (2023a). *Digital 2023 Spain. The essential guide to the latest connected behaviours*. Datareportal. bit.ly/3V0uIKC
- Kemp, S. (2023b). *Digital 2023 Ecuador*. Hootsuite & We Are Social. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-ecuador>
- Klinger, U. y Svensson, J. (2015). The emergence of network media logic in political communication: A theoretical approach. *New Media & Society* 17(8), 1241-1257.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Kruk, J., Lubin, J., Sikka, K., Lin, X., Jurafsky, D. y Divakaran, A. (2019). Integrating Text and Image: Determining Multimodal Document Intent in Instagram Posts. *ArXiv Preprint ArXiv*, 1904.09073. bit.ly/40wcUYN
- Kumar, V. D. y Prabha, M. S. (2019). Getting glued to TikTok® – Undermining the psychology behind widespread inclination toward dub-mashed videos. *Arch Ment Health*, 20, 76-77. bit.ly/41AqY4P
- Lee, D., Hosanagar, K., Nair Stanford GSB, H. S., Bell, D., Berger, J., Jeffrey, C. y Sahni, N. (2015). Advertising content and consumer engagement on social media: evidence from Facebook. *Management science*, 64(11). <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2902>
- López-Navarrete, A. J., Cabrera-Méndez, M., Díez-Somavilla, R. y Calduch-Losa, Á. (2021). Fórmula para medir el engagement del espectador en YouTube: investigación exploratoria sobre los principales youtubers españoles. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 143-156. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM000013>
- Maqueda-Cuenca, E., Morales, A. F. y Caldevilla-Domínguez, D. (2019). *TikTok como herramienta innovadora en el aula. Aplicaciones en el área de DLL*. Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación En Educación Superior. <https://bit.ly/3jTnykF>
- Makarov, A. (2020, junio 16). 500 millones de usuarios activos y subiendo: la historia detrás de Tik Tok, la red que puso al mundo a bailar. bit.ly/3jUX2fu
- Olivares-García, F. J. y Méndez-Majuelos, I. (2020). Análisis de las principales tendencias aparecidas en TikTok durante el periodo de cuarentena por la COVID- 19. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 243-252. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5422>

- Oviedo-García, Á., Muñoz-Expósito, M., Castellanos-Verdugo, M. y Sancho-Mejías, M. (2014). Metric proposal for customer engagement in Facebook. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 8(4), 327-344. <https://doi.org/10.1108/JRIM-05-2014-0028>
- Paine, K. D. (2011). *Measure what matters: online tools for understanding customers, social media, engagement, and key relationships*. Wiley. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Chapple, C. (2020, abril 29). TikTok crosses 2 billion downloads after best quarter for any app ever. *Sensortower*. bit.ly/41CJEB2
- Sobaci, M. Z. y Hatipoğlu, I. (2017). Measuring the engagement level of political parties with public on Facebook: The case of Turkey. En *Proceedings of the 7th International Conference for E-Democracy and Open Government, CeDEM*. (pp. 209–216). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CeDEM.2017.15>
- Stahl C. y Literat, I. (2022). #GenZ on TikTok: the collective online self-Portrait of the social media generation, *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2053671>
- Su, Y., Baker, B., Doyle, J. y Yan, M. (2020). Fan engagement in 15 seconds: athletes' relationship marketing during pandemic via TikTok. *International Journal of Sport Communication*, 13, 436-446. <https://doi.org/10.1123/ijsc.2020-0238>
- Suárez-Álvarez, R. y García-Jiménez, A. (2021). Centennials en TikTok: tipología de vídeos. Análisis y comparativa España-Gran Bretaña por género, edad y nacionalidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 1-22. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503>
- Tafesse, W. y Wood, B. (2021). Followers' engagement with instagram influencers: the role of influencers' content and engagement strategy. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102303. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102303>
- Ure, M. (2018). Engagement estratégico y encuentro conversacional en los medios sociales. *Revista de Comunicación*, 17(1), 181-196. <http://doi.org/dwmn>
- Valerio, G., Herrera-Murillo, D. J., Villanueva-Puente, F., Herrera-Murillo, N. y Rodríguez-Martínez, M. C. (2015). The relationship between post formats and digital engagement: A study of the Facebook pages of Mexican universities. *RUSC*, 12(1), 50-63. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1887>
- Vicknair, C. y Spruill, N. (2016). The effects of visual content on social media engagement: An examination of Instagram. *Journal of Creative Communications*, 11(2), 199-215.
- Wang, Y. (2020). Humor and camera view on mobile short-form video apps influence user experience and technology-adoption technology-adoption intent, an example of TikTok (DouYin). *Computers in Human Behavior*, 110, 106373. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106373>
- Wang, Y., Gu, T. J. y Wang, S. Y. (2019). Causes and characteristics of short video platform internet community taking the TikTok short video application as an example. *2019 IEEE International Conference on Consumer Electronics*. <https://doi.org/10.1109/ICCE-TW46550.2019.8992021>
- Xu, L., Yan, X. y Zhang, Z. (2019). Research on the causes of the "Tik Tok" app becoming popular and the existing problems. *Journal of Advanced Management Science*, 7(2), 59-63. <https://doi.org/10.18178/joams.7.2.59-63>
- Zhao, X., Salehi, N., Naranjit, S., Alwaalan, S., Voids, S. y Cosley, D. (2013). The many faces of facebook: experiencing social media as performance, exhibition, and personal archive. En *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '13)*. Association for Computing Machinery, 1.10. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470656>
- Young, K. S. (2011). The impact of social media on mental health. *Journal of the National Medical Association*, 103(3), 132-136.

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES