

# con texto



## **LAS NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA: AULA EXTENDIDA**

Editoras: Franahid D'silva y Mariana Gabriela Torres





# con textro

## **LAS NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA: AULA EXTENDIDA**

Editoras: Franahid D'silva y Mariana Gabriela Torres

*Contratexto*

Revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima

N.º 36, diciembre, 2021

<https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036>

Lima, Perú

Director: Dr. Julio-César Mateus

Editora: Mg. Lilian Kanashiro

Editoras adjuntas

Dra. Franahid D'silva (Universidad Nacional Abierta, Venezuela)

Mg. Mariana Gabriela Torres (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina)

Asistente de procesos editoriales: Claudia Gálvez Zegarra

Comité editorial

Dra. Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Perú)

Dr. Peter Busse (Universidad de Lima, Perú)

Dra. Nohemí Lugo (Tecnológico de Monterrey, México)

Dra. María-José Masanet (Universitat Pompeu Fabra, España)

Dra. Adriana Amado (Universidad Argentina de la Empresa, Argentina)

Dr. Omar Rincón (Universidad de los Andes, Colombia)

Dra. Raquel Paiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Dra. Carmen Caffarel (Universidad Rey Juan Carlos, España)

Dr. Manuel Alejandro Guerrero (Universidad Iberoamericana, México)

Dr. Matías Ponce (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)

Dra. Jessica Retis (University of Arizona, Estados Unidos)

Dr. Carlos Scolari (Universitat Pompeu Fabra, España)

Dr. Silvio Waisbord (George Washington University, Estados Unidos)

Dr. Thomas Hanitzsch (LMU München, Alemania)

© Universidad de Lima

Fondo Editorial

Av. Javier Prado Este 4600

Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33

Apartado postal 852, Lima 100, Perú

Teléfono: 437-6767, anexo 30131

[fondoeditorial@ulima.edu.pe](mailto:fondoeditorial@ulima.edu.pe)

[www.ulima.edu.pe](http://www.ulima.edu.pe)

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima

Imagen de carátula: Bet\_Noire en iStock

Fotografía de portadilla Dossier: Kelly Sikkema on Unsplash

Fotografías de la portadilla Tendencias: Shutterstock

Correspondencia:

Facultad de Comunicación: [contratexto@ulima.edu.pe](mailto:contratexto@ulima.edu.pe)

Impreso en el Perú

*Contratexto* se encuentra registrada bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ISSN 1993-4904

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-08604



## EVALUADORES

Dra. Adriana Amado (Universidad Argentina de la Empresa)  
Dra. Adriana Baggio (Pontificia Universidade Católica de São Paulo)  
Mg. Adriana Urrutia (Universidad Antonio Ruiz de Montoya)  
Mg. Alejandro Morales Vargas (Universidad de Chile)  
Dra. Amely Vivas (Universidad Miguel de Cervantes)  
Mg. Ana María Beltrán-Flandoli (Universidad Técnica Particular de Loja)  
Dr. Andrés Adolfo Navarro Newball (Universidad Javeriana de Cali)  
Mg. Arantxa Vizcaíno Verdú (Universidad de Huelva)  
Dra. Camila Mont'Alverne (Reuters Institute)  
Dr. Camilo Fernández Cozman (Universidad de Lima)  
Dr. Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla)  
Dra. Carmen María López-López (Universidad Católica San Antonio de Murcia)  
Dra. Catalina González-Cabrera (Universidad del Azuay)  
Dra. Christiana Freitas (Universidade de Brasília)  
Dr. Cristián Cabalín (Universidad de Chile)  
Dr. Denis Renó (Universidade Estadual Paulista)  
Dra. Diana Elizabeth Rivera (Universidad Técnica Particular de Loja)  
Mg. Diego Cerna (Massachusetts Institute of Technology)  
Dra. Dolores Cabrera (Universität Bremen)  
Dr. Edgar Alejandro Ruvalcaba Gómez (Universidad de Guadalajara)  
Dra. Eliana Gallardo-Echenique (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas)  
Mg. Elohim Monard (Universidad de Lima)  
Dra. Ericka Naveda (Universidad Nacional Abierta)  
Mg. Estefanía San Miguel (investigadora independiente)  
Dra. Estela Morales Campos (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Dr. Felipe Bastidas (Universidad de Carabobo)  
Dr. Fernando Bonete Vizcaíno (Universidad CEU San Pablo)  
Dr. Francisco Ramallo (Universidad Nacional de Mar del Plata)  
Dr. Gerardo Dorantes y Aguilar (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Dra. Giuliana Borea (University of Essex)  
Dr. Guillem Suau-Gomila (Universitat Pompeu Fabra)  
Dr. Hernán Chaparro (Universidad de Lima)  
Dr. Hugo Rabbia (Universidad Nacional de Córdoba)  
Dra. Isabele Mitozo (Universidade Federal do Maranhão)  
Dr. Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú)  
Dr. Javier Protzel (Universidad del Pacífico)  
Mg. Jeane Carla Oliveira de Melo (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Dr. Jesús Peña (Universidad Internacional Iberoamericana)  
Dr. José Antonio Canchola González (Tecnológico de Monterrey)  
Dr. José Manuel Corona-Rodríguez (Universidad de Guadalajara)

Dr. José María Ramírez-Dueñas (Universidad Complutense de Madrid)  
Dr. José Miguel Tomasena (Universitat Oberta de Catalunya)  
Mg. José Reyes González Flores (Universidad de Guadalajara)  
Dr. Juan-Diego Hernández-Albarracín (Universidad Simón Bolívar)  
M. Sc. Juan Fernando Bossio (Pontificia Universidad Católica del Perú)  
Dra. Kati Eliana Caetano (Universidade Tuiuti do Paraná)  
Dr. Lauro Zavala (Universidad Autónoma Metropolitana)  
Dra. Lea Sulmont (Universidad Privada Peruano Alemana)  
Mg. Luciellen Lima (Universidade Federal da Bahia)  
Lic. Lucrecia Taricco (Universidad Nacional de Córdoba)  
Dr. Luiz Carlos Agner Caldas (Universidade Federal do Rio de Janeiro)  
Dra. Lyudmyla Yezers'ka (Universidad de Piura)  
Dr. Manuel Alejandro Guerrero (Universidad Iberoamericana)  
Dra. María Alejandra Nicolás (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)  
Dra. María José Establés (Universidad de Nebrija)  
Dra. Maria-Jose Masanet (Universitat de Barcelona)  
Dra. María Luisa Humanes Humanes (Universidad Rey Juan Carlos)  
Dra. María Teresa Quiroz (Universidad de Lima)  
Dra. Mariana Gutiérrez (CONICET/UNC)  
Dra. Mariana Lima (Universidade de São Paulo)  
Mg. Micaela Wensjoe (Universidad Antonio Ruiz de Montoya)  
Dr. Michael Hoechsmann (Lakehead University)  
Dra. Nelly Chévez (Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas")  
Dr. Néstor Leal Ortiz (Universidad Nacional Abierta)  
Dra. Norma López (Universidad de Flores)  
Dr. Osbaldo Turpo-Gebera (Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa)  
Dr. Oscar Yecid Aparicio Gómez (Ed&TIC)  
Dr. Pablo Andrada (Universidad de La Serena)  
Dr. Pablo Escandón (Universidad Andina Simón Bolívar)  
Dr. Paolo Demuru (Universidade Estadual Paulista)  
Dr. Pavel Sidorenko Bautista (Universidad Francisco de Vitoria)  
Dr. Rafael Marfil-Carmona (Universidad de Granada)  
Dra. Rasha El-Ibiary (Future University in Egypt)  
Dr. Roberto Gondo (Universidade Presbiteriana Mackenzie)  
Dr. Rodrigo Carreiro (Universidade Federal da Bahia)  
Dra. Rosalba Mancinas (Universidad de Sevilla)  
Dr. Salvador Percastre (Universitat Pompeu Fabra)  
Dra. Sandra Gudiño (Tecnológico de Monterrey)  
Dr. Sebastian Novomisky (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Silvia Coicaud (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco)  
Mg. Sissy Delgado Pacheco (Universidad Científica del Sur)

Lic. Sofía Chini (Universidad Católica de Córdoba)  
Dra. Sylvia Moretzsohn (Universidade Federal Fluminense)  
Dra. Tíssiana Pereira (Universidade de São Paulo)  
Dra. Valéria Cristina Lopes Wilke (Universidade Federal do Rio de Janeiro)  
Dr. Vincent Foucher (Centre National de la Recherche Scientifique)  
Dra. Vivian Perdomo (Centro Educativo los Prado)  
Dra. Viviane Vieira (Universidade de Brasília)

#### **COMITÉ HONORARIO**

Desiderio Blanco (Universidad de Lima, Perú)  
Raúl Fuentes (Universidad Jesuita de Guadalajara —Iteso—, México)  
Martín Hopenhayn (CEPAL, Chile)  
Armand Mattelart (Université Paris 8, Francia)  
Miquel de Moragas (Universitat Autònoma de Barcelona, España)  
Herman Parret (Universidad de Lovaina, Bélgica)  
Alejandro Piscitelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Germán Rey (Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia)  
Giuseppe Richeri (Universidad de Lugano, Suiza)  
Muniz Sodré (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)



# ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN DOSIER LAS NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA: AULA EXTENDIDA	11
<i>Franahid D'silva</i> <i>Mariana Gabriela Torres</i>	
PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN TENDENCIAS NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS	17
<i>Julio César Mateus</i> <i>Lilian Kanashiro</i>	
DOSIER	
Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia	21
<i>María Rosa Chachagua</i> <i>Silvana Aixa Hnilitze</i>	
Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: notas de "Aprende en Casa", la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19	43
<i>Omar Daniel Cangas</i>	
El uso del <i>smartphone</i> para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19	65
<i>Francisco Javier Albarello</i> <i>Francisco Hernando Arri</i> <i>Ana Laura García Luna</i>	
Development of Soft Skills from Out-of-School Experiences in Peru. Learnings from Non-Profit Organizations' Activities in Public Schools in Lima	87
<i>Carla Lizette Mendoza Egúsquiza</i>	

La radio y la televisión en "Aprendo en casa": hallazgos por codificación abierta	119
<i>Luis-Rolando Alarcón-Llontop</i>	
<i>Karl Torres-Mirez</i>	
<i>Sindy Pasapera-Ramírez</i>	
<i>Mirtha Carrasco-Yovera</i>	
El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia	149
<i>Andrés Lombana-Bermudez</i>	
Juegos transmedia "Yo amo leer": experiencias inmersivas, espacios de afinidad, aprendizaje conectado y creación de vínculo con la comunidad	179
<i>Nohemí Lugo Rodríguez</i>	
<i>María Elena Melón Jareda</i>	
<i>Zaira Delia Rodríguez Pérez</i>	
<b>TENDENCIAS</b>	
Narrativas transmedia en la comunicación de catástrofes: el terremoto de Ecuador del 2016	205
<i>Juan Pablo Arrobo-Agila</i>	
<i>Abel Suíng</i>	
<i>Ignacio Aguaded</i>	
Estrategias digitales de difusión museística en tiempos del COVID-19. Estudio comparativo entre Ecuador, España y Perú	229
<i>Sebastián-Alberto Longhi-Heredia</i>	
<i>Laddy Liset Quezada-Tello</i>	
<i>Giancarlo Cappello</i>	
Feminismo de internet: como as redes sociais contribuem para o desenvolvimento da Quarta Onda Feminista no Brasil	261
<i>Amanda Cantú Rodrigues Soares</i>	
<i>Jane Márcia Mazzarino</i>	
Cuerpo y surrealismo: sobre el quiasmo en <i>La tortuga ecuestre</i> de César Moro y <i>Un perro andaluz</i> de Luis Buñuel	287
<i>José Carlos Cabrejo Cobián</i>	
<b>CÓDIGO DE ÉTICA</b>	<b>309</b>
<b>POLÍTICA EDITORIAL, NORMAS PARA AUTORES E INDEXACIÓN</b>	<b>315</b>

# PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN DOSIER

## LAS NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA: AULA EXTENDIDA

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5559>

La edición 36 de *Contratexto* fue propuesta en el año 2019, mucho antes de la aparición en la escena mundial de la pandemia por el COVID-19 que todavía se encuentra entre nosotros. Entonces, nos propusimos abordar las nuevas formas de comunicación educativa enfocadas en el aula extendida. Esta fue concebida por Barberà y Badia (2004) como una propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial combinada con el aula aumentada con tecnologías digitales (TD), en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase. Ahora bien, al colocar la mirada en la realidad en la cual nos encontramos inmersos, se han develado nuevos indicadores definitorios de este concepto, sentidos y lenguajes para definir el aula extendida, desde los caminos para emitir mensajes, el empleo de diversos recursos, los medios o estrategias aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que superan las barreras del enfoque físico del aula.

De igual modo, los autores en este dossier han dejado planteados los cimientos o pesquisas sobre las cuales gira en la actualidad el divergente contexto educativo, que ha abierto posibilidades que anteriormente eran pensadas solo para el espacio del aula. Esto implica, por lo tanto, reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento disruptivo, crítico, creativo, y la equidad o real eficacia de los recursos mediatizados como el aprendizaje móvil (*mobile-learning*), aprendizaje con *tablets* (*tablet-learning*), plataformas educativas, las nuevas percepciones de las tecnologías para aprender y conocer (TAC), emprender y participar (TEP).

En este número, *Contratexto* reconoce que, ante las nuevas realidades planteadas en los contextos previamente enunciados, los docentes han emprendido nuevas formas de socialización que giran alrededor del fortalecimiento de las habilidades sociales, como el trabajo en equipo; se resalta a partir del mes de marzo del 2020 el rol del docente y su liderazgo para generar una comunicación e interacción dentro del enfoque del aula extendida.

En virtud de ello, esta edición presenta investigaciones y experiencias recientes surgidas durante la pandemia. Se trata de buenas prácticas que contemplan nuevas

narrativas, una nueva semántica y nuevas metodologías que se tejen en el marco una nueva didáctica multidiversa que otorga sentido a la sociedad del conocimiento y al vínculo en comunicación y educación que se vive en todos los niveles curriculares. Al mismo tiempo, los artículos permiten observar una transformación en la enseñanza de las ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, matemáticas e innovación en los países iberoamericanos. De allí que se ofrecen trabajos provenientes de Argentina, Colombia, Perú y México.

Este número 36 de *Contratexto* coloca en el tapete los planteamientos del siglo XXI en cuanto a las nuevas formas de comunicación educativa asociadas al conectivismo y socioconstructivismo, entre otras tendencias teóricas que las sustentan.

Además, revela el significado de la transformación social que genera el acceso a los nuevos medios y la oportunidad para la participación ciudadana activa desde la escuela; y promueve determinadas habilidades sociales que exigen los divergentes escenarios que ha traído consigo el año 2020 y que continúan en el 2021 con la presencia entre nosotros de la pandemia del COVID-19. No obstante, no nos quedamos con aquello que en apariencia se visualiza, sino que nos hemos planteado descubrir los hilos invisibles del aprendizaje. Dutton (citado por Cobo y Moravec, 2011, p. 19) afirma que es hora de que los estudiantes, las madres, los padres y los educadores adopten una visión más amplia de internet en el aprendizaje y la educación. Es fuera de las aulas donde el potencial puede ser más significativo, donde la comprensión de estas dinámicas podría mejorar las iniciativas planeadas en las aulas u otros espacios de la educación formal.

Este dossier se interesa en los hilos que se tejen en la formación mediada por las tecnologías; el uso combinado de recursos (con los medios tradicionales) para promover entornos de aprendizaje más allá del aula; el trabajo y apoyo entre pares; el crecimiento de las comunidades participativas; la producción de contenidos educativos generados por usuarios en distintas plataformas; las barreras y oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico, así como debates teóricos y epistemológicos pertinentes a estos temas.

Comenzamos con el artículo denominado "Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia", escrito por María Rosa Chachagua y Silvana Aixa Hnilitze, que nos aproxima a la realidad vivida en Argentina desde marzo del 2020 por la suspensión de las clases presenciales en todo el país a raíz de la pandemia causada por el COVID-19. Específicamente nos muestran un estudio de caso combinado con una sistematización de experiencia del aula extendida de una cátedra anual de la Universidad Nacional de Salta en el periodo previo a la pandemia, donde se utilizaban algunas herramientas como Classroom, un blog y una página de Facebook; y posteriormente el uso de un aula virtual en la plataforma Moodle. El estudio concluye que el aula extendida es la opción más viable para el retorno a la presencialidad en un contexto próximo (pospandemia).



Luego se presenta el artículo “Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: notas de ‘Aprende en Casa’, la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19”, escrito por Omar Daniel Cangas. En este ensayo se sustenta el sentido de algunas percepciones de estudiantes y docentes críticos, de lo que fue (y es aún) ejercer su práctica profesional y vivir los procesos formativos desde la estrategia “Aprende en Casa”, y además de la sensación, quizás compartida, de haber perdido el espacio esencial para el logro de los aprendizajes: la escuela y sus aulas.

El trabajo “El uso del *smartphone* para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19”, escrito por Francisco Javier Albarello, Francisco Hernando Arri y Ana Laura García Luna, retrata en sus líneas cómo la situación de aislamiento social obligatorio debido a la pandemia global del COVID-19 ha afectado a todos los órdenes de la vida, y la educación no ha sido la excepción. El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que incluyó entrevistas en profundidad a 45 estudiantes universitarios argentinos, con el objeto de indagar sobre los cambios que ha generado la cuarentena en las formas de estudio. Los hallazgos indican que los estudiantes desarrollan complejas estrategias de estudio colaborativo en las que alternan entre textos, audios y otros materiales y aplicaciones que les permiten estudiar y compensar la ausencia física de sus compañeros a través del trabajo colaborativo mediado por las pantallas.

Posteriormente, el estudio titulado “Development of Soft Skills from Out-of-School Experiences in Peru. Learnings from Non-Profit Organizations’ Activities in Public Schools in Lima”, escrito por Carla Lizette Mendoza Egúsquiza, tuvo como objetivo examinar la mejora de las habilidades sociales (HH. SS.) en la educación pública en el Perú a través del análisis de las técnicas de las organizaciones sin ánimo de lucro (OSAL) en el ámbito escolar. Los hallazgos de este escrito incluyen iniciativas gubernamentales que indirectamente desarrollan HH. SS., pero también evidencian problemas de gestión por una metodología que prioriza a los profesores en lugar de los estudiantes, lo que desalienta este desarrollo. Las áreas vulnerables suelen ser entornos hostiles para el desarrollo de habilidades, transformando las OSAL en espacios disruptivos complementarios para cultivar valores, ética y habilidades. El análisis del discurso concluye que, a pesar del corto alcance, principalmente desarrollan HH. SS. relacionadas con la colaboración y el desempeño de tareas, lo que impacta en las decisiones vocacionales, en las familias y comunidades. Las OSAL emplean una metodología lúdica y concreta que fomenta el desarrollo de HH. SS., pero difícil de implementar en escuelas públicas, debido a la falta de gestión y recursos. Este estudio es pionero en la región.

El artículo “La radio y la televisión en ‘Aprendo en casa’: hallazgos por codificación abierta”, escrito por Luis-Rolando Alarcón-Llontop, Karl Torres-Mirez, Sindy Pasapera-Ramírez y Mirtha Carrasco-Yovera, presenta una investigación sobre lo que significó la estrategia “Aprendo en casa”, en Perú, en el año 2020, desde dos de sus recursos

principales: la radio y la televisión. El objetivo fue analizar comunicacionalmente y evaluar los programas de ambos medios. Se discutió sobre 32 piezas de todos los niveles educativos en un periodo de siete meses, con 27 expertos comunicadores; y se evaluó la experiencia a partir de 50 actores-destino de la estrategia. El estudio fue metodológicamente naturalista, de enfoque cualitativo, tipologías hermenéuticas indirectas y fenomenológicas, y con diseño de codificación abierta. Los autores presentan ocho categorías generadas a pleno albedrío que arrojan resultados sobre sesgados contenidos y cuestionables formas de presentación; se visibilizan brechas en lo educativo, digital y generacional, así como desarticulación entre los ejes educación y comunicación. Lo encontrado aspira a contribuir a la mejora del diseño y al uso de recursos mediáticos a favor de la incursión educativa analizada y similar.

Desde Colombia, Andrés Lombana-Bermudez escribe “El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia”, un estudio de caso sobre una experiencia de aula híbrida desarrollada en una clase universitaria de Comunicación Social en ese país, en la que se construyó un espacio de afinidad por medio del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). Utiliza las teorías de espacio de afinidad, de James Paul Gee (2017), y de aprendizaje conectado de Mizuko Ito y otros (2013), y se basa en datos cualitativos recolectados durante cuatro interacciones de la asignatura Comunicación e Interactividad entre los años 2019 y 2021. Los resultados del estudio confirman que el blog colectivo es una herramienta útil para construir espacios de afinidad, promover el aprendizaje conectado y desarrollar aulas híbridas.

Finalmente, el artículo “Juegos transmedia ‘Yo amo leer’: experiencias inmersivas, espacios de afinidad, aprendizaje conectado y creación de vínculo con la comunidad”, de Nohemí Lugo Rodríguez, María Elena Melón Jareda y Zaira Delia Rodríguez Pérez, explora las experiencias y los aprendizajes de estudiantes universitarios al participar en diferentes roles (jugadores, actores y *staff*) en juegos transmedia. Este caso de estudio se llevó a cabo en la universidad y se analiza nueve de los once juegos “Yo amo leer” realizados del 2014 al 2019 para fomentar la lectura. La participación en dichos eventos ha sido aproximadamente de 1048 estudiantes universitarios. Los resultados y hallazgos indican que estos juegos son experiencias inmersivas que generan disposición a la lectura y aprendizajes diversos, despiertan interés y proporcionan beneficios a la comunidad de la universidad. Se concluye que generan un espacio de afinidad intramuros y constituyen una estrategia efectiva para promover el aprendizaje conectado.

Al cierre de la edición del dossier número 36, entendemos que la virtualidad no es en sí misma la solución a todos los problemas que enfrenta la humanidad, y mucho menos con la brecha digital que existe. De igual modo, ha quedado en evidencia que medios de comunicación tradicionales como la prensa, la radio y la televisión han servido como mediadores en tiempos de distanciamiento social, al igual que las aplicaciones como WhatsApp, Facebook y el uso de plataformas para conferencias como Zoom, lo que nos

indica que la comunicación, aparte de extendida, es híbrida. Por otra parte, los escritos que usted encontrará en este dossier confirman la esencia de la educación como el fenómeno que permite el progreso del mundo. Durante estos meses, y de seguro los que vienen, tanto docentes, directivos, estudiantes y padres decidieron no quedarse atrás, vencer adversidades, continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del espacio físico de la escuela. La educación abraza esperanzas, edifica sobre sueños y construye las generaciones que dirigirán el futuro de nuestras naciones.

Dra. *Franahid D'silva*

Editora invitada

Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Mg. *Mariana Gabriela Torres*

Editora invitada

Universidad Nacional de la Patagonia Austral,

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

## REFERENCIAS

Barberà, E., y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Machado Libros.

Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universidad de Barcelona.

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, C. S. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub.



# PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN TENDENCIAS

## NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5574>

Empezamos el año 2021 con la grata noticia de la indexación de *Contratexto* en dos de las más importantes bases de datos científicas: Scopus y SciELO Perú<sup>1</sup>. De esta experiencia obtenemos lecciones y desafíos para asegurar un proceso editorial riguroso. Una de esas lecciones es la necesidad de consolidar el comité científico de pares revisores. De su aporte depende la calidad de cada número de la revista y su selección no solo debe corresponder a su experiencia, dominio temático y grados académicos, sino también a fomentar una comunicación asertiva que contribuya a enriquecer las propuestas y fortalecer la colaboración de la comunidad científica.

Otro desafío que se nos presenta es reflexionar sobre el rasgo distintivo de *Contratexto* en la producción científica de la investigación en comunicación. En ese sentido, deseamos priorizar la producción de investigaciones empíricas que movilicen las fronteras de nuestra disciplina o ensayos que ofrezcan perspectivas nuevas y fructíferas polémicas.

Aprovechamos esta oportunidad para rendir un merecido homenaje a tres investigadores de la Comunicación que nos han dejado estos meses. Colegas cuyos aportes marcaron el devenir de nuestra profesión: Rafael Roncagliolo, Jesús Martín Barbero y Enrique Bustamante. Los dos primeros, autores de *Contratexto*, y el tercero, quien desde la revista *Telos* influyó notablemente en el quehacer intelectual iberoamericano. La impronta de los tres resulta decisiva en el desarrollo del campo disciplinar y, por ello, nuestra gratitud.

La sección Tendencias ha cobrado un inusitado interés en esta nueva etapa de *Contratexto*. Abre la sección el trabajo de Juan Pablo Arrobo-Agila, Abel Suing e Ignacio Aguaded titulado "Narrativas transmedia en la comunicación de catástrofes: el terremoto de Ecuador del 2016", donde se analizan las publicaciones sobre este hecho en dos

---

1 Red regional liderada en el Perú por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la representación nacional de la Organización Panamericana de la Salud.

diarios en Facebook señalando los retos en materia educativa y preventiva. En la misma línea comparativa, tenemos el estudio de Sebastián-Alberto Longhi-Heredia, Laddy Liset Quezada-Tello y Giancarlo Capello, quienes comparan las estrategias digitales de difusión de los museos en Ecuador, España y Perú en el contexto de la pandemia del COVID-19. A la luz de los lineamientos planteados por la UNESCO, encuentran variaciones a nivel supranacional y patrones temáticos de carácter comunicacional y educativo.

Desde Brasil, Amanda Cantú Rodrigues Soares y Jane Márcia Mazzarino abordan la contribución de las redes sociales al desarrollo de la Cuarta Ola Feminista en ese país. A partir de una revisión bibliográfica y el análisis del activismo virtual de movimientos feministas, se centran en el caso “*Não Me Kahlo*” para demostrar la importancia de las redes para la comunicación, organización y divulgación de sus contenidos, así como los retos que representa. Cierra la sección el trabajo de José Carlos Cabrejo Cobián (Perú), quien nos ofrece un ensayo que toma el concepto de quiasmo de Merleau-Ponty y aportes de la semiótica generativa y tensiva para comprender las dimensiones surrealistas enfocadas en la entidad cuerpo/mundo expresado tanto en la obra cinematográfica de Buñuel como en la poesía de César Moro.

El próximo número de la revista tendrá un sentido especial. La Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima, institución que concibió y publica esta revista desde hace más de tres décadas, cumple cincuenta años al servicio de la formación de comunicadores. Es por ello que queremos reflexionar sobre esta labor en Iberoamérica a la que dedicamos un dossier que estará a cargo de la doctora Teresa Quiroz. La convocatoria prevé un espacio para esbozar ideas y reflexiones críticas que nos permitan comprender los cambios, tensiones y desafíos para el desarrollo profesional de nuestra disciplina desde las aulas.

Queremos agradecer a Franahid D’silva, de la Universidad Nacional Abierta (Venezuela), y Mariana Gabriela Torres, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina), editoras invitadas del dossier “Las nuevas formas de comunicación educativa: aula extendida”, que incluye este número.

Esperamos que disfruten de su lectura.

*Julio César Mateus*

Director

*Lilian Kanashiro*

Editora general

DOSIER







# UNIVERSIDAD Y TIC: ESTUDIO DE CASO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN SALTA, ARGENTINA, EN CONTEXTO DE PANDEMIA

MARÍA ROSA CHACHAGUA\*  
CIITED / CONICET / UNJU / UNSA  
chachaguamariarosa@hum.unsa.edu.ar

SILVANA AIXA HNILITZE\*\*  
UNJU / UNSA / INCOPOS  
aixa.hnilitze@gmail.com

Recibido: 12/5/2021 Aceptado: 13/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5189>

**RESUMEN.** En Argentina, desde marzo del 2020, se suspendieron las clases presenciales en todo el país por la pandemia del COVID-19. Por lo tanto, el sistema educativo se tuvo que adaptar a la modalidad de educación en línea y las universidades no fueron la excepción. En esa transición, emergieron diferentes problemáticas vinculadas a la didáctica (organización, planificación), pero sobre todo al acceso a las TIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) y a la alfabetización transmedia. El formato de la educación mediada por las TIC profundizó las desigualdades ya existentes entre los estudiantes, es decir, sus condiciones materiales, sociales, educativas, culturales y psicológicas. Este artículo plantea un estudio de caso de una cátedra anual de la Universidad Nacional de Salta. Se sistematiza la experiencia del aula extendida en un periodo previo a la pandemia, cuando se utilizaban algunas herramientas como Classroom, un blog y una página de Facebook; y posteriormente el uso de un aula virtual en la plataforma Moodle. El trabajo se realizó a partir de datos obtenidos de dos cuestionarios aplicados a los estudiantes de la cátedra y a la observación de los usos de las plataformas mencionadas. Finalmente, como parte de las conclusiones del trabajo, se plantea el aula extendida

---

\* Doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0001-8566-6175>).

\*\* Licenciada en Comunicación por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0003-4659-0539>).

como la opción más viable para el retorno a la presencialidad en un contexto próximo (pospandemia).

PALABRAS CLAVE: TIC / universidad / aula extendida / desigualdades / plataformas educativas

## UNIVERSITY AND ICT: A CASE STUDY OF AN EDUCATIONAL EXPERIENCE IN SALTA (ARGENTINA) IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

ABSTRACT. In Argentina, since March 2020, face-to-face classes have been suspended throughout the country, as a result of the COVID-19 pandemic. Therefore, the education system had to adapt to the distance education modality, and the universities were not the exception. In that transition, different problems emerged related to the didactics (organization, planning) but above all, access to ICT (New information and communication technology) and transmedia literacy. The ICT mediated education format deepened existing inequalities, that is, the material, social, educational, cultural, and psychological of family conditions. This article proposes a case study of the annual cathedra at the National University of Salta. It systematized the extended classroom experience in a previous pandemic period, where some tools like Classroom, a blog, and a Facebook page were used and later the use of virtual classroom on the Moodle platform. The work obtained data from two surveys carried out on students at the cathedra and the observation of the uses of the mentioned platform. Finally, as part of the conclusion of the work, it is proposed that the extended classroom is a more viable option for the return to face-to-face classes in the immediate context (post-pandemic).

KEYWORDS: ICT / university / extended classroom / inequalities / educational platforms

## UNIVERSIDADE E TIC: UM ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL EM SALTA (ARGENTINA) NO CONTEXTO DE PANDEMIA

RESUMO. Na Argentina, desde março de 2020, as aulas presenciais estão suspensas em todo o país, em decorrência do avanço da pandemia COVID-19. Portanto, o sistema educacional teve que se adaptar à modalidade de educação a distância e as universidades não estiveram isentas disso. Nessa transição, surgiram diversos problemas relacionados à didática (organização, planejamento), mas sobretudo ao acesso às TIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) e à alfabetização transmídia. O formato de educação mediada pelas TIC intensificou as desigualdades existentes, ou seja, as condições materiais, sociais, educacionais, culturais e psicológicas das famílias. Este artigo apresenta um estudo de caso de uma disciplina anual na Universidade Nacional de Salta. Assim, a experiência estendida em sala de aula foi sistematizada em um período anterior à pandemia, onde foram utilizadas algumas ferramentas, como “Sala de aula”, blogue e página no Facebook; e posteriormente a utilização de uma sala de aula virtual na plataforma “Moodle”. O trabalho é realizado a partir de dados obtidos em dois inquéritos realizados com os alunos e à observação dos usos das referidas plataformas. Por fim, como parte das conclusões do trabalho, a sala de aula ampliada é proposta como a opção mais viável para o retorno ao ensino presencial em um contexto próximo (pós-pandemia).

PALAVRAS-CHAVE: TIC / universidade / sala de aula estendida / desigualdades / plataformas educacionais

## INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la pandemia por el COVID-19, fueron muchas las transformaciones ocurridas en la sociedad; uno de esos cambios fue la suspensión de las clases presenciales. En Argentina, desde el 18 de marzo del 2020<sup>1</sup>, los diferentes niveles del sistema educativo se tuvieron que adaptar a la modalidad de educación remota de emergencia<sup>2</sup>. Las universidades públicas no fueron la excepción y las clases se comenzaron a impartir bajo la modalidad de la educación en línea<sup>3</sup>. Y en esa transición emergieron diferentes problemáticas vinculadas a la didáctica (como la organización y planificación), pero sobre todo al acceso a las TIC (nos referimos a dispositivos tecnológicos como computadoras, *tablets*, celulares y a la conexión a internet en los hogares) y el alfabetismo transmedia<sup>4</sup>. El “nuevo formato” de la educación mediada por las TIC profundizó las desigualdades ya existentes, es decir, las condiciones materiales, sociales, educativas, culturales y psicológicas de las familias. Tal como lo establece Paris (2020), esto no significa que la escuela, en su forma tradicional, haya logrado reducir las desigualdades de manera significativa; al contrario, tampoco hubiera sido preferible la ausencia de toda “continuidad pedagógica”, con el pretexto de no avalar las desigualdades (p. 8). En efecto, era necesario mantener el contacto con el mayor número posible de estudiantes y ofrecerles actividades para consolidar sus logros y estimularlos intelectualmente, porque “la educación es un derecho a prueba de virus, expresado en un compromiso político y social que va más allá de las circunstancias” (Maggio, 2021, p. 32).

Si bien en Latinoamérica existen diversas experiencias universitarias (desde antes de la pandemia del COVID-19) que ya contaban con carreras de formación de grado y

---

1 Véase el comunicado del Ministerio de Salud de la Nación (2020).

2 Según Ibáñez (2020), el concepto de educación remota de emergencia nació a raíz de la crisis mundial por la pandemia del COVID-19 y la educación se vio ante una situación de extrema dificultad, “ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de modalidad es trasladar los cursos que se daban presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea” (párr. 21). La autora, además, aclara que la modalidad depende de cómo el país o la institución haya decidido manejar la crisis; esto definiría su tipo de educación remota de emergencia.

3 La educación en línea se define como “aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona la internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben coincidir con sus horarios para la sesión. Este método suele tener como área de oportunidad la dimensión social, ya que puede que el docente tenga que hacer un esfuerzo extra para lograr una unión grupal, ya que se tendrá que llegar a un clima de libertad y confianza entre el estudiantado para lograr sus metas pedagógicas. Para la educación en línea podemos tomar como ejemplo a las clases que se imparten mediante sesiones de Zoom, y posteriormente las actividades que se suben a plataformas como Canvas o Blackboard para revisión” (Ibáñez, 2020, párr. 2).

4 Entendemos por alfabetismo transmedia (*transmedia literacy*) al conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrollados y aplicados en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018).

posgrado de manera virtual o semipresencial, la Universidad Nacional de Salta (UNSA) no estaba entre ellas; por lo tanto, creemos que no estaba preparada para una situación de tanta incertidumbre. Por un lado, todas las carreras de la UNSA se desarrollaban de manera presencial, aunque ya muchos docentes utilizaban diferentes plataformas educativas o redes sociales, pero de manera complementaria a las clases que se daban en la universidad; por otro lado, el campus universitario no contaba con acceso a internet libre para estudiantes y profesores; solo algunas oficinas tenían este servicio<sup>5</sup>. A pesar de ello, la UNSA actuó rápidamente para dar una continuidad pedagógica a los estudiantes, aun con las dificultades ya mencionadas.

A la situación de desigualdad tecnológica, se suman las condiciones del trabajo académico que desafiaron los límites entre lo personal y lo profesional. Entendemos que la construcción del conocimiento está estrechamente vinculada con las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas. Entonces, es imperioso preguntarnos:

qué proyecto político, pedagógico, cultural de universidad queremos al momento de pensar, diseñar y poner en acción las propuestas de enseñanza: quiénes, con quiénes, qué y cómo. Y resignificar así el sentido de lo pedagógico en la educación superior. (Torregiani y Alonso, 2021, p. 194)

Las exigencias del actual contexto de emergencia sanitaria plantean una redefinición de la tarea docente y proponen nuevas configuraciones del “aula” o de la “clase” que interpela a toda la comunidad educativa en sus significados y efectos. El desafío pedagógico que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel y Trujillo, 2018).

## METODOLOGÍA

Este artículo plantea un estudio de caso (EC)<sup>6</sup> (Yin, 1993; Stake, 2005; Escudero Macluf *et al.*, 2008), cuya elección es producto del conocimiento y experiencias de observación previas. Compartimos con la propuesta de Stake (1994) que el EC “no se trata de una opción metodológica, sino de la elección de un objeto de estudio” (p. 236), es decir que

---

5 Debido a este motivo y sumado a la desigualdad tecnológica, desde mediados del 2020, la UNSA ha gestionado becas de conectividad destinadas a estudiantes, para que puedan costear el servicio de internet, tan necesario en este tiempo. Las becas aún siguen vigentes, y este año se hizo una nueva convocatoria.

6 Retomando lo planteado por Escudero Macluf *et al.* (2008), lo que distingue a los estudios de casos es que “nacen de la necesidad o deseo de entender un fenómeno social complejo, puesto que permite a los investigadores detectar las características más representativas y holísticas de los eventos y/o fenómenos de la vida real” (p. 8).

es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza. En esta oportunidad, nos referimos a una cátedra anual en particular, la de tercer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta; por lo tanto, se constituye como un caso instrumental (Stake, 2005) porque parte de la idea de que se examina un caso con el fin de proveer ideas en torno a un problema; en otras palabras, el caso se constituye como una excusa para comprender un fenómeno en particular.

La metodología utilizada en este trabajo es mixta, es decir, se combinan los aspectos cualitativo y cuantitativo. El método mixto (MM), según Johnson *et al.* (2007):

Es el tipo de investigación en la que un investigador o un equipo de investigación combina elementos de enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, uso de puntos de vista cualitativos y cuantitativos, recolección de datos, análisis, técnicas de inferencia) para los propósitos generales de amplitud y profundidad de comprensión y corroboración [traducción de las autoras]. (p. 112)

El propósito de esta investigación mixta concurrente<sup>7</sup> es indagar sobre las posibilidades de los estudiantes para cursar la materia de manera virtual al suspenderse las clases presenciales. Por ello, se exploraron aspectos vinculados al acceso a las TIC y las condiciones contextuales en las que se encontraban los estudiantes, y se analizaron las percepciones/experiencias vividas en el contexto de pandemia. Los datos cualitativos y cuantitativos están integrados en el seno de la misma herramienta: dos cuestionarios semiestructurados con preguntas cerradas<sup>8</sup> y abiertas<sup>9</sup> para completar en formato texto con respuestas propias, los cuales se aplicaron a estudiantes de la cátedra en cuestión<sup>10</sup>. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos momentos diferentes. El primer cuestionario<sup>11</sup> se tomó en el mes de abril del 2020, inmediatamente después de la suspensión

---

7 Hernández Sampieri (2014) describe al método concurrente como aquel en el que “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo)” (p. 546).

8 Hernández Sampieri (2014) describe las preguntas cerradas como del tipo que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a estas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta” (p. 217).

9 Las preguntas abiertas “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado” (Hernández Sampieri, 2014, p. 220).

10 Ambos cuestionarios fueron diseñados para garantizar el anonimato de los estudiantes que participan en ellos; además, cabe aclarar que estos fueron voluntarios, y se les explicó que tenían dos objetivos centrales: primero, recabar información acerca de aspectos centrales para la cátedra que sirvieran para volver a planificar y mejorar el cursado virtual; y, segundo, para sistematizar la información con fines investigativos. En ningún momento se nombra a la cátedra ni a los profesores a cargo para garantizar el anonimato de todos.

11 El primer cuestionario, realizado mediante el recurso “Google Forms”, consta de dos partes, pero al principio se pregunta sobre el género, la edad y la situación del cursado. Luego, la primera parte indaga sobre el acceso a las TIC (se pregunta con qué dispositivo se conectan a las clases, si tienen acceso a internet y sobre el tipo de servicio de internet; y en el caso de que respondieran que no tienen acceso, se pregunta acerca de cómo hacen para ingresar a las plataformas educativas). La

de las clases presenciales; fue a modo de investigación exploratoria para indagar sobre el acceso y las condiciones contextuales en las que se encontraban los estudiantes y las estudiantes<sup>12</sup>. Y el segundo cuestionario<sup>13</sup> se tomó en el mes de diciembre del 2020, cuando estaba finalizando el año lectivo, para indagar acerca de las percepciones sobre el cursado virtual. Además, se estableció una instancia de observación de las plataformas/ espacios de enseñanza virtuales (WordPress, Classroom y Moodle). En el proceso de observación se sistematizaron los diferentes recursos utilizados (materiales, actividades y otros), la cantidad de estudiantes registrados, la participación de estudiantes y docentes, así como el diseño general del aula (es decir, cómo están configurados los recursos, si la secuencia es lógica, etcétera).

La cátedra tuvo 164 estudiantes inscritos durante el periodo 2020, de los cuales, según ambos cuestionarios, la mayoría son mujeres (75 %). Del total de estudiantes, el 60 % es recursante (es decir que cursó en otra oportunidad, pero no pudo finalizar y en el 2020 volvió a cursar) y el 40 % cursó por primera vez. Este no es un dato menor, ya que muestra las posibilidades que brinda la virtualidad para que los estudiantes puedan cursar una materia anual que antes, por los horarios<sup>14</sup>, les era imposible. También los datos indican que el 44 % del estudiantado comenzó las clases en el mes de agosto, cuando se inició formalmente el año lectivo; y el 56 % cursó desde marzo, durante el periodo de acompañamiento. Es decir que más de la mitad de los estudiantes estuvieron, más allá de las dificultades, conectados

---

segunda parte del cuestionario indaga sobre las clases virtuales de la cátedra (qué expectativas tienen, cuál es el aporte a su formación, si tuvieron dificultades para acceder a la plataforma, si pudieron descargar el material propuesto para las clases, si pudieron leer el material, si surgieron dudas). Finalmente, se les pide, en formato de pregunta abierta, un comentario o sugerencia respecto a la nueva modalidad virtual.

- 12 Entendemos que el lenguaje posee un poder intrínseco de imponer usos y costumbres. Por ello, en favor de una mejor redacción y lectura, en adelante se simplificará el uso del lenguaje indicando que la frase "los estudiantes" comprende a "las estudiantes y los estudiantes" en todos los casos desarrollados en el presente artículo.
- 13 El segundo cuestionario, también realizado mediante el recurso "Google Forms", comienza solicitando datos personales: edad, género y situación del cursado (en qué momento iniciaron el cursado y en cuántas materias se inscribieron en el año). Luego, presenta tres partes: en la primera se consulta sobre las clases virtuales (opinión sobre las clases en vivo, si pudieron descargar y leer el material, qué dificultades surgieron); la segunda parte es sobre los trabajos prácticos (TP) (se indaga acerca de si tuvieron dificultades para trabajar en grupo en línea, si pudieron entregar los TP y participar en los foros); y la tercera parte es sobre el acceso a las TIC (nuevamente se interroga sobre la forma de acceso a dispositivos tecnológicos e internet, experiencias anteriores en algún curso virtual, si tuvieron dificultades técnicas con la plataforma y cuál fue, en su opinión, el mejor recurso digital propuesto por la cátedra). Finalmente, en formato de pregunta abierta, se solicita comentarios y sugerencias para mejorar el dictado de la cátedra.
- 14 La cátedra desde sus inicios mantuvo un solo horario para las clases teóricas, los días lunes a las 13 horas. Esta no fue una decisión del equipo docente, sino de la facultad relacionada con la disponibilidad de aulas en la universidad. Al ser un horario comprendido en el día, los estudiantes que trabajan o que tienen a cargo hijos o familiares tenían dificultades para poder asistir; por lo tanto, la oportunidad de cursar de manera virtual ha sido una posibilidad para muchos que no habían podido hacerlo antes de manera presencial.

todo el año, siguiendo las clases y actividades propuestas. La edad de los cursantes es muy variada: el 27 % tiene entre 21 y 23 años; el 25 % entre 27 y 29 años; el 23 % entre 30 y 45 años; y el resto más de 45 años. Esto da cuenta de la amplia variedad etaria del estudiantado que cursa esta materia, lo que se añade a la cifra de los recursantes y las posibilidades que brindó la virtualidad. Otro dato destacado es que el 19 % de los estudiantes cursó hasta cinco materias de la misma carrera al mismo tiempo de manera virtual; en menor medida, pero con porcentajes similares (12 %, 13 % y 14 %), cursaron hasta dos, tres o cuatro materias en la misma modalidad, lo que significa que la mayoría de ellos tuvo una excesiva carga de horario de clases, lecturas, trabajos y estudios.

## RESULTADOS

### El inicio del trayecto virtual: del WordPress al Classroom

La “era digital” es lo que se conoce como el periodo actual en la historia de la humanidad, caracterizado por el cambio producido en el siglo XXI que lleva de la industria tradicional a una economía basada en las nuevas tecnologías. Se puede decir que es el tiempo en el que las TIC asumen un papel preponderante en la formación y regulación de los comportamientos y prácticas de las sociedades, comunidades, organizaciones, grupos e individuos, en casi todos los aspectos de la vida cotidiana (Castells, 1999).

En este marco, en el mes de abril del 2008 la cátedra abrió un blog en la plataforma WordPress. En ese momento, la modalidad de enseñanza-aprendizaje era totalmente presencial, es decir, las personas compartían un mismo lugar (espacio y tiempo). Durante los primeros años, el blog fue utilizado solo de manera complementaria; allí se compartían artículos periodísticos y otros materiales de interés para que los estudiantes pudieran leer y ampliar o profundizar sus conocimientos. En ese entonces existían los espacios de consulta, o también llamadas *tutorías*; estas se realizaban en el box<sup>15</sup> designado a los docentes en la Facultad de Humanidades, donde se atendían las demandas de los estudiantes y se realizaban orientaciones pedagógicas, etcétera.

La interacción, es decir, el diálogo entre los participantes; y el acceso a dispositivos y conectividad son las características centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la era digital. En este sentido, en el 2012, el blog empezó a pensarse de otra manera, como una “cartelera” al alcance de los estudiantes; allí se informaba sobre las novedades de la carrera, horarios de consulta de los profesores, fechas y notas de parciales, etcétera. Con el pasar de los años, y la mayor utilización de las tecnologías digitales,

---

15 Se denomina *box* a las oficinas compartidas entre las cátedras. La facultad distribuye estos espacios dentro del edificio para que todas las materias tengan acceso a una oficina física, donde puedan tener sus propios materiales y puedan recibir a los estudiantes, hacer reuniones, etcétera.



la cátedra mejoró su propuesta virtual; incluso se comenzó a digitalizar los materiales bibliográficos y a compartirlos por allí, para mejorar el alcance.

En este trayecto, algo que se evidenciaba era la falta de intercambio y diálogo con los estudiantes; así en el 2016 nace la página de Facebook de la materia. Un espacio donde se podía compartir, a través de la red social, los vínculos del blog para que puedan acercarse a las novedades y a los materiales disponibles. Sin embargo, esta experiencia duró solo dos años y con el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), es decir, aplicaciones creadas específicamente para un uso educativo, se decidió pasar a la plataforma Classroom<sup>16</sup>, que fue utilizada durante el año 2019 hasta mediados del 2020. Esta experiencia se aproxima a lo que se conoce como “aula extendida”, ya que el uso de las TIC extiende las posibilidades de la clase en términos de acceso a recursos digitales e interacción entre profesores y estudiantes fuera del horario y espacio universitario. El aula extendida o aula aumentada con tecnologías digitales (TD) es la propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial, en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberà, 2004). Ejemplos de este tipo de aula son el blog en el que los estudiantes interactúan, un foro, la utilización de las redes sociales, el apoyo en los recursos que ofrecen los entornos virtuales, etcétera (González *et al.*, 2012)<sup>17</sup>.

Así pues, Classroom permitió la combinación de diferentes modalidades: virtual y presencial. Allí se compartía toda la información que antes estaba en el blog, como textos, videos, páginas de interés, información respecto a todas las novedades del día a día. Esta plataforma provocó una readaptación para los estudiantes que venían acostumbrados a utilizar las redes sociales, y a plantear de cierta forma algunas “reglas” de convivencia en este nuevo entorno virtual. Esta experiencia fue productiva con respecto a la comunicación; si bien al principio costó que se pudieran *loguear*, una vez que ingresaron, fue más sencillo el intercambio. Sin embargo, quedó pendiente una verdadera apropiación de este recurso, ya que, en cuanto a usos y costumbres, estos priorizan los espacios presenciales para consultar o entregar sus trabajos.

### La pandemia del COVID-19: del aula extendida a la educación a distancia

En el actual contexto de pandemia y tras las medidas de aislamiento social y obligatorio, según un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

16 Classroom es una aplicación creada por Google en el 2014 con fines educativos. Su principal objetivo es posibilitar un aula de forma colaborativa a través de internet; es una plataforma para la gestión del aprendizaje o *learning management system*.

17 Véase también Martín (2020).

la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), unos 185 países suspendieron las clases en todo su territorio, además de otros que las suspendieron en forma parcial. En total, son más de 1500 millones de estudiantes afectados. Esa cifra representa al 90 % de la población estudiantil global (UNESCO, 2020). Artopoulos (2020) realizó un informe donde describe cuáles son las soluciones educativas puestas en práctica por los países para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante esta crisis. Así, presenta en términos generales las soluciones relevadas de 96 países. Entre las soluciones planteadas menciona tres niveles: contenidos de radio/TV educativos, portales web educativos y plataformas educativas.

En este sentido, Miranda (2020) señala que las universidades públicas y privadas mudaron el habitual dictado de clases presenciales al uso intensivo de las tecnologías utilizando las capacidades existentes o readaptándose a las nuevas condiciones, con el fin de sostener la continuidad pedagógica para atender a una población estudiantil heterogénea y desigual. En el caso de la UNSA, se dispuso, en un principio, una instancia de acompañamiento pedagógico, priorizando el vínculo, y, finalmente, en agosto del 2020 se inició formalmente el ciclo educativo mediante la modalidad de educación en línea, o también lo que se conoce como “educación en emergencia”, “apagón de la presencialidad” (Llorens-Largo, 2020). Por lo tanto, como parte de los “nuevos desafíos”, se tuvo que repensar las clases desde la reorganización de los programas y contenidos, hasta su planificación y ejecución de manera inclusiva para que los estudiantes puedan acceder, aprender y construir conocimientos a pesar de esta situación tan compleja. Hubo muchos desafíos y aprendizajes que se fueron sorteando a medida que iban surgiendo. Transformar la modalidad presencial a una mediada por TIC<sup>18</sup> o *e-learning* es un gran desafío definitivamente. A pesar de la experiencia previa en el aula virtual de Classroom, tal como se relató en el punto anterior, los docentes tuvieron que capacitarse e indagar por nuevas herramientas y formatos para abordar la virtualidad. Así, se participó de diversas instancias de formación propuestas por la Facultad de Humanidades y otras capacitaciones específicas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), para interiorizarse y formarse en educación a distancia.

En la segunda etapa, el equipo de cátedra tomó la decisión de gestionar la apertura de un aula virtual en la plataforma Moodle, para concretar la transición total a la virtualización de la enseñanza. Al cambiar la modalidad de aula extendida a educación en línea, se debieron evaluar aspectos vinculados a la problemática pedagógico-didáctica, como el rol docente y del estudiante, las nuevas formas de interacción y comunicación, así como los problemas vinculados al acceso a las tecnologías, como la conectividad y la alfabetización transmedia.

---

18 Lo que distingue a la educación a distancia de otras modalidades es la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2003, p. 6).

De esta manera, se realizaron modificaciones en la planificación de las clases teóricas, tipos de trabajos prácticos, periodo de entrega y evaluación; para ello también se tuvieron en cuenta los requisitos para aprobar la materia. Otra de las decisiones fue la de no tomar asistencia y grabar todas las clases sincrónicas para que queden disponibles en la plataforma y para que los estudiantes puedan visualizarlas en otro momento.

Entre las “nuevas” estrategias utilizadas en el aula virtual Moodle, podemos nombrar las siguientes:

- *Comunicación asincrónica.* Se creó un foro de novedades, para publicar toda la información relevante, y uno de consultas, para resolver dudas más generales; aunque también se destinó un espacio para responder preguntas en las clases en vivo y el recurso del chat se usó para las cuestiones más personales. Sin embargo, entre las principales demandas de los estudiantes, surge la necesidad de más instancias “en vivo” para evacuar dudas. Esto demuestra que, en términos de interacción, los alumnos se sienten afectados, ya que estaban acostumbrados a dialogar con sus docentes para resolver inquietudes y, mediante la modalidad virtual, esta instancia se modificó. Es decir, el diálogo está, pero es mediado por tecnologías.
- *Clases sincrónicas.* Respetando el día y horario de las clases teóricas presenciales, se realizaron, de manera virtual a través de la aplicación Jitsi Meet<sup>19</sup>, las presentaciones teóricas. Estas también fueron transmitidas por *streaming* a través del canal de YouTube creado por la cátedra para estos fines. Este recurso también permite compartir las emisiones en vivo en la plataforma Moodle, una vez finalizada cada clase. Este espacio fue muy útil para propiciar el intercambio entre docentes y estudiantes, y despejar dudas conceptuales entre otras consultas que pudieran surgir. El 44 % de los estudiantes encuestados sostiene que las clases sincrónicas fueron claras, el 40 % muy claras, y el 16 % restante no muy claras. Es decir que más del 80 % cree que fueron desarrolladas de manera adecuada en función de la explicación de los contenidos.

Una estudiante comentó en el cuestionario aplicado:

Las clases virtuales fueron muy productivas, solo me gustaría proponer una idea para afianzar y favorecer el aprendizaje: la creación colectiva de un glosario con los conceptos más importantes; o una línea de tiempo para la comprensión de los distintos periodos.

---

19 Estas aplicaciones también cuentan con diversas opciones para las consultas de los estudiantes. En el caso de Jitsi Meet, se encuentra la opción de “levantar la mano” o el chat para dejar una pregunta o comentario. En cuanto a YouTube, también tiene la posibilidad del “chat en vivo” para interactuar con los participantes del encuentro.

Aunque también hay quienes solicitan la incorporación de otras herramientas, como videos cortos que expliquen conceptos centrales, o compartir las presentaciones de diapositivas que se utilizan en las clases.

La posibilidad de compartir las clases grabadas fue una de las estrategias más importantes en este cursado, ya que permitió que muchos alumnos, que antes no podían asistir por problemas de horarios laborales, pudieran verlas en su horario disponible. Estas cuentan con un promedio de 139 visualizaciones cada una, sobre un total de 28 clases<sup>20</sup>.

- *Clases asincrónicas.* Para algunos temas específicos se optó por grabar algunas clases teóricas<sup>21</sup> más cortas. También se ofrecieron materiales escritos por los integrantes de la cátedra, sobre todo al principio, en pleno proceso de transición, ya que resultaba “la forma más clara” en ese momento de desarrollar un tema<sup>22</sup>. Según el cuestionario, el 62 % de los estudiantes sostiene que los materiales propuestos fueron claros, el 33 % dijo que eran muy claros y el resto plantea que tuvieron algunas dificultades. Más allá de los números, también comentaron que “los materiales audiovisuales creados facilitaron mucho la comprensión de los temas” y “sería bueno tener más clases grabadas destinadas a desarrollar los contenidos específicos, para utilizarlas como guía y no dispersarse en la lectura”.
- *Trabajos prácticos.* Se continuó con la modalidad de trabajos prácticos en grupos con el objetivo de propiciar el aprendizaje colaborativo. Además, se incorporó la herramienta de foros<sup>23</sup> con el propósito de generar un diálogo reflexivo de saberes y producción de conocimiento entre docentes y estudiantes. Con esto también se pretendió alentar a una mejor comprensión de los materiales bibliográficos propuestos<sup>24</sup> y el desarrollo de habilidades acerca de la escritura fundamentada y reflexiva. Asimismo, este recurso tiene carácter evaluativo y de seguimiento de los estudiantes.

Hay quienes destacan la posibilidad de trabajar en grupos, pero otros no están de acuerdo con ello por los diferentes tiempos personales de cada uno; por lo tanto, solicitan que los trabajos sean individuales. En cambio, los foros han

---

20 Datos obtenidos de las métricas de interacción disponibles en el sitio web de YouTube.

21 Se utilizaron diferentes aplicaciones para grabarlas, como Meet y Screencast.

22 Estas se dedicaron principalmente a la presentación de los temas correspondientes a la unidad introductoria y la unidad 1, en las que se presentan las bases conceptuales de la materia.

23 Se planificó uno por cada unidad temática y su desarrollo es de manera individual y de participación obligatoria para los estudiantes que quieran regularizar la materia.

24 Esta herramienta nos dio la posibilidad de utilizar otros lenguajes —por ejemplo, los audiovisuales— como material complementario para las propuestas de participación.

tenido una mejor recepción como propuesta práctica, ya que los estudiantes destacan que tener que realizar una intervención individual implicó una lectura obligada de los materiales y una posterior producción que permitió una apropiación de los contenidos: “Han sido muy provechosos”, “son una buena práctica para sistematizar la información”, “permiten comprender la bibliografía”, expresaron. Por otro lado, también plantearon que fue una sobrecarga de responsabilidades sumada a las actividades para otras materias y “no daban los tiempos para presentar todo”.

Uno de los problemas que surgió a raíz de todas las modificaciones didácticas para la virtualización de la materia es que la cátedra no cuenta con el plantel docente necesario<sup>25</sup> para poder corregir, hacer una devolución individual adecuada sobre el desempeño y llevar el seguimiento constante de alrededor de 150 estudiantes, lo que implica foros semanales, trabajos prácticos, clases, etcétera. Por lo tanto, si bien es un recurso que los estudiantes destacan, para los profesores ha sido muy dificultoso sostener un seguimiento adecuado para este tipo de actividades.

- *Evaluación.* Esta instancia también implicó un desafío para la cátedra, por las condiciones de desigualdad que emergieron en el marco de la pandemia. Durante el periodo lectivo se decidió realizar una evaluación procesual con los estudiantes desde los primeros intercambios; esto implicó no calificar, pero sí realizar devoluciones e instancias de recuperación en los foros y los trabajos prácticos, que estuvieron acompañados con un comentario para mejorar o modificar las producciones realizadas, en los casos que fueron necesarios. En las diferentes instancias evaluativas finales se implementaron estrategias diversificadas. En el caso de las mesas de exámenes especiales, la evaluación fue realizada por Moodle, con la posibilidad de pregunta y respuesta a modo de ensayo<sup>26</sup>. En cambio, para los estudiantes que se encontraban cursando la materia, se propuso una instancia distinta de evaluación, la de *multiple choice* (opción múltiple)<sup>27</sup>. Se valoró esta alternativa, en primera instancia, como una evaluación teórica; pero también de control de lectura y comprensión. Este parcial se desarrolló a finales de noviembre y consistía en responder veinte preguntas en treinta minutos, cada pregunta tenía cinco opciones, de las cuales

---

25 Esto se debe a que la carrera aún es “nueva” en la facultad y no cuenta con un presupuesto propio para completar los equipos de cátedra. La problemática es general en todas las cátedras de esta carrera.

26 Los estudiantes debían conectarse a Meet y a Moodle al mismo tiempo, y se realizaron las evaluaciones correspondientes.

27 Se tomó esta decisión por la gran cantidad de estudiantes frente a los pocos profesores, de manera que estos puedan atender las correcciones individuales que un parcial implica.

solo una era la correcta. En primera instancia rindieron 134 estudiantes, de los cuales el 28 % aprobó y el resto desaprobó; en la segunda, en la de recuperatorio, los resultados fueron mejores, el 54 % de los estudiantes aprobó. La principal crítica que surgió de los estudiantes fue el tiempo propuesto disponible para finalizar la evaluación, ya que consideraron que en 30 minutos no podían completar todas las preguntas.

En este sentido, surgieron del equipo docente algunas preguntas acerca de la evaluación: ¿se puede lograr una evaluación formativa/efectiva utilizando plataformas virtuales? ¿Pueden los modelos tradicionales de evaluación ser transferidos a la virtualidad? En definitiva, más allá de las diferentes estrategias utilizadas, es fundamental comprender el desafío que generan las nuevas formas de producción del conocimiento interpeladas por el contexto, los dispositivos y los actores que son parte de este proceso educativo. Esa combinación e interacción de textos, gráficos, sonidos y videos configuran una amplia variedad de recursos, pero también de opciones de prácticas simultáneas o multitarea (Albarello, 2019), que se entran en la vida cotidiana de las personas y, por ende, en las aulas universitarias, como instancias de aprendizajes que posibilitan nuevos sentidos y propósitos en clave pedagógica. Además, consideramos que en este contexto tan complejo sería importante que focalicemos la atención en el proceso de aprendizaje y apropiación de los contenidos que están realizando los estudiantes; y entender la evaluación como una instancia más del acto formativo y que transcurre a lo largo de todo el proceso (Fardoun *et al.*, 2020).

### **Desigualdades preexistentes: las brechas digitales y educativas**

Al trasladarse la enseñanza universitaria a la virtualidad se hizo imprescindible para profesores y estudiantes contar con tecnologías digitales y competencias vinculadas al uso y producción de contenidos, factores condicionantes para el proceso educativo a través de la plataforma. Dentro de estas variables es esperable que se registre una amplia gama de posibilidades que, para el caso de las habilidades, puedan ir desde los que cuentan con las destrezas necesarias, los que poseen algunas y los que casi no las poseen; y en relación con el acceso, se encuentran los que tienen tecnologías y poseen el servicio de conexión a internet y los que no. Las diferencias aquí se presentan en la calidad de la conexión (no es lo mismo poseer un paquete de datos de telefonía móvil que un servicio de fibra óptica) y el tipo de dispositivo que se posee. En el caso de no contar con estos dispositivos o contar con ellos, pero con deficiencias en torno a la calidad, se puede decir que hay un problema en el acceso a las TIC (García Vargas *et al.*, 2018; Chachagua, 2019).

Galperín (2017) caracteriza a estas diferencias, es decir, a las disparidades vinculadas al acceso material y al uso y apropiación de las TIC, como una brecha digital; esta consiste en comparar los niveles de desigualdad en el acceso a las TIC en una población. Su análisis implica medir diferentes dimensiones: la primera se basa en la diferencia entre las personas que pueden acceder y las que no a los recursos de las TIC, y la segunda se vincula al uso y habilidades, esto es, a la utilización efectiva y el aprovechamiento de las TIC<sup>28</sup>.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) atendieron el pedido de los representantes estudiantiles universitarios e hicieron las gestiones necesarias para que las empresas de telefonía móvil liberaran el consumo de datos para acceso a las plataformas educativas con dominio edu.ar<sup>29</sup>. Esto permitió que los estudiantes pudieran ingresar y realizar todas las actividades propuestas en el aula virtual, sin costo alguno. A pesar del gran alivio que esto significó para muchos, que no contaban con este servicio de manera regular o de buena calidad, esta medida no garantizó el derecho a la conectividad, pues dificultó, en algunos casos, su participación en las clases presenciales a través de aplicaciones como Zoom, Meet o Jitsi, o de las transmisiones por YouTube que realizaba la cátedra.

Los datos del cuestionario vinculados con la dimensión material revelaron que el 51 % de los estudiantes ingresan a la plataforma a través de su computadora portátil, el 36 % utiliza su celular y el 9 %, una computadora de escritorio. En cuanto a internet, si bien la totalidad de estudiantes puede acceder al servicio, lo hacen de diferentes formas: el 45 % a través del servicio que se brinda por telefonía fija, el 36 % con wifi compartido, el 12 % con paquetes de datos móviles y el 6 % restante a través de servicio de fibra óptica.

Otra de las dimensiones de la brecha, la de poseer habilidades para utilizar las tecnologías (alfabetización transmedia), afectó tanto a profesores como a estudiantes. En el caso de los primeros, en la medida que es necesario contar con ciertas capacidades en el uso y producción de recursos digitales para la educación a distancia; y en los segundos, en tanto que era la primera vez que participaban de una materia dictada enteramente de forma virtual. Benítez Larghi *et al.* (2013) plantean esta dimensión en términos de competencia y afirman, citando a Castells (1995), que con su escaso desarrollo se configura “una desigualdad simbólica entre quienes se apropian de las potencialidades de las

---

28 El autor afirma que numerosos estudios sugieren que la demanda de internet (tanto en los hogares como el uso individual) depende no solo del nivel de ingresos, sino también de otros factores socio-demográficos, como la educación, el género, la ubicación geográfica (urbana o rural) y la presencia de niños en edad escolar en el hogar, e insta a los Estados a trabajar en conjunto con el sector privado para saldar la brecha de la demanda, concepto que captura las diferencias entre la cobertura de la infraestructura de internet y las suscripciones al servicio.

29 Véase ENACOM (2020).

tecnologías —élites informacionales— y quienes solo realizan usos pasivos y limitados que no constituyen una verdadera apropiación de las tecnologías” (p. 174).

En este sentido, se consultó a los estudiantes si habían realizado algún curso educativo virtual previo, y la mayoría respondió que no (73 %); es decir que un mínimo porcentaje de estudiantes (27 %) tuvo una experiencia educativa de este tipo anteriormente. Sin embargo, el 89 % de los consultados sostuvo no haber tenido problemas para ingresar a la plataforma Moodle. En cuanto a la frecuencia de visitas a dicha plataforma, casi el 40 % ingresa todos los días para revisar las novedades, el 29 % tres veces a la semana, el 22 % dos veces a la semana, y el resto se divide entre una vez o desconoce la frecuencia de ingreso.

También se indagó acerca de las dificultades para utilizar los diferentes recursos digitales propuestos por la cátedra, a lo que el 72 % de los encuestados respondió que no tuvo dificultades y el 28 % que sí las tuvo. Esas dificultades tuvieron que ver sobre todo con cuestiones técnicas, como error en la contraseña, problemas con el correo electrónico, conexión inestable, etcétera. Finalmente, los recursos digitales más elegidos, en cuanto a la efectividad, son, en primer lugar, los foros, los trabajos prácticos y las clases grabadas, y en menor porcentaje aparecen las clases en vivo y los espacios de consulta.

En términos de acceso, los datos recogidos evidencian que más de la mitad de los estudiantes se conecta desde sus teléfonos personales, ya que no cuentan con computadoras, y el acceso a internet es total; pero menos de la mitad de los estudiantes cuenta con conexión propia; el resto lo hace compartiendo o desde los datos móviles del celular, que no solo es más costoso, sino también poco rendidor, ya que sería muy difícil seguir una clase por videollamada o YouTube en vivo. Igualmente, estos datos son parciales, ya que los cuestionarios fueron realizados justamente a los estudiantes que sí están conectados. ¿Y qué pasa con aquellos que tuvieron que abandonar la universidad por problemas económicos o de acceso a las TIC?

La brecha digital, que profundiza las desigualdades o divisiones entre los que pueden acceder y saben utilizar las nuevas tecnologías y los que no, en este caso particular, dificulta las posibilidades de aprender de los estudiantes, lo que vulnera, en consecuencia, el derecho a la educación; y pone en evidencia la distancia que existe entre individuos, sectores y áreas geográficas, que, en el caso particular de la provincia de Salta, reproduce las asimetrías históricas a nivel nacional entre la capital y el interior. Esta brecha se suma a otras situaciones vinculadas con la falta de equidad en el acceso a otros bienes sociales y culturales.



## DISCUSIÓN

Se habla mucho sobre la universidad pública y su enseñanza, pero la tarea de enseñar en la universidad es un trabajo cruzado por múltiples retos o desafíos: desde conocer/respetar los derechos laborales hasta disposiciones, normativas y lineamientos propios de cada institución. Según la pedagogía crítica, es necesario poner en tensión las convicciones pedagógicas con las que los actores se fueron formando, y que muchas veces aparecen como naturalizadas e indiscutibles. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se ubica tanto a los profesores como a los estudiantes en un papel de sujetos activos en relación con el conocimiento y se le agrega a esta tarea el desafío político de incluir. En este contexto tan complejo, la noción de inclusión es muy importante e implica una responsabilidad de parte de la comunidad educativa y del Estado.

Este trabajo es exploratorio, no tiene la pretensión de sistematizar de manera rigurosa la experiencia virtual, pero sí creemos que es un estudio de caso relevante para comprender las diferentes complejidades que se presentaron en la virtualización de la educación; pero, además, surge como preocupación latente la situación de los estudiantes que tuvieron que abandonar el cursado y que muchas veces solo representan un número en las estadísticas.

El camino recorrido de incorporación de las TIC en la enseñanza de una cátedra universitaria que inició con el formato de aula extendida para luego dictarse de manera virtual, a través de una plataforma educativa, generó un cambio de paradigma, en tanto que se debió abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera diferente; esto constituye un verdadero desafío tanto para estudiantes como para docentes. Al incorporar un nuevo enfoque en la educación se debió rediseñar la planificación de las clases, su metodología, los trabajos prácticos y la evaluación. Este tránsito demandó mucho esfuerzo por parte de docentes y estudiantes, quienes tuvieron que procesar rápidamente la adaptación a la nueva modalidad en situaciones personales y colectivas muy complejas.

En este sentido, surgen algunas preguntas: ¿cómo impacta este escenario digital en la construcción de conocimientos? ¿Y en este contexto global? La experiencia relatada da cuenta de las múltiples posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para continuar los procesos educativos; sin embargo, cuando las condiciones contextuales no son equitativas, el proceso es muy complejo de sostener y de dar continuidad. Si bien en el estudio de caso analizado se observa, en general, buenos resultados de la experiencia virtual durante la pandemia, ya que muchos estudiantes pudieron alcanzar la regularidad y la promoción de la materia; también se puede interpretar las diferentes dificultades que emergieron en ese momento. Estas brechas no son solo en términos de acceso o conocimiento, sino que también están vinculadas a las cuestiones más situacionales: los problemas personales, familiares, de salud, económicos, psicológicos, etcétera. Aquí es

oportuno tomar la idea de transversalidad tecnológica, en el sentido de la importancia que tiene pensar en los contenidos también desde la virtualidad: ¿qué queremos discutir con los estudiantes? ¿Qué temas son centrales hoy? En este trayecto se aprendió mucho más que usar una plataforma digital; se logró comprender el profundo sentido social que tiene la institución educativa, aún más cuando es pública; se valoró más el trabajo y esfuerzo de los profesores, y también el grado de compromiso de los estudiantes.

El estudio de caso da cuenta de una experiencia que posee un final incierto, ya que no hay una vuelta atrás; el salto intempestivo hacia el ámbito virtual generó un nuevo escenario que está en constante formación y reconstrucción, y que incluso en un contexto pospandemia seguirá vigente, ya que en las condiciones actuales es impensable un retorno a la presencialidad plena. De cara al futuro hay que pensar en un formato *blended* (híbrido) que combine lo presencial y la virtualidad de manera funcional en el mediano plazo, incorporando las tecnologías digitales desde el plano pedagógico, con todas sus potencialidades y diferentes lógicas, teniendo siempre presente la manera en que estas pueden enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Queda mucho camino por recorrer en relación con la mejora de las prácticas vinculadas a la enseñanza y aprendizaje mediadas por las TIC, en términos de planificación y usos tecnológicos que implican mayores esfuerzos de formación y alfabetización transmedia; pero también quedan pendientes otros problemas como el acceso y la brecha digital, sobre todo entre los estudiantes de la universidad pública, quienes en este estudio de caso pertenecen a una región históricamente postergada y que han visto afectada su trayectoria académica en este contexto tan complejo de sostener. A estos desafíos se suma el más importante, el de incluir, es decir, que nadie quede atrás, lo que implica erradicar las diferentes desigualdades y obstáculos que se presenten para el ingreso, sostenimiento y posterior egreso de los estudiantes. Mónaco (2020) describe este desafío como una función y obligación de la institución universitaria "de reinventarse". No alcanza con "abrir las puertas"; hay que reinventarse y trabajar en pos de una universidad que incluya. La idea de reinventarse supone una primera instancia de crítica, de superar el clásico modo de entender la educación como la transmisión de saberes o conocimientos, para pensarlo desde la pedagogía crítica, como la formación de sujetos activos y la construcción colectiva del conocimiento. En palabras de Freire (1970), abordar una educación problematizadora que comprenda el mundo y favorezca con inserciones transformadoras en él.

## REFERENCIAS

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11.
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza aprendizaje*. Paidós.
- Benítez Larghi, S., Moguillansky, M., Ponce de León, J., Aguerre, C., y Fontecoba, A. (2013). La apropiación juvenil de las TIC. El contraste entre usuarios hogareños y usuarios de cibercafé. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 5(7), 171-183. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9590/selection.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Castells, M. (1999). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Análisis Político*, 37, 3-17. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79113/70410>
- Chachagua, M. (2019). *Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73552>
- Dussel, I., y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Perfiles Educativos*, XL(número especial), 142-178. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-nuevas-formas-de-ensenar-y-aprender-las-posibilidades-en-conflicto-de-las-tecnologias-digitales-en-la-escuela.pdf>
- Ente Nacional de Comunicaciones. (14 de octubre del 2020). *Resultados de la encuesta sobre condiciones de conectividad en estudiantes universitarios de la provincia de Buenos Aires*. [https://www.enacom.gob.ar/noticias/institucional/resultados-de-la-encuesta-sobre-conectividad-de-estudiantes-universitarios-de-la-provincia-de-buenos-aires\\_n2771](https://www.enacom.gob.ar/noticias/institucional/resultados-de-la-encuesta-sobre-conectividad-de-estudiantes-universitarios-de-la-provincia-de-buenos-aires_n2771)
- Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L., y Gutiérrez González, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa*, 1, 7-10. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>
- Fardoun, H., González-González, C., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, artículo 17. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202117/22557>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galperín, H. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>
- García Vargas, A., Golovanevsky, L., y Chachagua, M. (2018). Políticas de diseminación tecnológica y experiencias de acceso: desigualdad social y heterogeneidad educativa a la luz del Programa Conectar Igualdad. Una lectura desde el Noroeste Argentino. En R. Cena (Comp.), *Políticas sociales y cuestión social en la Argentina del siglo XXI* (pp. 301-331). Estudios Sociológicos Editora.
- González, A., Esnaola, F., y Martín, M. (2012). *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. Algunas pautas de trabajo*. SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remotapá>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. [https://www.researchgate.net/publication/235413072\\_Toward\\_a\\_Definition\\_of\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_Journal\\_of\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_1\\_112-133](https://www.researchgate.net/publication/235413072_Toward_a_Definition_of_Mixed_Methods_Research_Journal_of_Mixed_Methods_Research_1_112-133)
- Litwin, E. (Comp.). (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Llorens-Largo, F. (2020). *Re-diseño exprés de la docencia para una adaptación de emergencia a la no presencialidad* [Sesión de conferencia]. Ciclo de conferencias "De la presencialidad a la virtualidad educativa", Universidad Central del Ecuador. <https://bit.ly/305k9vo>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia* (1.ª ed.). Paidós.
- Martín, M. (2020). Módulo 2. Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. En *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Salud de la Nación. (15 de marzo del 2020). *El Gobierno dispuso la suspensión de clases, licencias para mayores de 60 años y el cierre de fronteras por 15 días para minimizar la transmisión de COVID-19*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-dispuso-la-suspension-de-clases-licencias-para-mayores-de-60-anos-y-el-cierre-0>

- Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada. *Universidades*, 71(85), 193-213.
- Paris, S. (mayo, 2020). Agudizar la mirada. En E. Levy y B. Sotelo (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de distanciamiento*, número 1 (pp. 6-10). Feduba. <https://www.feduba.org.ar/2020/05/19/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-distanciamiento/>
- Mónaco, J. (2020). La necesidad de reinventarse. En L. Garbarino y D. Rosemberg (Eds.), *El atlas de la educación. Entre la desigualdad y la construcción del futuro* (pp. 58-61). Le Monde Diplomatique.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Morata.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro Blanco.
- Torregiani, F., y Alonso, E. (2021). Experiencia de virtualización de cátedras en FACS0 UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en la pandemia por COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 192-201.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education: From Disruption to Recovery*. <https://bit.ly/3evM4sL>
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Sage.



# DISCIPLINA, GUBERNAMENTALIDAD Y VIRTUALIDAD EN EL AULA EXTENDIDA: NOTAS DE “APRENDE EN CASA”, LA ESTRATEGIA EDUCATIVA MEXICANA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

OMAR DANIEL CANGAS\*

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

ocangas@upnech.edu.mx

Recibido: 7/6/2021 Aceptado: 19/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5215>

**RESUMEN.** La estructura de este ensayo es de tres apartados. El primero de ellos hace referencia al tejido histórico que ha refinado las nuevas “tecnologías correctoras del individuo”; el segundo concibe una perspectiva crítica de la escuela al compararla con una fábrica que genera estudiantes dóciles y de moralidades manipulables; y el tercero ejemplifica cómo, aun en el aula extendida, los dispositivos de sujeción y subjetivación de estas tecnologías correctoras del estudiante no solo se siguieron manifestando, sino que al imbricarse con la autoridad del contexto familiar, pareciera que se acrecentaron. Asimismo, todos los apartados se sustentan en el sentido de algunas percepciones de estudiantes y docentes críticos sobre lo que fue (y es aún) ejercer su práctica profesional y vivir los procesos formativos desde la estrategia “Aprende en Casa”, además de la sensación, quizás compartida, de haber perdido el espacio esencial para el logro de los aprendizajes: la escuela y sus aulas.

**PALABRAS CLAVE:** aparato escolar / gubernamentalidad / subjetivación / sujeción / virtualidad

---

\* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México (véase: <https://orcid.org/0000-0002-7687-4869>).

## **DISCIPLINE, GOVERNMENTALITY, AND VIRTUALITY IN THE EXTENDED CLASSROOM: NOTES FROM APRENDE EN CASA, THE MEXICAN EDUCATIONAL STRATEGY IN THE FACE OF THE COVID-19 PANDEMIC**

**ABSTRACT.** The structure of this essay consists of three sections. The first section refers to the historic weaving that has refined the new corrective technologies of the individual. The second section conceives a critical perspective of the school by comparing it with an industry that produces tame students with manipulable moralities. The third section exemplifies how, even in the extended classroom, the restraint and subjectivation devices of these corrective technologies of the student not only continued to manifest but when imbricated with authority in the family context, seem to increase. In addition, all the sections have been sustained in the sense of some critical student and teachers' perspectives of what was (and still is), exercising their professional practice living those formative processes from the *Aprende en Casa* strategy. Furthermore, the sensation, maybe shared, of having lost the essential space for learning accomplishments: school and its classrooms.

**KEYWORDS:** governmentality / school apparatus / subjectivation / subjection / virtuality

## **DISCIPLINA, GOVERNAMENTALIDADE E VIRTUALIDADE NA SALA DE AULA AMPLIADA: ANOTAÇÕES DE APRENDE EN CASA, A ESTRATÉGIA EDUCACIONAL MEXICANA EM FACE DA PANDEMIA COVID-19**

**Resumo.** A estruturação deste ensaio é de três seções. A primeira faz referência a onda histórica que tem aprimorado as novas "tecnologias corretivas do indivíduo". A segunda seção apresenta uma perspectiva crítica da escola ao comparar-se com uma fábrica que gera alunos dóceis, de moralidades manipuláveis. A terceira seção exemplifica, ainda na aula estendida, os modos a partir dos quais, os dispositivos de sujeição e subjetivação dessas tecnologias corretivas do aluno, não apenas se manifestam como também parecem ter se incrementado ao juntar-se com a autoridade do contexto familiar. Além disso, todas as seções são sustentadas a partir de algumas percepções dos alunos e professores críticos do que foi (e ainda é) exercer sua prática profissional e viver os processos de treinamento da estratégia "Aprenda em Casa", também se percebe a sensação, talvez compartilhada, de ter perdido o espaço essencial para a conquista da aprendizagem: a escola e suas salas de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** aparelho escolar / governamentalidade / subjetivação / sujeição / virtualidade



## INTRODUCCIÓN

*De la educación no sales ileso.*

Grafiti

La escuela moderna se ha caracterizado por el uso de dispositivos de control corporal para modular los aprendizajes cognitivos y afectivos de los estudiantes, en un proceso de sujeción individual y en defensa de un tipo de sociedad estratégicamente planeada. Este proceso de "normalización" ha sucedido históricamente bajo un argumento tripartito: (1) el aprendizaje del estudiante es efectivo en interacción con sus pares; (2) un especialista debe administrar el proceso; y (3) la educación debe asegurar un orden social en función de la división del trabajo (Castro Orellana, 2005). El ejercicio de tal argumento maniobra en el espacio del aula a través de la disciplina, un mecanismo de poder individualizante que interviene en el cuerpo del sujeto, adiestrándolo con un sistema de vigilancia que lo adocila, manipula, domina y le da forma para transformarlo en un sujeto útil. La disciplina en el aula es una técnica de vigilancia y control de comportamientos, habilidades y aptitudes para intensificar y multiplicar el rendimiento de las capacidades de un estudiante, y así situarlo en el lugar en que sea más rentable para el funcionamiento social. La disciplina opera en referencia a una serie de normas y categorías científicas que examinan al cuerpo-estudiante para producir un conocimiento individualizado.

Pero a partir de las sociedades de control o de las sociedades de seguridad, como las llama Foucault, ha devenido otro dispositivo de poder que devela la regulación política del Estado en la vida de los ciudadanos. Se trata de un sistema de estrategias discursivas de un conjunto de saberes especializados para ejercer un tipo de poder y producir un tipo de subjetividad. A este dispositivo de poder Foucault lo denominó "gubernamentalidad": una reorganización de la economía política sobre la vida de los individuos, con otros tipos de saberes necesarios, para el estudio de estratos particulares de poblaciones específicas que permitan conocerlas y actuar sobre ellas por medio de regímenes particulares de verdad cuya apuesta final es la conducción de sus conductas (Foucault, 2007).

En el caso particular del aparato escolar, la gubernamentalidad se exterioriza como un tipo de intervención educativa, no solo para regular las conductas de los estudiantes, sino para que ellos, por cuenta propia, efectúen un cierto número de operaciones sobre su mente y su cuerpo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990). Todo un proceso de aprendizaje para gobernarse a sí mismos. La práctica gubernamental en la institución educativa busca, entonces, generar "esas condiciones necesarias de aceptabilidad" (Castro-Gómez, 2010) de un sutil pero efectivo poder, que acompañará la conducta política y moral de los estudiantes desde su interior.

De esta manera, estos dos tipos de biopoderes (disciplina/gubernamentalidad) son la articulación de tecnologías de sujeción productoras de individuos sumisos a las normas, por

un lado, y, por otro, de tecnologías de subjetivación productoras del dominio del yo, a fin de conseguir y concretar una filosofía de vida. Ambas se manifiestan “unas veces más, otras menos visibles, otras veces bajo la apariencia de bien común, pero siempre bajo el ideal de ser algo natural y necesario” (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 154).

Sin embargo, por el virus identificado el 12 de diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, en la República Popular China, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una emergencia de salud pública a escala global y recomendó a los países del mundo adoptar medidas para tratar de contener la propagación de la enfermedad. Entre las primeras estuvo el cierre de las instituciones educativas. Según un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 166 países habían cerrado sus escuelas y sus universidades en marzo del 2020, lo que significó que un 87 % de la población estudiantil a nivel mundial se viera afectada por estas medidas. Además, alrededor de 63 millones de maestros en todo el mundo dejaron de laborar en las aulas y ejercieron su práctica profesional desde casa. Aunque en el devenir histórico de la educación ya se habían presentado interrupciones en los sistemas educativos nacionales a causa de fenómenos de índole política o por desastres naturales, nunca en otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades educativas a nivel mundial, dejando a más de 1215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, lejos del aula regular (UNESCO, 2020).

El 28 de febrero del 2020, México acreditó el primer caso del COVID-19 en su territorio, por lo que el sistema educativo mexicano (además del de salud) se vio forzado a generar respuestas para dar seguimiento a los planes y programas ya establecidos. En atención a las recomendaciones de la OMS, el Gobierno tomó como medida precautoria el cierre de los planteles escolares de todos los niveles educativos. Situación que implicó un reto sin precedentes a la educación en México, ya que la suspensión de clases presenciales obligó a los docentes a continuar su práctica profesional adaptando los contenidos programados de manera presencial a una supuesta modalidad virtual. La extensión del aula regular al contexto familiar constituyó una posibilidad para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también fue la expansión de los procesos de sujeción y subjetivación propios del aparato escolar.

El aparato escolar es un escenario físico y simbólico donde las estructuras que lo configuran logran la articulación de ciertos tipos de poderes, saberes y subjetividades devenidas de cierta racionalidad de Estado que apuesta por la formación de un tipo de ciudadano. Dicha racionalidad solo es posible porque ejerce su poder como una práctica, una serie de micropoderes que se materializan en los ciudadanos como maneras de actuar. La naturaleza específica de una racionalidad estatal es que es una relación de poder que inicia desde un campo práctico: cosas, técnicas perfeccionadas, trabajo, transformación de lo real, pero también desde un campo de signos: comunicación,

reciprocidad, producción de significados y, finalmente, desde un campo de dominación: medios de sujeción y de subjetivación, de acciones de los hombres sobre otros hombres y sobre sí mismos (Foucault, 1990).

El aparato escolar se presenta como la organización de un mercado de bienes simbólicos ofrecidos por una *ratio* estatal específica que contribuye a la reproducción y distribución de capitales culturales relativos a cada clase y entre las clases existentes. Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento a la *ratio* estatal, al hecho de que debe producir y reproducir los medios propios para la existencia y persistencia de sus fuerzas orgánicas que definen su particularidad. El aparato escolar, como un espacio de producción de subjetividades, es un lugar identificado que identifica, cargado de sentidos y significados intersubjetivos que (re)crean diversas formas de comunicación y maneras de relacionarse por quien lo transita, pero es también un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones, de actitudes y comportamientos considerados como válidos o verdaderos por los sistemas culturales que determinan la forma de convivencia que se desarrollará en sus límites territoriales o simbólicos. El aparato escolar es, entonces, el escenario en el que profesores y estudiantes van representando una serie de roles, más o menos determinados, más o menos flexibles, papeles que desempeñarán básicamente a través de discursos de poder. Cualquiera que sea esta tipificación de poder, sus elementos importantes que lo constituyen solo suceden, según Foucault (1992), en el marco de que son un acto humano. Relaciones entre individuos o entre grupos, en un entramado de acciones que inducen a otras acciones, en relaciones de fuerzas, en términos de luchas, enfrentamientos y resistencias que configuran la forma de organización de símbolos apropiados, conquistados mediante operaciones de ordenamiento conforme al desenvolvimiento de actividades sociales dadas y aceptadas por la *ratio* estatal.

En la emergencia de la extensión del aula, los fines trascendentales de la enseñanza, como elementos sólidos de una serie de nociones pedagógicas, trastocaron los contenidos tradicionales de la vida privada de los estudiantes, así como la figura y misión del profesor, y la relación entre la escuela y la familia. Como en las instituciones educativas el saber y el poder se entrecruzan, en estos tiempos de pandemia, la escuela, al promover sus interacciones del aula regular en el aula extendida, no solo ha vivido momentos de desconcierto y desánimo, sino que ha visto comprometido todo su sistema pedagógico, pues su autoridad aparece cuestionada, lo mismo que su productividad, y estas se imaginan desde un continuo deterioro.

Es la intención de este ensayo intentar, sencillamente, generar una discusión académica para no ignorar ninguno de estos hechos, para no caer en alguna equivocación acerca de lo que es el hecho educativo fundamental y sus análisis formales. Y lo hacemos

desde el mismo acercamiento esquizoanalítico que Gilles Deleuze y Félix Guattari utilizaban para distinguir una ciencia real de una ciencia menor. La ciencia real caracteriza las cosas otorgándoles una esencia perdurable, un atributo estable con propiedades que se derivan de ella por deducción; en cambio, las ciencias menores se interesan por las coyunturas y por sus efectos:

No se va de un género a sus especies por diferencias específicas, ni de una esencia estable a las propiedades que se derivan de ella por deducción, sino de un problema a los accidentes que lo condicionan y lo resuelven. (Deleuze y Guattari, 1997, pp. 368-369)

En tal sentido, es alrededor de esta ciencia menor que organizamos nuestro trabajo, explorando ángulos con los que, según nos parece, ciertas expresiones del aula extendida pueden comprenderse mejor. Y lo hacemos procurando no tener razón, sino tratando de construir un esbozo de mapa cognitivo específicamente situado.

La estructura del ensayo es de tres apartados. El primero de ellos hace referencia al tejido histórico que ha refinado las nuevas “tecnologías correctoras del individuo”; el segundo concibe una perspectiva crítica de la escuela al compararla con una fábrica que genera estudiantes dóciles y de moralidades manipulables; y el tercero ejemplifica cómo, aun en el aula extendida, los dispositivos de sujeción y subjetivación de estas tecnologías correctoras del estudiante no solo se siguieron manifestando, sino que al imbricarse con la autoridad del contexto familiar, pareciera que se acrecentaron. Asimismo, todos los apartados se sustentan en el sentido de algunas percepciones de estudiantes y docentes críticos sobre lo que fue (y es aún) ejercer su práctica profesional y vivir los procesos formativos desde la estrategia de “Aprende en Casa”, además de la sensación, quizás compartida, de haber perdido el espacio esencial para el logro de los aprendizajes: la escuela y sus aulas.

## **EL TEJIDO: LAS TECNOLOGÍAS CORRECTORAS DEL ESTUDIANTE**

El mercado es el imperativo ético vinculado con la ideología neoliberal. Se puede reducir a la idea subyacente: “Gobernar cada vez menos y consumir cada vez más” (Veiga-Neto, 2013, p. 12). Un duro indicio que opera en contra de lo que fue el Estado del bienestar y, de manera general, del Estado como organización política y dispositivo de redistribución de beneficios sociales. En la economía neoliberal, el mercado es el mecanismo que autorregula la asignación de recursos y la manera de satisfacer las necesidades de los ciudadanos. Este tipo de economía supone que el crecimiento económico se logra con el libre juego de la producción de bienes y servicios que deberán actuar a favor de la humanidad, mejorando sus condiciones materiales y de vida. Desde esta lógica, el mercado es la forma de poder (sustentado por el poder político y jurídico) donde la economía es el eje conductor y constructor de los modos de vida de una población en particular (Patarroyo

Rengifo, 2012). Es necesario resaltar aquí que “el gobernar cada vez menos” no implica la retirada *per se* del Estado en la regulación de la vida social, sino solo una transformación de lógicas, prácticas y transferencias de las funciones esenciales de la agencia estatal.

Precisamente en este tipo de economía se ostentan las dos técnicas de biopoder que Foucault distinguió (disciplina/gubernamentalidad), donde la afectación a las dos dimensiones de la existencia humana, la individual y la social, es más puntual y definitiva, pero paradójicamente menos evidente, porque la opresión que se ejerce en el sujeto es una intervención que se produce por medio de un control sutil que sucede en su cuerpo y en su mente que lo sujeta desde adentro, una manera de autocontrol administrada por una serie de especialistas (internos o externos) que juzgan, clasifican, valoran, ponen etiquetas, deciden sobre una población, en aras de convertirla en un todo sano y productivo.

Para que la disciplina y la gubernamentalidad vieran la luz, fue necesario una nueva economía en el ejercicio de la administración del poder en Occidente, un tipo de economía de uso utilitario sucedida en el poder moderno, en torno al cual circularán todos los elementos de las tecnologías de dominación, un proceso devenido de cierta tensión y mutación en la configuración histórica de las relaciones económicas de producción. Esta otra cartografía de las relaciones de poder discute la estructura de las formas mismas de la vida humana. Fue el politólogo sueco Rudolf Kjellén quien introdujo el concepto de biopolítica (Lemke, 2017) para revelar la administración estatal de la vida de los ciudadanos. La puesta en marcha de modos de desarrollo para la población desde el control del Estado. Foucault retoma este concepto y lo expresa en su conferencia “El nacimiento de la medicina social” pronunciada en Río de Janeiro, Brasil, en 1974, con la que explicaba los movimientos que surgieron desde el siglo XVIII para racionalizar y controlar socialmente a los individuos, principalmente en problemáticas referentes a la salud, higiene, sexualidad, natalidad, longevidad y raza, haciendo énfasis en la institución de aparatos represivos transformados en empresas de salud pública.

La emergencia de la biopolítica es el resultado de un proceso histórico que, según los estudios foucaultianos, comenzó con el poder pastoral, su imbricación al poder soberano, la articulación de ambos en el siglo XVIII, su transformación en poder disciplinario, la articulación de ambos en el siglo XIX, su transformación en gerenciamiento de la vida en el siglo XX y, desde luego, en los primeros años del siglo XXI. La inflexión y el desplazamiento del poder pastoral al poder soberano, y su posterior fusión, significaron una nueva forma de objetivación del sujeto donde los procesos de dominación que se ejercían en el individuo se ubicaron, a partir de ese momento, de manera somática. Para las sociedades capitalistas lo más importante es lo somático. El cuerpo vigilado. La externa mirada escrutinadora del pastor consolidada en el cuerpo de cada miembro del rebaño.

Así, el poder soberano comenzó a gobernar los cuerpos de los individuos en un examen situado por encima de la individualidad corporal, un poder que hará referencia

al control de la individualidad desde afuera, el nacimiento de un poder político que gobernará el cuerpo del individuo para asegurar su obediencia (Veiga-Neto, 2013).

Interiorizar sistemas de obediencia es la capacidad de sujetarse a sí mismo. Actos de verdad que los individuos deben realizar con relación a sí mismos y bajo cierta bifurcación de lo normal y lo patológico, donde se establecen los códigos de “cómo se forma al sujeto, y cómo, a su vez, un sujeto viene a formar y reformar esas razones” (Butler, 2001, p. 9). La bifurcación del par normal/patológico, presente en el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, sentó las bases para las nuevas tecnologías de gobierno y modos de existencia que se despliegan con la biopolítica neoliberal y sus estrategias provenientes de la economía de mercado.

La biopolítica deviene del desarrollo y expansión del sistema capitalista, y al acentuarse mejor en la economía neoliberal, constituyó una revolución en la historia de la especie humana, porque la vida, invadida y gestionada completamente por el poder estatal, es un ajuste de los fenómenos políticos de la población en los procesos económicos. Si bien el neoliberalismo es una corriente de pensamiento económico, su racionalización política ha transformado todos los ámbitos de la vida cotidiana, desde la música, el arte, la literatura, la manera de ver televisión, las imágenes, la información, la apropiación de las ciudades y sus espacios, pero también ámbitos impalpables como la verdad, la justicia, lo social, lo político, lo cultural y, por supuesto, lo educativo. Su intencionalidad mayor es una expansión inaudita de acumulación de capital. Por eso, para Foucault, la biopolítica es un suceso que tiene lugar únicamente en la época moderna.

Lo inédito de la biopolítica es que lo biológico, al reflejarse en lo político y en lo económico, produce en la existencia vital humana ciertas funciones devenidas del poder que las rige, haciendo que las sociedades se vuelvan normalizadoras, usando discursos de verdad como instrumento de transformación. El ejercicio moderno del poder es el ejercicio de la normalización de las poblaciones en las que el control sobre el cuerpo no opera simplemente a través de la conciencia o de ciertas ideologías, sino con el ejercicio de tecnologías de biopoder, estrategias biopolíticas, dinámicas de fuerzas que fundan una nueva relación ontológica entre gobierno, población y economía política que vislumbra al cuerpo como territorio de la disciplina y de la gubernamentalidad institucionalizadas.

A través de sus mecanismos de control, regulación y homogeneización, la biopolítica objetiva e instala aparatos de previsión y de reglamentación a una población de seres vivos capaces de optimizar estados de vida. Para Foucault, el efecto histórico producido por esa tecnología centrada en la vida y ubicada en el cuerpo es precisamente la sociedad de la normalización, donde se observa una valorización creciente de la norma y, consecuentemente, de una pretendida normalidad (Freitas de Macedo, 2012).

Un ejemplo donde se materializa el poder de la biopolítica es precisamente este contexto del COVID-19. Bajo la lógica de que cualquier ciudadano puede ser portador del virus, se

instituyeron regímenes particulares de verdad en términos de medicina social y gestión de la salud pública. Los sistemas sanitarios de casi todo el mundo, por indicaciones de la OMS, percibieron como una gran amenaza la propagación del virus, pero lejos de imponer solo medidas de corte disciplinario (la exclusión de los contagiados, como en el caso de la lepra, por ejemplo), su maniobra combinó las dos estrategias biopolíticas que Foucault identificó a partir de la época moderna: la disciplina y la gubernamentalidad. Ambas fueron utilizadas como fundamento de la táctica de contención, por ejemplo, la cuarentena, como en el caso particular de la peste, y como en el caso de la viruela, un modelo de seguridad que maquinó toda una trama de información mediante elocuentes discursos de taxonomía médica y estadística clínica para conocer cuántas personas son víctimas del virus, rastrear su propagación y virulencia, quiénes se contagian, cómo sucedió el contagio, con qué efectos, qué mortalidad, qué lesiones o secuelas persisten, qué riesgos se corren al vacunarse, cuáles al no hacerlo o cuáles son las probabilidades de mortandad por la enfermedad según la condición y el estilo de vida del contagiado.

En síntesis, la información se saturó con la epidemia y se verificó una difusión mediática del virus; todo un arsenal de modos de hablar, personas autorizadas para hacerlo (virólogos, epidemiólogos, figuras públicas, instituciones), modalidades para decretarla como tal y los costos de hacerlo, cuya apuesta final fue la conducción de las conductas de los ciudadanos bajo la promesa de seguridad social y de un regreso a la “normalidad”. Sin embargo, la realidad de la estrategia vulneró los marcos normativos que garantizan los derechos de los ciudadanos que, rebasados por la excepcionalidad del “nuevo” control, sufrieron la restricción de sus libertades fundamentales, principalmente de circulación y movilidad, disfrazada con un “voluntario” distanciamiento social para el espacio público y privado que se reguló al detalle, en horarios, edades o con la suspensión de actividades comerciales consideradas arbitrariamente no esenciales. No obstante, en otros países menos democráticos, la militarización de las calles o el monitoreo social, la denuncia anónima o la videovigilancia fueron también consecuencias de esta racionalidad biopolítica que, desde un sentido bélico y en defensa de la sociedad mundial, combatió ese virus “enemigo” en favor de la salud pública mundial.

Hay voces que entran en conflicto considerando que la pandemia actuó como un indicador de la fragilidad del sistema (neoliberal). Pero no. La pandemia es un evento, no una estructura. La misma racionalidad que la promueve es la misma que la detiene y en esa acción se consolida. La biopolítica es, entonces, esa racionalidad que se robustece y que meticulosamente administra la intervención estatal, como amparo para sus ciudadanos.

## **LA FÁBRICA: EL APARATO ESCOLAR**

Un estudiante es algo que se fabrica. Su fabricación responde a cierta racionalidad de Estado y la institución que lo construye es la escuela. Su materia prima son los cuerpos dóciles de

la infancia, maleables, fijos y sin características individuales; y su proceso productivo, la disciplina y la gubernamentalidad. Más allá de las verdades pedagógicas que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la disciplina y la gubernamentalidad, como procesos productivos para formar un tipo de sujeto, han articulado una serie de procedimientos eficientes para lograrlo desde las entrañas del aparato escolar.

La disciplina se ha encargado de administrar las tecnologías de sujeción, la coacción calculada que normaliza al estudiante, una acción que entra en sus cuerpos a lo largo de todo el proceso educativo, sustentando desde la administración de los tiempos, la precisión de temas y contenidos, la retórica corporal del estudiante, la efectividad del espacio escolar y la indolencia de los criterios técnicos que uniforman el *modus operandi* de la totalidad del proceso. La disciplina, en este sentido, es una escala de control corporal que atarea no en líneas generales, sino en el detalle nimio de sus partes, un ejercicio de coerción débil, mecánico, como forma de control de movimientos, gestos, actitudes, velocidades, un práctico poder ejercitante para producir un cuerpo activo. En otras palabras, la disciplina, en lugar de atormentar al cuerpo, lo fija a un sistema de normas, a métodos que permiten, con ese control minucioso de las operaciones del cuerpo, lograr un tipo de individuo homogeneizado en el sentido de la relación docilidad-utilidad. En ese marco, la disciplina en el aula no solo es un sistema de escrutinio del cuerpo-estudiante, sino un aparato racional de la vida escolar (Castro Orellana, 2005).

Un ejemplo donde se materializa la tecnología disciplinaria puede observarse en el uso del examen como instrumento de una vigilancia ininterrumpida de toda operación de aprendizaje, en la que no solo se establece una sanción normalizadora evanescente sobre los estudiantes, sino también un sistema de clasificación. Así el examen no solo es el elemento técnico evaluador del proceso cognitivo con sus métodos, sus personajes y sus contenidos, sino el instrumento disimulado, punitivo y político del aparato escolar, en el que se despliegan los ejercicios de poder y saber para el establecimiento de lo bello, lo valioso, lo obvio, lo verdadero, lo aplicado, de donde partirán los imperativos "naturales" para la evaluación del estudiante. La figura del examen no solo evalúa el aprendizaje de los estudiantes, sino que mide y sanciona todas las actividades cotidianas del trabajo escolar, el efecto de las tareas pedagógicas sobre el cuerpo, los deseos subjetivos que el proceso formativo despierta o apaga, los modos en que se responde o se adapta a los procesos jerárquicos de la escuela, el efecto conjunto de tareas mentales y manuales que son exigidas, explícitas o no, en actividades previstas o no, para la funcionalidad escolar.

El examen califica el orden de las letras, el dictado de enunciados, de las sumas y las restas, la lectura de textos con sus ritmos y sus puntuaciones. La direccionalidad en las grafías convencionales y las que no lo son, los gramemas, lexemas, fonemas. El sujeto, el verbo, el predicado. Las figuras geométricas, la elipse, el trapecio, el círculo, el cuadrado. La rueda, el fuego, la lengua y el lenguaje, la familia y el parentesco, vertebrados e invertebrados, la flora y la fauna, la tundra, el bosque, la selva, el ecosistema.



La cadena alimenticia. Pero también certifica la mirada tímida a los pupitres asignados, marcar el paso, el saludo a la bandera, la postura del lápiz, tomar distancia, guardar silencio, andar fajado, toda la retórica corporal repetitiva y extenuante que acompaña en toda su longitud las operaciones de obediencia solicitada como condición para ser un estudiante.

El verdadero objetivo del examen es considerar al alumno como un objeto de observación, donde a través de un sistema de clasificación, ordenado y calculado, opera para la acreditación escolar. En pocas palabras, el examen es un sistema de comparación de todas esas morfologías corporales y mentales exigidas por el aparato escolar para producir un estudiante con los estilos éticos exactos para someterse a la autoridad pedagógica, dada por la representación "ideológica" de un tipo de sociedad que requiere un tipo de alumno con características específicas: el súbdito sometido, el alumno dócil y aplicado, el buen ciudadano. Como dice el título del libro de relatos de Welsh (2007/2009): "Si te gustó la escuela, te encantará el trabajo".

La gubernamentalidad, por su parte, es la administración de las técnicas de subjetivación que suceden dentro del proceso formativo; la gerencia de las agencias de los estudiantes para instituir un tipo de conducta procurando ciertos principios rectores que orienten los procesos sociales e individuales para desplegar un tipo de posibilidad de vida, delimitada, actualmente, por la economía de mercado. Su funcionalidad es la incorporación de un cálculo en términos de costos, en lugar de establecer la bifurcación entre lo permitido y lo vedado como en la disciplina. Con la gubernamentalidad se fija una media considerada como óptima, los parámetros ideales de los límites de lo aceptable, más allá de los cuales ya no habrá que pasar y cuyo objetivo final es poner en funcionamiento un sistema de dispositivos de seguridad estatal.

El término *subjetivación*, en un sentido foucaultiano, corresponde en realidad a dos tipos de análisis: por un lado, a los modos de objetivación que transforman a los individuos en sujetos, los modos en que el individuo aparece como objeto por una determinada relación de saber y poder, lo que significa que solo puede ser sujeto al momento de objetivarse dentro ciertas relaciones que lo condicionan y lo determinan; y, por otro, a las maneras como un individuo instituye cierta relación consigo mismo. El uso de "formas éticas de actividad sobre sí mismo" (Revel, 2009). Artes de existencia para la práctica de la autoformación de ser sujeto, algo muy similar a una práctica ascética, pero no en el sentido de una moral de la renuncia, sino de un ejercicio de sí sobre sí, por el cual el sujeto intenta elaborarse, transformarse y acceder a determinados modos de ser (Foucault, 1984).

En las instituciones educativas, la gubernamentalidad opera específicamente ordenando el espacio de acción para que esas formas éticas de actividad sobre sí mismo sucedan. Así, se decretan las reglas del juego que el estudiante debe acatar, la

organización de los elementos de circulación del ambiente de aprendizaje (definición de actores, actividades, herramientas, contenidos), una estrategia de planeación y prevención para todo aquel elemento que corrompa el proceso del hecho educativo; es decir, hoy el aula es donde suceden los diagnósticos de lo que "son" los estudiantes, donde se advierten sus patologías, sus necesidades específicas de enseñanza, sus estilos de aprendizajes; es donde se desarrollan sus inteligencias múltiples y sus competencias básicas, genéricas y específicas; y es allí mismo donde, con la ayuda de las técnicas adyacentes, policiales, médicas, psicológicas y sociales de la disciplina, sucede la transformación eventual de los estudiantes para el gobierno de sí mismos. La institución de un yo panóptico, político y moral que guiará toda actividad del estudiante.

La gubernamentalidad en el aula permite advertir, aun antes de que el estudiante haya fallado, las conductas disruptivas que lo encaminen a hacerlo. La gubernamentalidad en el aula es la tecnología que establece que el estudiante, por medio del docente (el docente mediador), quiera esto, deteste aquello, designe que esto esté bien, aquello esté mal, se incline por esto, censure esto, pelee contra esto y lo haga de tal y cual manera. Normas morales que conducen al estudiante para que determine, por medio de saberes necesarios (los ejes transversales), cuándo puede salir, cómo, a qué horas, qué debe hacer en casa, qué debe hacer en la escuela, qué tipo de alimentación debe consumir, la prohibición de tal o cual clase de contacto, la obligación de ser de tal o cual forma, etcétera.

Aquí el control sucede de otra manera, pues no consiste tan solo en poner en juego la disciplina en aula (aunque solicite su ayuda), sino que el sentido operativo de esta otra tecnología es poner en juego mecanismos de control de seguridad para provocar alguna modificación en el destino biológico de la especie (Foucault, 2006). El control social y la dominación ya no pueden mostrarse como si se infringiera la libertad del sujeto; por el contrario, debe parecer como una elección libre y ser sostenida por la misma experiencia del individuo. Es por este motivo que los dispositivos gubernamentales, a diferencia de los disciplinarios, son más laxos, porque precisamente se trata de gerenciar la acción sobre las acciones posibles, sobre los acontecimientos que un individuo pueda realizar y, por lo tanto, la intervención no es del tipo de sometimiento interno, sino una intervención de tipo medioambiental (Foucault, 2007). Hay que actuar, entonces, sobre el "medio", sobre el "contexto", sobre el "medio ambiente", sobre la institución educativa, sobre el aula. Se podría decir que la gubernamentalidad, específicamente en el ámbito educativo, actúa a través de las reformas educativas (con cierta racionalidad de Estado) y en la comunicación de sus efectos sociales (con sus medias óptimas), en lugar de actuar solo por medio de la disciplina del cuerpo.

Un ejemplo donde se materializa esta tecnología es lo que se ha considerado como una epidemia de violencia escolar: el fenómeno de acoso violento y sistemático que se

da entre pares en las instituciones educativas. Un fenómeno que se ha visualizado a escala global y ha llamado la atención de especialistas, funcionarios públicos (de los más altos niveles), medios de comunicación, políticas legislativas, que lo han puesto de moda, volviendo patológica a la infancia y considerando a dicho fenómeno como una enfermedad infectocontagiosa, que ha afectado a una gran parte de la población mundial infantil durante un tiempo determinado y cuya erradicación inmediata es necesaria. El problema no es que se visibilice el fenómeno, sino el modo en que se hace. La técnica aquí es saber cuántas personas son víctimas del denominado acoso escolar (*bullying*), a qué edad sucede, quiénes son sus actores (víctima, agresor, incitador y espectador), con qué efectos, qué mortalidad, qué lesiones o secuelas deja, qué riesgos se corren, cómo prevenirlo (valores), cómo afrontarlo (resiliencia), etcétera; o, en otras palabras, ¿cuáles son los efectos estadísticos que tiene tal o cual fenómeno sobre la población en general? Se trata de considerarlo un problema de seguridad social (la construcción del miedo y el sentimiento de inseguridad generalizado y su fuente generadora), de legitimarlo como tal (campañas globales en los medios de comunicación masivos, con contenido y expresiones expertas para la población-público) y, por supuesto, de establecer tecnologías de seguridad como conducto para erradicarlo (derechos, normas, reglamentos, transformaciones, acciones; todos ellos fundamentados en estimaciones, estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de amplia magnitud).

La diferencia entre las dos estrategias biopolíticas es la forma de administración, de función y de objetivos en el ejercicio del poder. En la disciplina se actúa directamente sobre el individuo y sobre su cuerpo; en la gubernamentalidad, el poder actúa en dos objetivos principalmente: la acción del individuo y el espacio donde sucede la acción; es decir, se actúa sobre su subjetividad, pero, además, en el medio donde se practica. En palabras de Foucault (2006), el medio “es el soporte y el elemento de la circulación de una acción” (p. 22), el espacio necesario de acontecimientos posibles, el lugar donde acontecen las estrategias biopolíticas (disciplina/gubernamentalidad) que actualmente funcionan sobre el “cuerpo que juega, y sobre las reglas del juego que el cuerpo juega”, más que sobre el juego mismo.

Será función, entonces, de las instituciones modernas y de sus aparatos represivos (la escuela, en este caso) producir la matriz de la razón práctica que permita ocasionar, transformar y manipular las conductas de los individuos, hacerlos más gobernables y adaptarlos a los requerimientos de la economía neoliberal, y así evitar “por seguridad” conflictos sociales que afecten su óptimo funcionamiento. De hecho, en México, el Estado nacional ha sido eje y motor de todos los procesos de cambio y reforma que se han diseñado y puesto en marcha en el ámbito educativo. Su protagonismo ha alcanzado los cambios implementados a nivel legislativo, reformando el artículo 3 constitucional que establece las bases de la educación en el país.

## EL ENJAMBRE: EL AULA EXTENDIDA

La pandemia mundial del COVID-19 no solo tomó por sorpresa a las instituciones de salud del país; también la escuela pública se vio apresurada a generar respuestas para seguir preservando los aprendizajes de los estudiantes. “Aprende en Casa” fue la estrategia oficial del Gobierno mexicano para dar seguimiento a la escolarización de los estudiantes de educación básica. Y aunque se creyó, erróneamente, que con el solo hecho de utilizar ambientes tecnológicos, la educación en el país daba un giro a la educación virtual, la estrategia no dejó de suceder dentro de las fronteras que demarcan la presencialidad. La organización que se esgrimió fue en procesos interactivos donde los contenidos de los cursos analizados se discutieron entre docentes y estudiantes de manera sincrónica, en una extensión del contexto del aula al familiar. La adaptación de este tipo de “aula” para mantener los ritmos de trabajo funcionó como un “auxilio”, un agregado para no perder tiempo y continuar con las acciones pedagógicas que acontecían en la clase presencial.

Desde esa posición, la intencionalidad de la estrategia se encaminó para que la misma familia se convirtiera en un reservorio de materiales, de textos, de recursos didácticos y pedagógicos, pero también en el otro espacio para que los dispositivos de sujeción y subjetivación, impuestos por el aparato escolar, sucedieran. El contexto familiar se convirtió entonces en el lugar necesario para ejercer la autoridad del aparato escolar.

Toda autoridad pedagógica está instituida en un sistema de discursos (científicos) y se ejerce a través del control corporal y conductual para inscribir en el cuerpo-estudiante una omnipresente ética, un *habitus* en términos de Bourdieu, un yo panóptico en términos de Foucault, capaz de perpetuar la dinámica de las relaciones de poder del aparato escolar desde el mismo estudiante. Basta con detenerse un poco y tratar de comprender mejor que estos discursos (científicos) son siempre un acto de dominación, prácticas impuestas a los estudiantes; que, en este caso, prender la cámara, tener datos, conectividad, una *laptop*, computadora, banda ancha, contar con un espacio privado alejado de la familia para cero interrupciones, la llamada de atención a recogerse y apartarse del espectáculo familiar (amén del ruido, la cacofonía, o la disrupción de las tecnologías de información y comunicación utilizadas) fueron fuertes insinuaciones de un uso desmedido del ejercicio admonitorio del poder de la autoridad pedagógica. Un gesto dispendioso de ruptura que no solo afectó las relaciones entre profesores y alumnos, sino que también ensanchó la ambigüedad constitutiva de ese núcleo inextricable de los conflictos “naturales” entre las dos instituciones formadoras de estudiantes.

La escuela y la familia, como plataformas formadoras por antonomasia, necesitan distanciarse para posibilitar su decoro. Sin distancia, afirma Byung-Chul Han en su libro *En el enjambre* (2014), no es posible ningún decoro. Pero si profundizamos más en la naturaleza del decoro, comprenderemos que no es la “simple” honestidad *per se*, ni

tampoco un concepto estrictamente moral, mucho menos un fenómeno de sujeción o de subjetivación. El decoro es ante todo un fenómeno de apariencia, un acto público, una posición que se ejercita ante los demás, un gesto político en donde cada uno o cada cual, sea una institución o una persona, debe guardar sus propias formas.

De tal manera que los discursos educativos, dominantes, continuos, ilimitados y silenciosos, al salir de la sombra escolar y arrojarse en los contextos familiares, improvisaron otro espacio educativo, donde la mirada inspectora de las estrategias biopolíticas del aula regular —al suceder ahora en perfecta intersección con la(s) estructura(s) de poder(es) familiar(es)— incitaron un desgaste biológico y psíquico en el estudiante, a quien, como experiencia educativa, le resultó insoportable. Y aunque la pedagogía puede pensarse como esclerótica y considerarse siempre como un encuentro de diálogo y conflicto, su autoridad transparentada en los tiempos de pandemia sucedió en una condición anómala, dando un giro sustancial para ejercerse, con mucho apego, hacia un tipo de represión pedagógica cuyas etapas, claramente balizadas y con la incomodidad que generó en los estudiantes, fueron experimentadas como una agresión.

El hecho más visible del funcionamiento empírico de la extensión de las estrategias biopolíticas, que históricamente habían sucedido en el contexto de las aulas, y que se vivió como una especie de embestida para los estudiantes, fue la adquisición de los nuevos hábitos de privacidad: convertidos de forma inmediata en internautas institucionales, tuvieron, con o sin consentimiento, que compartir el *modus vivendi* de sus esferas íntimas familiares. La intimidad expuesta públicamente rompe toda pieza fundamental para lograr los aprendizajes: el respeto.

El respeto como medio para la consolidación del aprendizaje ejerce un efecto semejante al del poder. Y aunque la acción del poder, en términos foucaultianos, puede pensarse como una simple relación social, la vigilancia, el control y la corrección que de él devienen enseñan lo conducente, lo propio, lo adecuado, lo que será considerado como un comportamiento normal. Lo mismo sucede con la persona respetable: la acción que genera y que lo consolida como tal es con frecuencia aceptada y asumida sin ninguna contradicción o ninguna réplica. Y aunque el poder funda relaciones asimétricas o jerárquicas, la acción que lo sustenta es dialógica. Lo mismo sucede con el respeto, pero, contrario al poder, no es por institución una relación asimétrica. Si bien el respeto se otorga con frecuencia a modelos jerárquicamente superiores, la relación que se establece con ellos se forma de una manera recíproca, dialógica, en plural, de dos, bipartita. Incluso si una persona es investida de poder, puede tener respeto por los subordinados.

El respeto, en tal sentido, requiere siempre una mirada distanciada, un ejercicio de distanciamiento para exigirse a uno mismo la capacidad deliberativa del hombre prudente. La mirada distanciada permite precisamente tal deliberación antes de actuar,

opinar, manifestarse y así poder instituir el respeto por enseñar y aprender. El respeto es, entonces, una relación directa con la prudencia, con la ética, lo social, lo jurídico, lo educativo. La conducta respetuosa de la práctica docente debe ser una conducta prudente y, por lo tanto, no invasiva, sino responsable.

Pero los límites de lo que hasta hace poco tiempo un estudiante estaba dispuesto a compartir y que representaba únicamente una decisión personal de revelación o de ocultamiento, principalmente ante su profesor, se vieron comprometidos por la imperiosa autoridad pedagógica al exigir ciertos escenarios operativos, ordenando otros deberes propios del control electrónico de la educación virtual como única condición para que sucediera el prodigioso deseo de educarse. El hecho de habitar en un entorno digital la mayor parte de sus vidas, en el ocio y lo educativo, permanentemente conectados, localizables, estudiados y evaluados, atrapados en la red institucional, no tanto para hacer lo que se quiere (como en la proclividad de las redes sociales o las brillantes audacias en los juegos virtuales), sino para hacer lo que no se quiere (control, obediencia, sumisión), es cerrar el cerco y romper el ya de por sí frágil y perecedero respeto entre los estudiantes y los agentes vigilantes educativos.

La autoridad de la práctica docente no es personal ni carismática, como tienden a creer y a hacer creer algunos docentes. La figura del docente, bajo sus diferentes máscaras (tradicional, moderno, dinámico, crítico, competente), es ser un agente institucional que vigila y castiga al cuerpo-estudiante y que, como "dueño de un capital cultural" proveniente de una institución, posee ciertas propiedades impalpables que son inherentes a la naturaleza de su misma agencialidad vigilante. El comportamiento de los docentes como agentes vigilantes, al ejercer desde "afuera" su autoridad pedagógica, tuvo costos académicos y sociales por la pura intensidad, aparentemente sin sentido, de transgredir el derecho a la privacidad de los escolares.

La percepción de la privacidad puede parecer muy subjetiva, pero lo objetivo del hecho es que es un elemento consustancial a la dignidad humana, un derecho reconocido en distintos sistemas jurídicos con diferentes denominaciones, como *privacy* en el derecho anglosajón, o como *vie intime* en el derecho francés, o como *riservatezza* en el derecho italiano (Estrada Avilés, 2002). En el caso del Estado mexicano, era un derecho que no se encontraba expresamente reconocido como tal en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, el constituyente del estado de Querétaro incluyó en el artículo 16 constitucional ciertas protecciones aisladas sobre los distintos aspectos relacionados con la privacidad, como el derecho a no ser molestado en nuestras personas, familias, domicilios, papeles y posesiones, solo en virtud de una orden escrita firmada por algunas autoridades competentes. Así, la Suprema Corte de la Nación, al resolver el amparo en revisión 143/2008, abordó expresamente la pregunta sobre cuál es el fundamento constitucional del derecho a la privacidad, y resolvió que es

la garantía de seguridad jurídica de todo gobernado de no ser molestado en la privacidad de su persona, de su intimidad familiar o de sus papeles o posesiones, salvo en virtud de un mandamiento escrito (Estrada Avilés, 2002).

Pero "Aprende en Casa" no solo exhibió la vida privada personal y familiar de alumnos y profesores, sino que, además, y desde una base muy material, evidenció la desigualdad de acceso a la educación de gran parte de la población mexicana tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Si la educación no es general, es entonces un privilegio de clase. Siguiendo la tesis de Durkheim (1988), considerar como normal o patológico un hecho social dependerá de su valorización y su regularidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado normal cuando se presente como generalidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado patológico cuando se presente como particularidad. Es decir, la educación, un hecho valorado como positivo, será normal si se presenta en toda la población, y será patológico si solo se presenta en algunos sectores. Por eso, toda desigualdad educativa es una expresión de desigualdad social. La existencia de grupos sin acceso a los procesos educativos exige la existencia de políticas públicas para proporcionárselos.

Sin embargo, en el 2016, como lo señala Lloyd (2020) citando la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018 (tres años antes de la emergencia sanitaria), México se ubicaba en el lugar 87 en el mundo, y en la octava posición en América Latina respecto del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dentro del país, continúa Lloyd (2020), solo un 45 % de los mexicanos contaba con computadora y solo un 53 % con internet en casa. Asimismo, por distribución en zonas geográficas, el 73 % de la población en áreas urbanas dijo contar con acceso a internet, en comparación con las rurales, que cuentan con solo un 40 % de acceso. Lo mismo sucede entre los estados del norte y sur del país; los del norte, como Baja California, Sonora y Nuevo León, presentan una población con 90 % de acceso a internet, mientras que los del sur, como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, solo con el 39 %.

La estadística en los niveles educativos, desde preescolar hasta el universitario, exhiben también grandes desigualdades. En el nivel superior, por ejemplo, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar del INEGI (2018), de los estudiantes que provienen de familias del primer decil de ingresos (la población de menor ingreso per cápita familiar), un 55 % no cuenta con el servicio de internet y computadora en casa, y solo el 2 % de los estudiantes que provienen de familias del último decil de ingreso (la población con mayor ingreso per cápita familiar) dijo no contar con dichos servicios. Es decir que el 18 % de los estudiantes universitarios en México no tiene acceso a las TIC en casa o uno de cada cinco no pudo seguir las clases en línea desde sus hogares.

La brecha digital está aún más marcada en la educación básica, ya que las instituciones públicas en este nivel educativo han sufrido de una desigualdad histórica devenida de los proyectos fallidos de sexenios anteriores para implementar el uso de las TIC en los procesos formativos de los estudiantes, como el del expresidente Vicente Fox, con el programa Enciclomedia; Felipe Calderón y su programa Habilidades Digitales, y Enrique Peña Nieto con la entrega a la población estudiantil de tabletas con materiales precargados y computadoras personales. Políticas que no pudieron desarrollarse porque el soporte técnico para realizarlas no consideró las condiciones de infraestructura para su implementación, pues 125 552 escuelas del país, es decir, el 82,1 % de un total de 173 000 establecimientos de educación básica, no cuentan con los servicios telefónicos necesarios para la comunicación digital. Asimismo, 76 383, esto es, el 48 % de las instituciones, carecen de computadoras o no funcionan, y 123 511, o sea, el 80,8 %, no tienen acceso a internet (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Estos hechos no solo evidencian el acceso diferenciado en el uso las TIC, sino las desigualdades sociales de aquellos padres que tuvieron que seguir laborando fuera de casa, sorteando las consecuencias económicas y sanitarias para continuar con sus obligaciones de abastecimiento familiar, sin poder acompañar el proceso educativo de sus hijos, o de aquellos que simplemente desde un nivel de escolaridad escaso difícilmente pudieron asesorar a sus hijos en las tareas de la educación "virtual". La brecha digital en el país puso de manifiesto las desigualdades de los que iban a una buena escuela y los que iban a una de menor calidad, desigualdades en materia de despidos y en las condiciones laborales, desigualdades entre los que trabajaron en el sector formal y los que trabajaron en el sector informal, desigualdades de todos aquellos que viven en entornos definidos por la pobreza. Estos, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020), comprendían más de 55,7 millones de mexicanos. Además, son 44,9 millones en condición de vulnerabilidad y 24,4 millones en rezago educativo. En estos sectores, el capital cultural y económico (la pobreza) de las familias, muchas veces (concedido como responsabilidad individual), sigue siendo el mayor obstáculo para que la educación sea efectivamente un derecho constitucional para todos los mexicanos. Viene a cuento aquí lanzar la siguiente interrogante: ¿de qué manera conserva su salud mental y social un marginado?

Lo mismo ha sucedido con los docentes; mientras algunos saludaron esta situación con un desenfrenado optimismo y migraron con éxito al uso de las plataformas digitales, otros estuvieron luchando con problemas tan básicos como la navegación en red, la exposición de contenidos de las asignaturas en línea o hasta con el solo manejo de la computadora, para mantenerse en contacto en línea con sus estudiantes y sus pares, y por supuesto, también se enfrentaban a problemas económicos y de conectividad. Además, el proceso de enseñanza virtualizado implicó nuevas regulaciones a las funciones y responsabilidades de los docentes; un ejemplo es haber estado disponible las 24 horas para responder a las necesidades de los estudiantes, incluso antes que



las suyas. Frente a la contingencia del COVID-19, los procesos de trabajo a distancia se basaron de manera exclusiva en la digitalización de materiales escolares y en la sistematización de textos digitales, en el uso de videollamadas que cubrieron el horario de las clases y que implicaron mayor dedicación de tiempo y preparación; del mismo modo, dichos procesos consolidaron las evidencias virtuales como el mecanismo de control, acreditación y medición del trabajo del docente. Por su parte, en lo que respecta a los procesos educativos, se redujeron a la redacción de reportes de lectura, o al cumplimiento de cierto porcentaje de presencialidad, lo que nos convoca a reflexionar si la virtualización educativa logró cumplir con los aprendizajes esperados o solo reforzó la idea del control y adiestramiento social generando sujetos desinformados que, en esta ocasión, no solo fueron aquellos que no accedieron a la red, sino también aquellos que crecen en un hogar donde no se tienen los recursos para medios digitales, circunstancias que acrecientan la brecha digital en el aula.

Las TIC, en efecto, pueden ser consideradas como una antena para la detección de las desigualdades educativas, pero no es suficiente con dar cuenta de quiénes y cómo tienen acceso a la educación “virtual”. Tales desigualdades no se pueden explicar solamente como la consecuencia de la epidemia del coronavirus; lo importante es comprender lo indefinible de las desigualdades sociales evidenciadas por la pandemia. La manera de entenderlas debe empezar por “la idea de que el virus del SARS-CoV-2 actuó sobre un cuerpo ya enfermo en América Latina” (Salama, 2021, p. 15). No solo en la salud o en lo educativo, sino, por supuesto, también en lo económico.

De manera general podemos afirmar que, aun cuando el fin de la tecnología es eliminar barreras, el uso didáctico de las tecnologías fue una disrupción educativa. Evidentemente, la tecnología digital, como cualquier otra, es algo ambigua y sus potencialidades pueden ser explotadas en diferentes direcciones. La educación a distancia, esta que respondió a la pandemia del COVID-19, fue una estrategia equivocada en el sentido de imitar la realidad educativa y de reproducir su experiencia *per se* en un medio artificial. La realidad de lo virtual como tal nos ha presentado sus efectos y sus consecuencias reales, y hoy se muestra como un campo de experiencia más allá o, mejor dicho, por debajo de la experiencia de la educación presencial.

## CONCLUSIÓN

Si bien la escuela es la institución por antonomasia que ha coordinado la formación del sujeto moderno y desde todas las miradas, teóricas o políticas, siempre su valoración es en buenos términos, hoy, en los tiempos del COVID-19, al realizar su labor en el aula extendida fuera de su espacio natural para que sus procesos de enseñanza-aprendizaje sucedieran, lejos de sus rasgos y sus estructuras, de sus roles y sus contenidos, o sin aquellos elementos didácticos como los mapas, dibujos, fotografías, calendarios,

palabras, que le daban sentido a su función, todo este mundo educativo se puso en duda. Lo mismo sucede con la labor docente: según algunos estudios exploratorios y quienes han socializado sus experiencias, parece presentar el mismo sentido. Ante este espejismo de enseñar en red y con la responsabilidad de haber asumido la viabilidad de todo el proceso educativo, hoy su figura es un emblema de la fragilidad profesional, el imaginario idealizador natural que lo ubicaba desarrollando las virtudes de estudiantes se enfangó ante la pandemia. “Las gentes” a bordo del transporte público son aquellos que la discuten. Aquel rol que razonaban los académicos en una larga serie de categorías como prestigio, reputación, competencia, inteligencia, calidad, vocación, etcétera, cualquier forma de crédito de un envidiable estatus institucional hoy está en deterioro.

Y lo está porque, en esta emergencia sanitaria, la práctica docente en particular y el proceso educativo en general fueron marcados por el miedo y la incertidumbre, y no solo frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, sino también en el aspecto psíquico (el virus opera de la esfera biológica a la psíquica produciendo miedo), que fue marcado por las otras exigencias laborales que tuvieron que llevar a cabo más allá de los aspectos pedagógicos, pero que reforzó su perfil autoritario, administrativo y burocrático recrudesciendo su feroz vigilancia en procesos de comunicación que no pasaron por la conjunción de cuerpos, sino por la conexión entre máquinas, segmentos y fragmentos digitales, de otra semántica ejercida eficazmente para valorar como óptimo su desempeño. La mutación digital está invirtiendo la manera en que percibimos la educación, pero también la manera en que la practicamos.

Si lo anterior no es criterio para pensar la desigualdad educativa antes, durante y después de la pandemia, no se podrá exigir la consideración de un nuevo proceso en la formulación de otro tipo de educación o de otros procesos educativos, de una alternativa de la práctica docente que vuelva a posicionar la educación como una herramienta emancipadora de los individuos, un bien público con un alto compromiso social para que desde allí se construyan procesos autónomos para una sociedad justa y equitativa. Las estrategias biopolíticas que en ellas suceden, que están sucediendo, que prestaron al contexto familiar, la han encaminado a un sendero contrario marcando y generando distinciones tanto en las sociedades como en los individuos, porque la escuela, hoy más que nunca, ha colaborado en la formación diferenciada de los tipos de ciudadanos: el obrero (el estudiante pobre), el desempleado (el estudiante expulsado), el individuo no escolarizado (el delincuente), el exitoso (el estudiante rico), etcétera. La escuela se ha convertido en una organización técnico-política que solo administra estrategias de normalización y control para un sometimiento social. De esta manera, en términos generales, para concluir, hoy las interrogantes son las siguientes: ¿qué tipo de transformación se genera a partir de la implementación de la tecnología digital en la vida escolar y académica? y ¿cómo mantener un tipo de educación emancipadora y local alrededor de una media óptima global que establece el funcionamiento de las sociedades actuales?

La idea de una posibilidad de promover una transformación de las racionalidades públicas de la educación nos invita a repensarlo todo y luego volver a discutirlo todo, a anticipar horizontes de futuro, a la vez que explicar y enfrentar los problemas sufridos y denunciados causados por lógicas de toda esta irrupción educativa digital, recrudescida en explotación, opresión y exclusión desde un contexto global, nacional y local dentro de las instituciones y en espacios más concretos como el aula y sus extensiones.

## REFERENCIAS

- Butler, J. (2001). *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. Transversal Texts. <https://transversal.at/transversal/0806/butler/es>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Castro Orellana, R. (2005). Foucault y el saber educativo (tercera parte: el nacimiento de la disciplina). *Diálogos Educativos*, 10(5), 11-22. [http://www.umce.cl/~dialogos/n10\\_2005/castro.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n10_2005/castro.swf)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Medición de la pobreza en México*. <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (3.ª ed.). Pre-Textos.
- Durkheim, É. (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Estrada Avilés, J. C. (2002). *El derecho a la intimidad y su necesaria inclusión como garantía individual*. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 57(9), 1-14. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Congreso/pdf/86.pdf>
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Concordia. Revista Internacional de Filosofía*, 6, 99-116 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276/1217>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

- Freitas de Macedo, L. (2012). La biopolítica como política de la angustia. *Virtualia*, 25, 1-4. <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/4MFJH23joTM1wnD6J0rLxPZtzfT7t5H5uUBVSJ8Y.pdf>
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre* (R. Gabás, Trad.). Herder.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2 de abril del 2020). *El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Patarroyo Rengifo, S. (2012). El neoliberalismo y el imperativo empresario de sí mismo. *Revista Observaciones Filosóficas*, 14, 1-20. <http://www.observacionesfilosoficas.net/neoliberalismoybiopoliticafoouacult.htm>
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Nueva Visión.
- Salama, P. (2021). *Contagio viral, contagio económico: riesgos políticos en América Latina*. CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa U-082*. [https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Diagnostico/Diagnostico\\_2015/SEP\\_U082.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Diagnostico/Diagnostico_2015/SEP_U082.pdf)
- Urraco-Solanilla, M., y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. [https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art\\_9.pdf](https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf)
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En M. Ruvituso (Ed.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano 1. Actas del III Coloquio de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación* (pp. 10-19). Editorial Universitaria.
- Welsh, I. (2009). *Si te gustó la escuela, te encantará el trabajo*. Anagrama. (Trabajo original publicado en el 2007).

# EL USO DEL *SMARTPHONE* PARA LA GESTIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

FRANCISCO JAVIER ALBARELLO\*  
Universidad del Salvador  
albarello.francisco@usal.edu.ar

FRANCISCO HERNANDO ARRI\*\*  
Universidad del Salvador  
farri@usal.edu.ar

ANA LAURA GARCÍA LUNA\*\*\*  
Universidad del Salvador  
algaluna@usal.edu.ar

Recibido: 15/5/2021 Aceptado: 10/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5195>

**RESUMEN.** La situación de aislamiento social obligatorio debido a la pandemia global del COVID-19 ha afectado a todos los órdenes de la vida, y la educación no ha sido la excepción. No solo las universidades se han adaptado al nuevo panorama ofreciendo instancias de enseñanza virtual, sino que los estudiantes han desarrollado prácticas de estudio colaborativas valiéndose de los *smartphones* y otros dispositivos digitales. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que incluyó entrevistas en profundidad a cuarenta y cinco estudiantes universitarios argentinos, con el objeto de indagar sobre los cambios que ha generado la cuarentena en las formas de estudio. Los hallazgos indican que los estudiantes desarrollan complejas estrategias de estudio colaborativo, en las que alternan entre textos, audios y otros materiales y aplicaciones

---

\* Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0001-6623-916X>).

\*\* Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0002-8946-9870>).

\*\*\* Magister en Periodismo de Investigación por la Universidad del Salvador, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0001-8712-0176>).

que les permiten estudiar y compensar la ausencia física de sus compañeros a través del trabajo colaborativo mediado por las pantallas.

PALABRAS CLAVE: COVID-19 / estudiantes / *smartphone* / aprendizaje colaborativo / enseñanza superior

## THE USE OF THE SMARTPHONE FOR THE MANAGEMENT OF COLLABORATIVE WORK IN ARGENTINE HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT. The situation of mandatory social isolation due to the global COVID-19 pandemic has affected all walks of life, and education has not been the exception. Not only have universities adapted to the new landscape by offering virtual teaching instances, but students have developed collaborative study practices using Smartphones and other digital devices. This article presents the results of a qualitative research that included in-depth interviews with 45 Argentine university students, to investigate the changes that the quarantine has generated in their ways of studying. The findings indicate that students develop complex collaborative study strategies, alternating between texts, audios, and other materials and applications that allow them to study and compensate for the physical absence of their classmates through collaborative work mediated by screens.

KEYWORDS: COVID-19 / students / *smartphone* / collaborative learning / higher level education

## O USO DO SMARTPHONE PARA A GESTÃO DO TRABALHO COLABORATIVO EM ESTUDANTES ARGENTINOS DO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

RESUMO. A situação de isolamento social obrigatório devido à pandemia global COVID-19 afetou todas as esferas da vida, e a educação não foi a exceção. Não apenas as universidades se adaptaram ao novo cenário oferecendo instâncias virtuais de ensino, como também os alunos desenvolveram práticas de estudo colaborativo usando Smartphones e outros dispositivos digitais. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que incluiu entrevistas em profundidade a 45 estudantes universitários argentinos, com o objetivo de investigar as mudanças que a quarentena gerou nas formas de estudo. Os resultados indicam que os alunos desenvolvem estratégias de estudo colaborativas complexas, nas quais alternam textos, áudios e outros materiais e aplicativos que permitem estudar e compensar a ausência física de seus colegas por meio de trabalhos colaborativos mediados por telas.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19 / estudantes / *smartphone* / aprendizagem colaborativa / ensino superior

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la presencia de los dispositivos móviles inteligentes ha impactado y atravesado la vida social y sus prácticas. Gracias a su condición ubicua y transportable, el *smartphone* ha logrado formar parte fundamental del contexto general de la “sociedad red”. En este sentido, las redes se presentan como una estructura que se organiza gracias a un nuevo entorno tecnológico-digital a partir de su flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de supervivencia (Castells, 2009). Así, el objetivo de este artículo es explorar la utilización del *smartphone* para el trabajo académico colaborativo por parte de estudiantes de educación superior argentina durante el aislamiento social preventivo y obligatorio que suspendió las clases presenciales en el país a causa de la pandemia del COVID-19.

La proliferación de los dispositivos móviles ha transformado radicalmente el consumo de noticias, de productos y servicios, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que la vida social aparece atravesada por la intermediación del *software* (Manovich, 2013), las plataformas mediáticas (Fernández, 2018, 2021; Srnicek, 2018; Van Dijck, 2016) y las pantallas (Márquez, 2015, 2017).

En Argentina las cifras sobre el grado de penetración de los dispositivos móviles son elocuentes y pueden dar cuenta de la relevancia del problema que se plantea. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) ha documentado, a través de la Encuesta Permanente de Hogares en el cuarto trimestre del 2019, que el 84,3 % de la población encuestada en 31 aglomerados urbanos del país tiene acceso a un *smartphone*. La cifra desciende al 41,4 % cuando los encuestados responden si tienen computadora. Si se observan los datos estratificados por edad de uso, puede notarse que el 95,9 % de las personas de entre 18 y 29 años utiliza un dispositivo móvil para comunicarse, mientras que si esa información se procesa tomando en cuenta el nivel educativo, el 98,5 % de los encuestados que está cursando una carrera de nivel terciario o universitario usa un teléfono móvil para comunicarse. Este porcentaje es el más alto respecto de otros grupos (como, por ejemplo, los que tienen menor nivel de formación académica).

### La evolución de los medios hacia el aprendizaje móvil

Desde el punto de vista de la ecología de los medios, teoría desarrollada principalmente por McLuhan (1994) y Postman (1985), los medios de comunicación crean a su alrededor, en entorno sensorial, un ambiente que modifica los patrones de percepción de sus usuarios y estos cambios pasan desapercibidos. Esto ha sido definido por Scolari (2015) como la *dimensión ambiental* de la ecología de los medios. Asimismo, estos autores sostienen que los medios conforman un ecosistema complejo, en donde un medio no puede ser comprendido sino en interacción con otros medios (McLuhan, 1994). Desde la perspectiva

de la mediamorfosis (Fidler, 1998), los medios evolucionan en forma convergente, y cuando aparece un nuevo medio, al principio toma prestadas las características principales del medio anterior, para luego diferenciarse y madurar. Jenkins (2008) también se refiere a este fenómeno cuando habla de “convergencia mediática” y sostiene que los medios interactuarán de maneras complejas e imprevisibles, y las audiencias asumirán un rol clave en esa evolución. Asimismo, para Scolari (2018), los medios evolucionan —coevolucionan— en relación con los otros medios y también en relación con los usuarios, a través del espacio interactivo que representa la interfaz. La interfaz puede entenderse como una “gramática de la interacción” entre el usuario y la computadora (Scolari, 2004), pero más adelante este autor lleva el concepto de interfaz a una diversidad de dispositivos y prácticas sociales en las que se desarrolla un diálogo entre el usuario y el sistema, diálogo a través del cual se produce una negociación de sentido, porque la interfaz siempre admite usos desviados y consecuencias no previstas por el diseñador (Scolari, 2018). Desde una perspectiva similar, Manovich (2013) habla del *software* como interfaz, puesto que en nuestra vida cotidiana cada vez más nuestras acciones están mediadas por algún tipo de programa informático que funciona como interfaz con el mundo exterior, con nuestras relaciones sociales y con nosotros mismos.

Manovich (2013) sostiene la idea de la computadora y del *software* como un nuevo medio de comunicación, más precisamente un *metamedium* que incluye a los medios anteriores, a los cuales, por un lado, los emula o imita gracias a la digitalización —por ejemplo, las simulaciones de interfaces de lectura de libros o diarios, los reproductores de música o de video— y, por otro lado, los remedia o reformula (Bolter, 2001) formando nuevos híbridos (Manovich, 2013). La computadora como *metamedium*, entonces, no solo se limita a emular a los medios anteriores, sino que además ofrece una plataforma de creación de nuevos medios debido a las herramientas que brinda a sus usuarios, convirtiéndose de ese modo en un editor de medios personal (Manovich, 2013).

Las apropiaciones que hacen los usuarios de las herramientas digitales que les ofrece la computadora como *metamedium* adquieren una relevancia central en lo relacionado con el aprendizaje. Precisamente, una de las características que tienen estas “tecnologías relacionales” (Aguado *et al.*, 2013) es el aspecto colaborativo. El aprendizaje colaborativo resalta la importancia de la interacción social en el desarrollo del conocimiento y del pensamiento (Bruning *et al.*, 2004).

Asimismo, la relación entre aprendizaje colaborativo y tecnología digital es estrecha, a tal punto que una de las áreas de investigación derivada de la colaboración asistida por computadora —*computer supported collaboration (CSC)*— es precisamente el aprendizaje colaborativo asistido por computadora —*computer supported collaborative learning (CSCL)*—, que tiene como objetivo mejorar el proceso de aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes con la ayuda de la tecnología (Cote-Parra, 2015).



Otro concepto clave para comprender la potencialidad de las herramientas digitales al servicio del aprendizaje es la multimodalidad, concepto desarrollado por Kress (2005) que “alude a la diversidad de lenguajes que incluyen actualmente gran parte de los mensajes de circulación social” (Albarello y Kelly, 2019, p. 3). Dada la significación amplia que presenta el término *lenguaje*, Kress (2005) prefiere hablar de “modo”; entonces, multimodales son aquellos mensajes que combinan diferentes modos en su construcción. A partir de la convivencia de estos diferentes modos de representación, plantea la necesidad de construir una nueva teoría sobre el texto, “una teoría multimodal del alfabetismo” (Kress, 2005, p. 50). Desde esta perspectiva, utilizará el término *texto* “para cualquier caso de comunicación que se produzca en cualquier modo, o en cualquier combinación de modos” (Kress, 2005, p. 67).

En este sentido, si comprendemos a la multimodalidad en el contexto actual y desde la perspectiva de la ecología de los medios y de la convergencia digital, podemos asumir que la digitalización del texto, en sus más variables formas, no hizo otra cosa que llevar esta definición de texto a nuevas fronteras, donde se mezclan formatos, lenguajes y géneros en un proceso de creciente hibridación (Scolari, 2012), y en la cual los usuarios —los estudiantes, en este caso— asumen un rol importante cuando intervienen, comparten y remezclan el contenido.

Las tecnologías digitales, en general, y las móviles, en particular, han provocado ciertas transformaciones respecto de las metodologías tradicionales de enseñanza que se venían utilizando. En el nivel superior, hay un doble desafío pedagógico: por un lado, los dispositivos se presentan como herramientas de interacción. Por el otro, está la cuestión de la pérdida de atención y distracción por parte de los estudiantes (Silva Calpa y Martínez Delgado, 2017). De acuerdo con la visión de estos autores, el teléfono móvil inteligente ha permitido adaptar a un modelo ubicuo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Flórez Buitrago *et al.* (2016) aseguran que los *smartphones* en entornos de educación superior facilitan la inclusión social, dado que los estudiantes prestan atención a la creatividad, la solución de problemas, la experimentación y la comunicación, entre otros factores.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje móvil como propuesta utiliza los dispositivos como herramientas educativas; además:

se basa en premisas vinculadas con la economía de los dispositivos, la extensión de la disponibilidad de *smartphones* y *tablets* en la comunidad estudiantil, el dominio y la motivación que genera su uso entre el alumnado y la gran variedad de aplicaciones que se generan día a día. (Morán, 2021, p. 100)

Según un estudio de Dafonte-Gómez *et al.* (2021), el *m-learning* permite diseñar actividades formativas que facilitan la interconexión de alumnado, docentes y materiales sin limitaciones geográficas o cronológicas, fomenta el trabajo colaborativo y

hace posible el aprendizaje ubicuo y en movimiento. En tanto, de acuerdo con la bibliografía analizada por Baert *et al.* (2020), existen dos visiones contrapuestas respecto de los efectos que tiene el uso del *smartphone* sobre la *performance* de los estudiantes: por un lado, están quienes dicen que el teléfono inteligente puede mejorar la eficiencia de las actividades académicas al permitir que los estudiantes busquen continuamente información y al facilitar el trabajo en equipo; y, por otro, están quienes afirman que los estudiantes ven al *smartphone* principalmente como una fuente de entretenimiento antes que como una herramienta para estudiar (Baert *et al.*, 2020). Para graficar esta controversia, podemos destacar que en Argentina rigió hasta el 2016 una resolución de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires que prohibía el uso de teléfonos móviles en las escuelas<sup>1</sup>.

Como veremos a continuación, el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje no ha hecho más que crecer en el contexto del aislamiento social originado por la pandemia global del COVID-19, ya que en muchos casos el teléfono celular se ha convertido en un aliado importante para garantizar la continuidad pedagógica.

### El aprendizaje en tiempos de pandemia

El uso del *smartphone* se ha acrecentado significativamente durante la “nueva normalidad” producida por la pandemia global del COVID-19 (Aufa *et al.*, 2020). Un análisis bibliométrico realizado por Mustapha *et al.* (2021) en relación con la efectividad de la tecnología digital en la educación durante la pandemia destaca que la educación digital instaura un ambiente de aprendizaje mezclado —*blended*—, en el cual los teléfonos móviles juegan un rol importante. Desde una perspectiva cuantitativa, uno de los métodos más utilizados para analizar la adopción y el uso de los teléfonos móviles en las aulas universitarias es el modelo de aceptación de tecnología (Davis *et al.*, 1989). Desde esta perspectiva, algunos estudios (Chuchu y Nodoro, 2019; Rojas-Osorio y Álvarez-Risco, 2019) indican que los factores que pueden predecir la adopción del teléfono móvil por parte de los estudiantes universitarios son los siguientes: la utilidad percibida, la facilidad de uso percibida, las actitudes hacia una aplicación móvil y la intención de utilizar una aplicación móvil.

---

1 La Resolución 1728, dictada por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en junio del 2006, prohibía en todo el sistema educativo la utilización de celulares dentro del ámbito escolar y en el horario de clase. Esta resolución fue derogada en octubre del 2016 por el mismo organismo. El argumento del entonces ministro de Educación de la provincia, Alejandro Finocchiaro, fue que, a diferencia de lo que sucedía antes, cuando el teléfono solo se usaba para llamadas y era disruptivo en el aula, “hoy los celulares permiten otras cosas y queremos darle la posibilidad a docentes y alumnos [de] que utilicen cualquier dispositivo tecnológico siempre que esté incluido en el proyecto educativo institucional de cada escuela” (*Derogan la resolución que prohibía los celulares para uso pedagógico*, 2016).

Otra de las teorías que se reactualizó en el ecosistema digital, aunque surgió durante el apogeo de los medios masivos, cuando la producción y la circulación de noticias obedecía al modelo heredado de la Revolución Industrial (Hirst, 2011), es la de los usos y gratificaciones (Katz *et al.*, 1974). Desde sus orígenes, este corpus de conocimiento puso el acento en las motivaciones del público para elegir determinados medios con el objetivo de informarse, conseguir diversión, compañía, notoriedad o conocimientos (Moragas Spà, 2003).

Desde esta perspectiva, Igartua *et al.* (2020), en un estudio cuantitativo a través de encuestas en España, pudieron determinar el modo en el que una plataforma mediática —WhatsApp— tuvo un uso prioritario durante el confinamiento, en relación con redes sociales y medios tradicionales, por ejemplo, para consumo informativo. García-Ruiz *et al.* (2018) hicieron una investigación cuantitativa —a través de encuestas en donde se aplicaron escalas de Likert— respecto al uso de redes sociales por parte de estudiantes de educación secundaria y universitaria en España. Los resultados preliminares indican que los alumnos de educación superior, en las redes, buscan principalmente entretenimiento.

Nyembe y Howard (2020) han analizado el uso de WhatsApp como parte de las estrategias de aprendizaje colaborativo que llevan adelante los estudiantes, desde la perspectiva del aprendizaje móvil colaborativo (MCL, por sus siglas en inglés) y de la teoría del aprendizaje móvil (Kearney *et al.*, 2012; Sharples *et al.*, 2005). Para estos autores, WhatsApp tiene potencial para promover la interacción y la participación durante las actividades de aprendizaje, habilita el aprendizaje colaborativo asincrónico y ayuda a crear inmediatez y conexión en el aprendizaje formal e informal (Nyembe y Howard, 2020). En la misma línea, el trabajo de revisión documental de Montenegro (2020) sostiene que WhatsApp ha adquirido importancia significativa en el campo de la educación superior universitaria con un impulso notable al desarrollo del aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes.

Un trabajo de Carcelén *et al.* (2019), realizado en España sobre la percepción de los estudiantes universitarios acerca del uso del móvil en su tiempo de aprendizaje y de las posibles repercusiones en su rendimiento académico, ha concluido que, más allá de las diferencias en cuanto al tipo de estudios elegido o la universidad en la que se cursan, un factor importante es el grado de autocontrol y responsabilidad manifestado por el propio alumno acerca del uso del móvil durante el tiempo de aprendizaje. Según dicho estudio, hay estudiantes más permisivos con el uso de las TIC en las aulas, que creen que su utilización no afecta de forma negativa en sus estudios; y otros más conscientes y responsables, que desarrollan mecanismos de autocontrol para limitar el uso del móvil tanto en clase como cuando estudian (Carcelén *et al.*, 2019).

Por otra parte, en Argentina, un trabajo de la Universidad Nacional de Córdoba, que indagó sobre las condiciones de acceso tecnológico por parte de estudiantes secundarios y

universitarios de esa provincia en el marco de esta cuarentena obligatoria por la pandemia del COVID-19, reveló que el dispositivo más utilizado por los estudiantes es el teléfono celular (86,6 %), seguido de los *notebooks* o *netbooks* (57,7 %) y las computadoras de escritorio (43,8 %). Asimismo, el estudio afirma que “el alto uso del celular en los estudios apunta a un uso complementario de otros dispositivos como *notebooks*, *netbooks* o PC” (Ardini *et al.*, 2020). Asimismo, una encuesta sobre las condiciones de conectividad de estudiantes universitarios de la provincia de Buenos Aires, realizada en el 2020 por el Consejo Provincial de Coordinación con el Sistema Universitario y Científico de la provincia de Buenos Aires (Argentina) y el Ente Nacional de Comunicaciones arrojó como resultados que el 32,86 % de los estudiantes utilizan más de un dispositivo para sus tareas y clases virtuales, mientras que de los que se valen de un solo dispositivo, el 30,51 %, emplea solo la *notebook*; el 24,45 % solo el teléfono móvil, el 11,45 % solo computadora de escritorio y, en último lugar, solo usa *tablet* el 0,74 % de los casos.

## METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa es de alcance descriptivo<sup>2</sup>, ya que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 80).

La técnica de recolección de datos fue la entrevista en profundidad, que, de acuerdo con Valles (1997), tiene diversos significados. Sin embargo, para los fines de esta investigación, el concepto se ciñe al de *entrevista focalizada*. En cuanto a las ventajas del uso de las entrevistas en profundidad, Valles (1997) destaca que “el estilo especialmente abierto de esta técnica —al igual que otras técnicas cualitativas— permite la obtención de una gran riqueza informativa” (p. 196). Para Taylor y Bogdan (1994), las entrevistas en profundidad tienen las mismas características que un diálogo entre iguales, y no como un intercambio formal de preguntas y respuestas, en donde el investigador quiere “esclarecer experiencia humana subjetiva” (p. 106).

La muestra está compuesta por 45 informantes, de entre 18 y 24 años, que estudian en universidades argentinas públicas y privadas ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense por una cuestión de factibilidad y de accesibilidad de los investigadores. Para la selección de casos se combinó el tipo de muestreo de “construcción teórica” —la selección se hace sobre informantes que se consideran *a priori* ricos en información sobre el tema que se está investigando— con el muestreo

---

2 La presente investigación fue realizada con el patrocinio de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación Social de la Universidad del Salvador en el bienio 2019-2020, bajo el título “La influencia de la tactilidad en el uso de los dispositivos móviles para el estudio por parte de jóvenes universitarios”.

“bola de nieve”, según el cual un informante nos va recomendando a otro, mediante el uso de redes de relaciones preexistentes (Lindlof, 1995). En este sentido, se partió de una base mínima de 15 casos, pero se dejaron de hacer entrevistas al llegar al número 45, de acuerdo con el criterio de saturación de la muestra, porque no se encontraron variables significativas o patrones nuevos en los entrevistados (Valles, 1997).

El análisis de los resultados cualitativos se realizó a través del “análisis temático” (Escudero, 2020), un tipo de análisis centrado en los temas y subtemas que emergen de los dichos de los entrevistados (Valles, 1997). Esto implicó un profundo contacto con los datos recolectados para asociar fragmentos de entrevistas a determinadas categorías que surgieron del trabajo con el corpus a través del programa informático Atlas.ti (versión 8.3.1). A partir de dicho análisis temático, se creó una serie de códigos en los que se organizaron las citas más significativas.

## RESULTADOS

Para la presentación de los resultados de la investigación en este artículo, se han seleccionado dos códigos que vinculan distintos fragmentos obtenidos durante las entrevistas a los informantes que componen la muestra. El primero se centra en el uso del *smartphone* por parte de los estudiantes en su vida cotidiana, excepto en lo relacionado con el estudio, y el segundo código se refiere específicamente al uso de los dispositivos móviles inteligentes para estudiar.

En cuanto a la presentación de las entrevistas, cabe aclarar que hemos optado por ilustrar las conceptualizaciones de nuestro análisis con citas de los entrevistados, acompañadas de su nombre de pila —para preservar el anonimato—, la edad y la carrera que cursan. No es objeto de esta investigación hacer comparaciones o ponderaciones sobre el tipo de carrera que han elegido y su correlato con los usos que desempeñan. Solo se indican estos datos a fin de tener una idea de la heterogeneidad de la muestra y de la transversalidad que tienen estos usos en los estudiantes universitarios.

### **El *smartphone* en la vida cotidiana de los estudiantes**

En este apartado los estudiantes entrevistados cuentan para qué usan el dispositivo móvil inteligente. Interesa, en esta parte de la investigación, detenerse en las funciones que cumple el *smartphone*; por lo tanto, se les preguntó a ellos qué uso le dan en su vida cotidiana y las actividades que realizan con sus teléfonos.

A veces lo uso para sacar fotos. A veces, si me junto con un amigo, que a veces nos juntamos para hacer música o algo, lo usamos para grabar alguna “zappada” que estemos haciendo, alguna idea que esté buena. (Nicolás, 23 años, Informática)

El celular lo uso para lo que sea porque es más práctico, por ejemplo, para redes

sociales, ver cosas, y la computadora, uso Spotify para dejar la música de fondo. (Augusto, 22 años, Comunicación)

Habitualmente uso Instagram, WhatsApp. WhatsApp tanto para la facultad como para comunicarme con amigas. Tenemos muchos grupos de la facultad [...] uso mucho Spotify para escuchar música, uso YouTube tanto para aprender como para divertirme. (Carolina, 24 años, Ciencias Biológicas)

Más allá del consumo de contenidos audiovisuales, muchos estudiantes utilizan los *smartphones* para intervenir las imágenes o editarlas.

Edición de fotos PhotoGrid y Pixart. Y videos InShot, PicPlayPost. Aprendí a usarlo sola, son bastante intuitivas. (María, 23 años, Psicología)

Más que nada lo uso para las redes sociales, WhatsApp y escuchar música. (Martina, 19 años, Diseño Gráfico)

Editar fotos, trabajo, tomar notas, estudio, ocio, mirar videos. Aprender. Aprendo un montón con el celular. Esta cuestión de los algoritmos me permite aprender cosas nuevas a partir de las propuestas. (Dante, 21 años, Relaciones Públicas)

En el siguiente extracto, uno de los informantes refiere todas las aplicaciones que utiliza en el celular e incluso su combinación con el consumo de medios tradicionales:

El celular lo uso para lo que sea porque es más práctico, por ejemplo, para redes sociales, ver cosas, y la computadora uso Spotify para dejar la música de fondo. En otro momento, si quizás estoy viendo algún programa de la televisión y quiero saber lo que está opinando la gente en ese momento, uso el teléfono para ver las redes, por ejemplo, Twitter. (Augusto, 20 años, Comunicación)

En suma, el *smartphone* desempeña múltiples funciones en la vida cotidiana de los jóvenes, quienes encontraron en la cuarentena la posibilidad de explorar nuevas prestaciones y extenderlo a más actividades. En línea con otras investigaciones consignadas en este texto, los informantes dieron cuenta de un cambio a partir del aislamiento social provocado por la pandemia del COVID-19, que implicó la utilización más intensiva de la computadora de escritorio, la *netbook* o la *notebook* en detrimento del teléfono celular inteligente.

### **El *smartphone* para estudiar en grupo**

Este apartado reúne todas aquellas manifestaciones respecto del uso del *smartphone* para prácticas académicas. Varios estudiantes hicieron referencia al trabajo colaborativo gracias a sistemas de mensajería instantánea, sobre todo al momento de preparar un examen parcial o resolver un ejercicio.

Slack está bueno porque podemos así aportar conocimientos entre todos y cada tanto me bajo alguna que otra imagen o libro que comparten que están muy buenos. (Francisco, 24 años, Diseño Industrial)

También la comunicación con mis compañeros, que es como gran parte de todo lo que es la parte del estudio, digamos, todo lo que tiene que ver con hacer trabajos, parciales, fechas importantes, leíste tal texto, todo eso lo manejo por WhatsApp de manera más informal. (Alejandro, 21 años, Educación)

El trabajo colaborativo entre los estudiantes se ve plasmado, sobre todo, en la posibilidad que brindan los sistemas de mensajería de crear grupos. Así, los informantes aseguran que se reúnen en esos espacios vinculados por el cursado de una materia en común, a pesar de que a veces ni siquiera han llegado a conocerse en persona.

Uso mucho WhatsApp, creo que no lo uso excesivamente, me sirve mucho para la facultad, para organizarme con la gente, para charlar [...] Llegamos a hacer grupos de WhatsApp de 100 personas, con gente con la que cursamos la materia que capaz ni conocíamos y más que nada para los finales, lo organizamos para poder estudiar, para rendir y lo que hicimos fue organizarnos, como mandar ejercicios resueltos, o ir preguntando dudas por ahí, sirve un montón. (Victoria, 20 años, Ingeniería Ambiental)

En WhatsApp yo tengo un grupo con unos compañeros de la facultad que por lo general siempre pasan *links* para unos trabajos de la facultad que tenemos que hacer en grupos. Dentro de lo académico usamos mucho WhatsApp. Ya ahí nos sacamos dudas de encima con respecto a un examen o vamos tirando ideas para un trabajo práctico, realmente lo explotamos mucho en ese sentido. (Francisco, 21 años, Inglés)

Tenemos muchos grupos de la facultad, donde nos pasamos dudas, pasamos parciales o exámenes hechos, consultamos preguntas de las clases. Nos organizamos si queremos, a veces, hacer una queja general para la materia, si hay algún problema, primero lo discutimos todos los alumnos y después le mandamos un *mail* al profesor. (Carolina, 24 años, Biología)

El celular, la única función relacionada al estudio que le doy, es si tengo que hablar con compañeros para hacer algún tipo de repaso o para preguntar por alguna cuestión, algún tema que pueda no saber, más bien en lo que es comunicación. (Ignacio, 18 años, Derecho)

### **El *smartphone* y los apuntes orales**

Otro uso cada vez más extendido tiene que ver con la posibilidad de las plataformas de mediatizar el sonido. Varios de los entrevistados manifestaron que utilizan la grabación de audios para repetir conceptos o hacer algunos “apuntes orales” que luego pueden ir reproduciendo en situaciones de movilidad (por ejemplo, viajando hacia la facultad o hacia el trabajo), en las que no pueden recuperar textos escritos. Debe destacarse que el uso de la mediatización del sonido por parte de nuestros informantes combina lo puramente

individual y lo grupal: es decir, aparecen audios que no se comparten en los grupos colaborativos mencionados más arriba y otros que sí. En muchas ocasiones, las notas de voz se utilizan para estudiar y se vinculan a una actividad cognitiva: los entrevistados estudian al preparar su “apunte oral” y luego “repasan” cuando los oyen una y otra vez.

Todo el tiempo. Uso mucho el dictado de voz. Todo el tiempo. Todo lo que va diciendo el profesor yo lo replico con mis palabras y lo transcribo. (Sebastián, 18 años, Periodismo)

Cuando termino de repasar y quiero volver a repasar me grabo un audio con todo con el celular diciendo lo que sé. Me gusta después escuchar los audios y como que me entra más información yendo a la facultad, me escucho a mí hablando. (Camila, 24 años, Periodismo)

Me grabo audios para escucharlos, me sirve muchísimo. O, si tengo que leer algún archivo o algo, de vez en cuando también hago grabaciones. Estoy en mi casa y grabo algo que tengo en papel y, cuando estoy en el colectivo, lo escucho para estudiarlo. (Joaquín, 18 años, Derecho)

La especificidad técnica de alguna disciplina que involucra la fonética (por ejemplo, la carrera de Traductorado de Inglés) puede hacer que los estudiantes compartan audios para mejorar o corregir su pronunciación.

En realidad usamos mensajes de voz como para aclararle a algún compañero de los mensajes de audio, el mensaje de voz: de vez en cuando se utilizan, más que nada para una materia que se llamaba Fonética, en la que nos grabamos, escuchábamos el audio después y veíamos qué onda la pronunciación. (Francisco, 21 años, Inglés)

Los audios de WhatsApp determinan también aspectos de trabajo colaborativo, en tanto y en cuanto un estudiante plantea una pregunta “de parcial” en el grupo y el resto da su opinión a través de notas de voz. Inclusive, puede afirmarse que este tipo de audios también cumple una función pedagógica, dado que sirven para que un alumno pueda resolver dudas o preguntas de otros estudiantes sobre un tema.

Cuando tengo que rendir un examen, nos preparamos a veces con amigos, preguntas típicas de parcial, y las vamos contestando por nota de voz, o cuando alguien no entendió un tema y me pide que lo explique; a mí me sirve explicar para estudiar, más tomando notas de voz. (Carolina, 24 años, Biología)

### **El *smartphone* y el acceso a los textos**

Las características portables y multimedia del *smartphone* permiten que los estudiantes universitarios puedan acceder a contenidos bibliográficos y textuales desde el propio dispositivo. En este caso, con el teléfono celular inteligente pueden hacer capturas de pantalla sobre partes relevantes o intervenir de alguna manera el texto que leen. En



algún caso, el celular funciona también como un reemplazo de los apuntes en papel, que son valorados, pero que se dejan de lado por una cuestión de costos.

Descargo archivos ahí y los puedo leer. Puedo resaltarlos para sacar partes clave, y puedo sacar capturas de información que encuentre paralela. (Camila, 23 años, Periodismo)

Uso el celular para leer los [archivos] Word y los *mails*, y para los PDF que me mandan. (Martina, 19 años, Diseño Gráfico)

Cuando tengo que estudiar son archivos de muchas páginas, que no los pude imprimir o es muy costoso, los leo del celular. (Damián, 20 años, Ingeniería Industrial)

Otra de las actividades que aparecen vinculadas al estudio a través del *smartphone* es la búsqueda. La posibilidad de tener cerca el dispositivo móvil hace que sirva para hacer búsquedas mientras se aborda un texto, o para consultar alguna duda mientras se escucha una clase (presencial o sincrónica virtual), o lo que los profesores puedan llegar a mencionar en ella.

Estudio con el teléfono. Siempre. Busco muchas cosas con el teléfono. O sea, no solamente para el estudio, sino cosas del laburo. Para el estudio busco significados, portales, páginas que hayan recomendado en Twitter, *podcast*. (Camila, 24 años, Relaciones Públicas)

Lo uso mucho para buscar cosas: estoy leyendo algo y hay un concepto que no sé; o hay algo que... sobre todo, como escribo mucho, por ahí tengo que buscar sinónimos o estas cuestiones y ahí también lo uso. (Juliana, 23 años, Comunicación)

Si estoy cursando alguna materia y no tengo la computadora cerca, lo uso para buscar información o completar alguna cosa que falte respecto al tema que estamos viendo. (Isabella, 21 años, Dirección de Comunicaciones)

Cuando algún profesor nombra un autor o un libro, lo busco, le hago una captura a la pantalla y lo dejo en la galería de fotos para después buscar información. (Luna, 18 años, Relaciones Públicas)

En algún caso, se destaca la búsqueda como recurso didáctico de los profesores que incentivan esa actividad en el transcurso de una clase presencial o un encuentro sincrónico.

Hay algunos profesores que nos incentivan como para buscar información bibliográfica sobre algún autor en particular cuando tenemos que ver algo más sobre comprensión lectora. (Francisco, 21 años, Inglés)

### **El *smartphone* y el uso organizativo**

El acceso a aplicativos institucionales de las universidades en donde estudian nuestros informantes es otro de los usos más frecuentes del *smartphone* en relación con

las actividades académicas. Los recursos mencionados son plataformas virtuales (que actúan como repositorios para las clases) o también aplicativos específicos que funcionan como sistema de mensajería, anuncios y cartelería virtual (se publican, por ejemplo, en qué aulas son las cursadas, las fechas de las mesas de exámenes, los cronogramas de clases). Por el advenimiento de la pandemia del COVID-19 y el desarrollo de clases a distancia, varios entrevistados nos refirieron que las universidades en las que estudian recrearon nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje a través de foros y espacios de consulta a los que se puede acceder a través del teléfono celular.

Tenemos en la universidad una plataforma a la que tenés que acceder por internet. Podés entrar por una computadora o cualquier dispositivo. Yo, generalmente, uso el celular o la *notebook*. Pero con el celular lo que hago es bajarme siempre todas las cosas, porque ellos archivo que te dan, archivo que te hacen bajar. (Damián, 20 años, Ingeniería Industrial).

Uso la aplicación de la facultad para saber las aulas en las que curso y las fechas de finales, leo los blogs de los profesores para ver ejemplos de trabajos. (Luna, 18 años, Relaciones Públicas)

Tengo en el teléfono instalado Google Drive, Google Docs y tengo el campus de la UBA. (Florencia, 19 años, Medicina)

Tengo la aplicación de la USAL, para inscripción y faltas, aunque no falto mucho, trámites administrativos. (Luciana, 20 años, Diseño Gráfico)

Usamos mucho el Campus Virtual, en donde la facultad creó distintos foros, y los estamos usando muchísimo. En el foro los profesores pueden ver nuestras preguntas, pero otros alumnos también y se pueden subir imágenes o archivos y vos, entonces, vos hacés una pregunta y cualquiera te puede contestar y te puede dar un *feedback*, te puede decir qué está mal, te puede explicar, está muy bueno. (Carolina, 24 años, Biología)

Otra de las funciones que cumple el teléfono móvil inteligente respecto del estudio es el denominado "uso organizativo" (Carcelén *et al.*, 2019), que está vinculado a aplicaciones de gestión de apuntes, del tiempo y del trabajo, los calendarios y el reloj.

Se destaca el uso de Google Drive porque permite una organización de apuntes y de notas, y se combina con la posibilidad de realizar trabajo colaborativo.

Tengo el calendario y recordatorios. También tengo la aplicación de la USAL, donde tengo todas las notas, eventos y cosas así. Classroom y Drive. (Sofía, 21 años, Diseño Gráfico)

Las herramientas de Google, que facilitan bastante, como Google Docs o Drive para trabajos colaborativos. Keep, de notas, que me permite anotar cosas de clase y lo que tengo pendiente hacer o las ideas que tengo. (Camila, 23 años, Periodismo)

Otra herramienta que los profesores también utilizan un montón es Google Drive porque a partir de eso, más que nada con las traducciones que tenemos que hacer,

grupales, ya que todos podemos modificar el archivo, cada uno pone su parte. Además, tenemos la opción de poner comentarios o poner una duda y que otro compañero más adelante dé su opinión al respecto. Son las dos aplicaciones más utilizadas dentro del ámbito académico. (Francisco, 21 años, Inglés)

Las características multimediales y nómades del *smartphone* le permiten ser reconocido por nuestros entrevistados como un dispositivo con usos múltiples vinculados a las actividades académicas. Se destaca entre ellas la posibilidad del trabajo colaborativo, como resolver dudas, compartir apuntes, fotografías de pizarrones y socializar cualquier tipo de material que esté vinculado al estudio.

Por otro lado, poco a poco va ganando espacio la mediatización del sonido a través de la producción de pequeños “apuntes orales” que sirven para que los estudiantes puedan repasar antes de un examen o parcial en situaciones de traslado, en viajes o en momentos en los que no les es posible interactuar con un texto escrito.

Las posibilidades de búsqueda sincrónica se han incrementado gracias a la presencia ubicua del teléfono celular inteligente: esta práctica se hace ya sea en medio de la lectura concentrada de apuntes, sea por incentivo o indicación de un profesor, o bien por propia necesidad del estudiante, para contextualizar un tema o resolver una duda.

Muchas casas de estudio han desarrollado aplicativos institucionales no solo para las actividades académicas propiamente dichas (participación en clases, foros de consulta), sino también para cuestiones vinculadas con el registro administrativo (ubicación de clases, grillas de horarios y de cursadas, inscripción a exámenes finales, consulta de inasistencias), algo muy utilizado por los estudiantes desde el dispositivo móvil.

Por último, el “uso organizativo” también está presente debido a que el celular permite la instalación de diversas aplicaciones que sirven para gestionar el tiempo (calendarios, alarmas), así como también diversos materiales de estudio, como apuntes y bibliografía.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo de campo de esta investigación revela el modo en el que las múltiples funciones que cumplen los dispositivos móviles en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios fueron resignificadas a partir del aislamiento social provocado por la pandemia del COVID-19.

Estas transformaciones también afectaron el uso de otros sistemas de intercambio: desde una mirada ecológica, los medios o tecnologías de comunicación no pueden analizarse de manera aislada o separada, dado que cada uno de ellos aporta al ecosistema un conjunto de usos y de posibilidades, también asociados al resto. Esta cuestión se vincula

al concepto de *polymedia* (Miller, 2016) que, desde la antropología, indica que los usos de medios y plataformas están relacionados entre sí. Varias investigaciones (Arri, 2020; Albarello, 2020a, 2020b, 2016) han dado cuenta del uso “cruzado”, por parte de jóvenes estudiantes universitarios, de medios y plataformas en donde se hibridan contenidos y consumo.

Por lo general, la combinación de uso entre computadora y teléfono móvil inteligente está supeditada a las funcionalidades. El *smartphone*, más asociado al esparcimiento, al uso de redes sociales, visionado de videos y entretenimiento, permite, en términos de Igarza (2009), la generación de “burbujas de ocio” de tipo intersticial. En tanto que la preferencia por la computadora ocurre en situaciones de estudio, trabajo y realización de actividades académicas. De todos modos, el uso cruzado también ocurrió en situación de estudio, puesto que algunos informantes mencionaron que mientras tomaban una clase virtual sincrónica en la computadora, hacían una búsqueda o tomaban una nota tipo apunte en el teléfono celular.

Los informantes dieron cuenta de la incidencia del *smartphone* para la gestión del trabajo colaborativo vinculado a actividades académicas durante el periodo de aislamiento. En este sentido, los grupos de WhatsApp crearon espacios de intercambio incluso con otros estudiantes “desconocidos”: se constituyeron en usinas de ayuda ante determinadas situaciones, como exámenes parciales. Esta colaboración grupal se evidenció en las actividades relacionadas con el “compartir”: audios con explicaciones, material de estudio (apuntes, bibliografía) o incluso explicaciones ante simulaciones de exámenes dentro de cada uno de los grupos.

En línea con los resultados de otras investigaciones, el diálogo con los informantes nos mostró que varios de ellos utilizan el *smartphone* en relación con el estudio logrando una “integración móvil” (Limón-Flores, 2018), es decir, generando distintos tipos de vínculos establecidos dentro de los centros de estudios para cumplir con actividades colaborativas, en el marco de lo que Jenkins (2008, p. 37) denomina “comunidades virtuales” que “se mantienen unidas mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimientos”, lo que podemos asociar con la noción de “inteligencia interconectada”, que para Tapscott (1998) no implica solamente un entrecruzamiento de tecnologías, sino la interconexión de personas a través de la tecnología, combinando su inteligencia a través de las redes.

En términos de Miller (2016), el uso de cada plataforma propone distintos grados o escalas de sociabilidad, lo que permite explicar el uso individual/grupal de un sistema de mensajería como WhatsApp para las prácticas académicas. Los sistemas y las posibilidades de intercambio en enormes grupos entre estudiantes que nunca se conocieron de manera presencial, pero que cursan un mismo espacio curricular, puede ser definido en términos de un aspecto más de la “socialidad por plataformas” (Van Dijck, 2016).

Debe resaltarse que, en algunos casos, los estudiantes también tuvieron que intensificar el uso del *smartphone* para tareas referidas al estudio, porque las universidades en donde cursan sus carreras desarrollaron aplicativos institucionales no solo para la gestión académica (acceso a campus virtual, recursos en línea), sino también para cuestiones vinculadas con el plano administrativo (solicitud de certificaciones, chequeo de asistencia virtual). Dentro de este "uso organizativo" del *smartphone* (Carcelén *et al.*, 2019), se menciona el uso de aplicaciones de la "nube" (Google Drive, Dropbox) que permiten a los alumnos organizar el material de estudio (bibliografía y apuntes) y recuperarlos desde el dispositivo mientras, por ejemplo, cumplen con otra tarea en la computadora.

Los hallazgos aquí presentados permiten concluir que el uso que hacen del *smartphone* los estudiantes universitarios, en el marco particular que impone la pandemia del COVID-19, está totalmente asociado a su experiencia académica, la cual asume un rasgo marcadamente colaborativo por las posibilidades comunicativas que habilita este dispositivo *metamedium* en su vida cotidiana.

## REFERENCIAS

- Aguado, J. M., Feijóo, C., y Martínez, I. (2013). *La comunicación móvil. Hacia un nuevo sistema digital*. Gedisa.
- Albarello, F. (2016). El ecosistema digital de los jóvenes universitarios: una mirada desde la Ecología de los medios. En J. C. Durand, Á. V. Corengia, F. T. Daura (Dirs.), y M. S. Urrutia (Coord.), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua* (pp. 115-136). TeseoPress. <https://www.teseopress.com/formaciondocente/chapter/183/>
- Albarello, F. (2020a). De la hegemonía al nicho: desplazamiento de medios tradicionales en rutinas informativas de un grupo de universitarios argentinos. *Dixit*, 32, 46-60.
- Albarello, F. (2020b). Informarse en el *smartphone*: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), e2331.
- Albarello, F., y Kelly, V. (2019). *Multimodalidad y ecología de los medios: aproximaciones conceptuales para repensar los medios en el aula*. 1.<sup>er</sup> Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1103.pdf>
- Arri, F. (2020). *Leer en smartphones. Estrategias de lectura/navegación de estudiantes universitarios de carreras vinculadas a la Comunicación en teléfonos móviles* [Tesis doctoral, Universidad Austral]. <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/>

handle/123456789/941/Tesis%20Doctoral%20Francisco%20Arri-Version%20Final.pdf?sequence=1

- Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras, L., y Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco de la pandemia COVID-19*. Mutual Conexión; Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888>
- Aufa, A., Mustansyir, R., y Maharani, S. (2020). What is Smartphone? Philosophical Perspective: Reflection on the Use of Smartphone in the New Normal Life. *Research, Society and Development*, 9(9), e116996991. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6991>
- Baert, S., Vujić, S., Amez, S., Claeskens, M., Daman, T., Maeckelberghe, A., Omev, E., y De Marez, L. (2020). Smartphone Use and Academic Performance: Correlation or Causal Relationship? *Kyklos*, 73, 22-46. <https://doi.org/10.1111/kykl.12214>
- Bolter, J. (2001). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. Lawrence Erlbaum Assoc.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., y Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction* (4.ª ed.). Pearson.
- Carcelén, S., Mera, M., e Irisarri, J. A. (2019). El uso del móvil entre los universitarios madrileños: una tipología en función de su gestión durante el tiempo de aprendizaje. *Communication & Society*, 32(1), 199-211.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Chuchu, T., y Ngoro, T. (2019). An Examination of the Determinants of the Adoption of Mobile Applications as Learning Tools for Higher Education Students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 13(03), 53-67. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v13i03.10195>
- Consejo Provincial de Coordinación con el Sistema Universitario y Científico de la provincia de Buenos Aires; Ente Nacional de Comunicaciones. (2020). *Resultados encuesta sobre condiciones de conectividad en estudiantes universitarios de la provincia de Buenos Aires*. <https://tinyurl.com/kv2t9ep8>
- Cote-Parra, G. E. (2015). Engaging Foreign Language Learners in a Web 2.0-Mediated Collaborative Learning Process. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 137-146. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.47510>
- Dafonte-Gómez, A., Maina, M. F., y García-Crespo, O. (2021). Uso del *smartphone* en jóvenes universitarios: una oportunidad para el aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 211-227. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.76861>

- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., y Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982-1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Derogan la resolución que prohibía los celulares para uso pedagógico. (27 de octubre del 2016). Telam. <https://tinyurl.com/pxjk34d2>
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Granica.
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://doi.org/10.35305/lt.v24i2.746>
- Fernández, J. L. (2018). *Plataformas mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. La Crujía.
- Fernández, J. L. (2021). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. La Crujía.
- Flórez Buitrago, L., Ramírez García, C., y Ramírez García, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 5(1), 54-67. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2016.51.54-67>
- García-Ruiz, R., Tirado Morueta, R., y Hernando Gómez, Á. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hirst, M. (2011). *News 2.0: Can Journalism Survive the Internet?* Allen & Unwin.
- Igartua, J. J., Ortega-Mohedano, F., y Arcila-Calderón, C. (2020). Communication Use in the Times of the Coronavirus. A Cross-Cultural Study. *El Profesional de la Información*, 29(3), e290318. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.18>
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2019). *Encuesta Permanente de Hogares. Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación*. <https://bit.ly/3jKvNnk>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Katz, E., Blumler, J. G., y Gurevitch, M. (1974). Utilization of Mass Communication by the Individual. En J. G. Blumler y E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research* (pp. 19-31). Sage.

- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., y Aubusson, P. (2012). Viewing Mobile Learning from a Pedagogical Perspective. *Research in Learning Technology*, 20, 1-17. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14406>
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones El Aljibe; Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Limón-Flores, C. A. (2018). Uso de dispositivos móviles de comunicación por estudiantes universitarios en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Guadalajara. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 709-720. <https://bit.ly/3ywCwaR>
- Lindlof, T. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Sage.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury Academic.
- Márquez, I. (2015). *Una genealogía de la pantalla. Del cine al teléfono móvil*. Anagrama.
- Márquez, I. (2017). El *smartphone* como metamedio. *Observatorio*, 11(2), 61-71. <https://doi.org/10.15847/obsOBS11220171033>
- McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Miller, D. (2016). *How the World Changed Social Media*. University College of London Press.
- Montenegro, D. (2020). Comunicación grupal en WhatsApp para el aprendizaje colaborativo en la coyuntura COVID-19. *Hamut'ay*, 7(2), 34-45.
- Moragas Spà, M. (2003). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América y Europa*. Gedisa.
- Morán, L. (2021). Prácticas evaluativas en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 98-112. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3152>
- Mustapha, I., Thuy Van, N., Shahverdi, M., Qureshi, M., y Khan, N. (2021). Effectiveness of Digital Technology in Education during COVID-19 Pandemic. A Bibliometric Analysis. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 15(8), 136-154. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v15i08.20415>
- Nyembe B. Z. M., y Howard G. R. (2020). Development of a Quantitative Instrument to Measure Mobile Collaborative Learning (MCL) Using WhatsApp: The Conceptual Steps. En M. Hattingh, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. Dwivedi, y M. Mäntymäki (Eds.), *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology. I3E 2020. Lecture Notes in Computer Science*, 12066 (pp. 507-519). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44999-5\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44999-5_42)
- Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death*. Penguin.



- Rojas-Osorio, M., y Álvarez-Risco, A. (2019). Intention to Use Smartphones among Peruvian University Students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 13(3), 40-52. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v13i03.9356>
- Scolari, C. A. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2012). Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *International Communication Association*, 22, 204-225. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01404.x>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Sharples, M., Taylor, J., y Vavoula, G. (2005). Towards a Theory of Mobile Learning. En *Proceedings of mLearn2005 - 4th World Conference on mLearning* (pp. 1-9). Academic Press.
- Silva Calpa, A., y Martínez Delgado, D. (2017). Influencia del *smartphone* en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. *Suma de Negocios*, 8, 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación net*. McGraw-Hill.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.



# DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS FROM OUT-OF-SCHOOL EXPERIENCES IN PERU. LEARNINGS FROM NON-PROFIT ORGANIZATIONS' ACTIVITIES IN PUBLIC SCHOOLS IN LIMA

CARLA LIZETTE MENDOZA EGÚSQUIZA\*  
University of Manchester  
carla.mendoza.egu@gmail.com

Received: 14/5/2021 Accepted: 21/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5193>

**ABSTRACT.** This research aimed to examine the enhancement of soft skills in public education in Peru through analysing non-profit organisations' techniques at the school level. The objectives were (a) To understand how the quality of education in Peruvian public schools assures the development of soft skills, (b) To explore the potential of non-profit organisations in supporting the development of soft skills in public schools. Interviews with three non-profit organisations and a government official, alongside reports, were analysed based on an OECD model.

The findings include government initiatives that indirectly develop soft skills, but management issues might lead to teacher-centred rather than student-centred methodologies, deterring skills development. Unfriendly environments characterise vulnerable areas for skills development; non-profits become supportive disruptive spaces to cultivate values, ethics, and skills. The discourse analysis concludes that, despite their small scope, they mainly develop collaboration and task performance skills, impacting career decisions, families and communities.

Non-profits employ a playful and concrete methodology that fosters the development of soft skills, but which is difficult to implement in public schools due to a lack of resources and school management. Further research should explore non-profits' impact on skills development. This study is a pioneer in this field in LATAM.

**KEYWORDS:** soft skills / NGO / quality education

---

\* Magíster en Ciencias Sociales en Cambio Organizacional y Desarrollo por la University of Manchester, Reino Unido (véase: <https://orcid.org/0000-0003-0111-4766>)

## DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS A PARTIR DE EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES EN PERÚ. APRENDIZAJES DE LAS ACTIVIDADES DE ORGANIZACIONES SIN FINES DE LUCRO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LIMA

RESUMEN. El objeto de estudio fue examinar la mejora de las habilidades sociales (HH. SS.) en la educación pública en el Perú a través del análisis de las técnicas de las organizaciones sin ánimo de lucro (OSAL) a nivel escolar. Los objetivos fueron (a) comprender cómo la calidad de la educación en las escuelas públicas peruanas asegura el desarrollo de HH. SS., (b) explorar el potencial de las OSAL para apoyar el desarrollo de HH. SS. en las escuelas públicas. Utilizando un modelo de la OCDE, se analizaron informes y entrevistas con tres OSAL y un funcionario del gobierno.

Los hallazgos incluyen iniciativas gubernamentales que indirectamente desarrollan HH. SS., pero problemas de gestión por una metodología que prioriza a los profesores en lugar de los alumnos desalientan este desarrollo. Las áreas vulnerables suelen ser entornos hostiles para el desarrollo de habilidades, transformando las OSAL en espacios disruptivos complementarios para cultivar valores, ética y habilidades. El análisis del discurso concluye que, a pesar del corto alcance, principalmente desarrollan HH. SS. relacionadas con la colaboración y el desempeño de tareas, impactando en las decisiones vocacionales, en las familias y comunidades.

Las OSAL emplean una metodología lúdica y concreta que fomenta el desarrollo de HH. SS., pero es difícil de implementar en escuelas públicas, debido a la falta de gestión y recursos. Futuras investigaciones deberían explorar el impacto de las OSAL en el desarrollo de habilidades. Este estudio es pionero en LATAM.

PALABRAS CLAVE: habilidades blandas / ONG / calidad educativa

## DESENVOLVIMENTO DE SKILLS SOCIAIS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORA DA ESCOLA NO PERU: APRENDIZADOS COM ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS EM ESCOLAS PÚBLICAS EM LIMA

RESUMO. Esta pesquisa teve como objetivo examinar o a melhoria das skills sociais na educação pública no Peru, analisar o trabalho das organizações sem fins lucrativos (OSFL) nas escolas. Os objetivos eram (a)Compreender como a qualidade da educação em escolas públicas no Peru garante o desenvolvimento de skills sociais, (b)Explorar o potencial de OSFL no apoio ao desenvolvimento de skills sociais em escolas públicas. Usando um modelo da OCDE, foram analisados relatórios e entrevistas com três OSFL e um funcionário do governo.

Os resultados incluem iniciativas governamentais que indiretamente desenvolvem skills sociais, mas questões de gestão levam a metodologias que parecem ser centradas no professor em vez de centradas no aluno, impedindo o desenvolvimento de habilidades. As áreas vulneráveis são caracterizadas por ambientes hostis para o desenvolvimento de habilidades, OSFL tornam-se espaços disruptivos complementares para cultivar valores, ética e habilidades. Análise de discurso conclui que, apesar do escopo curto, desenvolvem principalmente habilidades relacionadas à Colaboração e Desempenho de Tarefas, impactando nas decisões vocacionais, famílias e comunidades.

As OSFL empregam uma metodologia lúdica e concreta que fomenta o desenvolvimento de skills sociais, mas de difícil implementação na escola pública, devido à falta de gestão e recursos. Pesquisas futuras devem explorar o impacto dos OSFL no desenvolvimento de habilidades. Este estudo é pioneiro na LATAM.

PALAVRAS-CHAVE: skills sociais / ONG / qualidade educacional

## INTRODUCTION

### Education quality

LATAM lands at the lowest positions in educational assessments and holds one of the lowest GDP growth rates when combining decades since the 1960's, contrasting with higher-performing countries in education whose GDP increased further during the same time. Despite several factors affect this correlation, and educational reforms could take decades to show results, the link between quality education and national development arises (Hanushek & Woessmann, 2007; Hanushek & Woessmann, 2015). Quality involves educating citizens who contribute to the development of communities and countries through different types of skills, including socioemotional skills (Tawil *et al.*, 2012). Figure 1 introduces the *Framework for Understanding Education Quality (FEQ)* which exhibits the factors that impact quality in education; Context, Learner's Characteristics, Enabling Inputs, Teaching and Learning, and Outcomes. FEQ illustrates education as a dynamic process with a cultural, social, and political side, providing an input-process-output path (Tawil *et al.*, 2012).

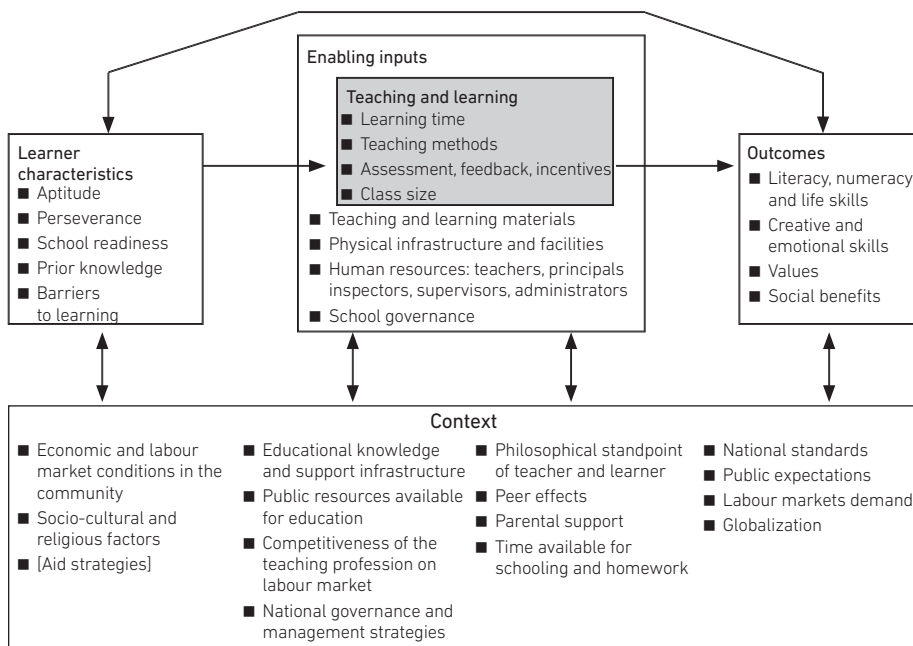


Figure 1. A Framework for understanding education quality (FEQ)

Source: UNESCO (2015)

The Context involves the influence and value provided by society to education, economy, and politics. The Learner's Characteristics consist of people's capacities, households, and experiences, showing background differences and how these create or reduce inequalities. The Enabling Inputs relates to school management and community relationship, comprising resources and governance. Teaching and Learning considers everything related to the learning experience, including teaching style and assessments. The Outcomes are the results of the educational process, usually measured in literacy and numeracy skills, at a wider level, with the impact in development (Unesco, 2005).

FEQ illustrates the importance of policies, teachers, buildings, management, and families in quality, alongside their synergy, exhibiting the diversity and responsibility of stakeholders. It might provide a national analysis and a diagnosis, which is necessary to avoid drawbacks on effectiveness, deterring quality, and impacting future generations (Oded, 2011).

In developing Context, the challenge is to improve the quality of education coping with problems such as grade repetitions, teacher absenteeism, or early school leaving. A common flaw is a lack of management which causes budget distortions, low incentives for teachers and inaccurate curricula (Glewwe & Kremer, 2006). Teachers could receive low salaries because of the number of professionals needed to supply the market. This might signify hiring teachers who could not be as trained as their counterparts in developed countries or increment the pupil-teacher ratio. Impacted by low budgets, families might need to cover additional expenses. The Learner's Characteristics can be too diverse and heterogeneous to fit a one-size-for-all national curriculum, increasing drawbacks such as language barriers or extended distances to commute to school in rural areas (Glewwe & Kremer, 2006). These inputs create inequalities, leaving students in a process with disadvantages, which in the long-term, affect social mobility and economic development (Oded, 2011). This analysis raises the question that, if governments are already dealing with several barriers and are delivering low performance in international assessments, how can they assure quality in what is more difficult to measure, such as soft skills?

## **Soft Skills**

Soft skills can be defined as: "(a)manifested in consistent patterns of thoughts, feelings, and behaviours, (b)developed through formal and informal learning experiences, and (c)important drivers of socioeconomic outcomes throughout the individual's life" (OECD, 2015, p. 35). The first statement drives to a complex, difficult-to-measure psychological side. The second displays that soft skills can be fostered outside schools, highlighting the responsibility of varied stakeholders. The last statement was explained in the previous section.

Research remains limited, focused on developed countries, particularly vulnerable groups (West *et al.*, 2016). A lack of consensus on a common framework to measure skills deters the possibility of creating a cross-country analysis (Kerstetter, 2016; Jayaram & Engmann, 2017). The complexity increases with cultural bias; meanings and perceptions can change within cultures, within the same country, and in different groups (Nichols, 2017). The *Big Five dimensions*, a popular framework, studies personality traits that can be shaped throughout life and might impact behaviours, affecting educational attainment, health, and employment outcomes (Humphries & Kosse, 2017; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Based on OECD studies, a tentative framework is illustrated in Figure 2, introducing a skills development model throughout life stages and differences between Cognitive skills, Mixed skills, and Socio-emotional skills. The first ones are the traditional skills measured in international assessments, namely literacy and numeracy; the second mixed category includes cognitive and socioemotional skills that are especially important to support the growth of the other two categories; and the third is based on the Big Five personality traits. This last group is the focus of the research because it describes abilities fostered in formal and informal environments. The Big Five model aims to understand human personality by identifying five dimensions related to distinctive sets of behaviours, thoughts, and feelings. Research confirms its applicability for children and teenagers and throughout life, as the sub-domains provide an overview of social and emotional skills development (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

The model confirms the importance of each stakeholder's role and the skills that should flourish per stage, evolving throughout the individual's growth. It acknowledges the impact skills hold in education, earnings, health, and crime tendency, describing the desired achievements by life stage (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

The framework is complemented with the OECD's 15 Socioemotional Skills, listed in Appendix 1. The Big Five Personality traits were correlated with skills as follows: Openness, Agreeableness, Emotional Stability, Conscientiousness, and Extraversion; to Open-mindedness, Collaboration, Emotional Regulation, Task Performance, and Engaging with others, respectively. These traits were preferred as they are a standard theory for skills research, applicable for varied cultures, offering a detailed description of behaviours (McCrae & Terracciano, 2005), being methodological easier to understand to the non-research community, such as teachers and parents.



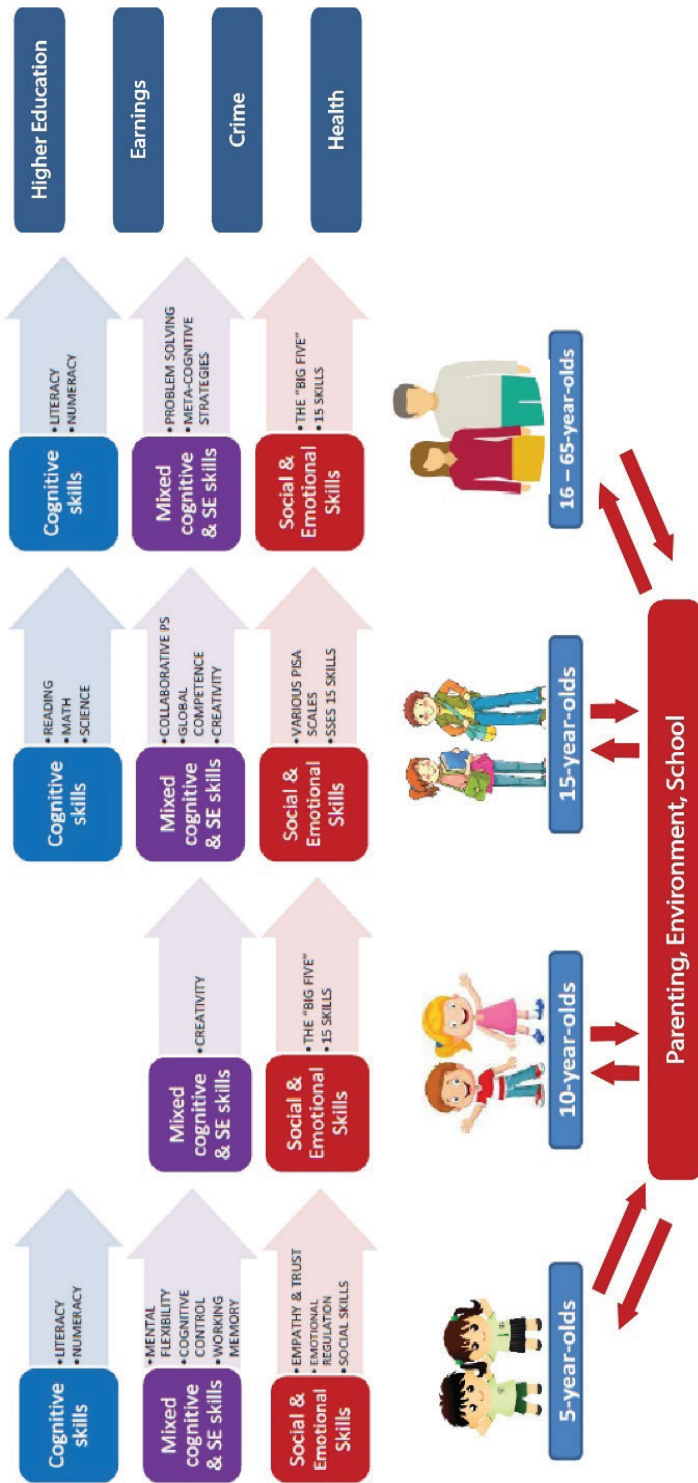


Figure 2. OECD. Life-long learning: Framework for Understanding Skill Development  
 Source: Adapted from Kankaraš, M. and Suarez-Alvarez, J. (2019) and Kautz, T. et al. (2014)

Regarding the measurement of socio-emotional skills, the main techniques used in studies are Likert-system questionnaires targeting students. As these are affected by cultural bias, researchers use anchoring vignettes to avoid it, providing a specific context in the questions to detach the students or other agents, such as parents and teachers, from their own context. However, as skills measurement tends not to influence the students' grades, they might not complete surveys as accurately or responsibly as others (Primi *et al.*, 2016). As for techniques, studies confirm the potential of extracurricular courses, peer or parental support, summer courses, placements, and problem-solving methodologies as means to enhance skills (Kautz *et al.*, 2014). Socioemotional skills exhibit the development of more skills; students with higher extracurricular activities tend to achieve positive results without regard to their background (Lleras, 2008; Jagannathan *et al.*, 2019).

Difficulties in measurement and development techniques increase in developing countries, where informal economies are more prevalent (James *et al.*, 2012). Informal workers require skills to be independent but lack access to training opportunities and usually hold a low education level (Jayaram & Engmann, 2017). Dropout rates signify that a portion of the workforce will join with school-level knowledge (Wang *et al.*, 2016, Namuddu *et al.*, 2017). Governments address these concerns with strategies, such as decentralisation, the drawback of which is the teaching quality, as incentives and requirements could be less exigent than in central areas (Di Gropello, 2006). Therefore, the private and non-profit sectors become important actors. NGOs usually hold a project-based performance with a short-term scope, being especially important in unreachable areas with low government presence. These projects could influence policy designs. (Banks *et al.*, 2015; Bebbington, 1997; Namuddu *et al.*, 2017). However, local NGOs endure limited scope and lack of sustainability. The funding needed might lead to bias in their assessments, displaying positive results (Rose, 2009).

### **Education in Peru**

Peru has had one of the highest and steadiest economic growths over the last couple of decades. The country has reduced poverty, allowing social mobility towards the middle class (World Bank, n.d), translating into more people affording private education. This development was not accompanied by educational attainment, as in 2012, Peru landed last in the PISA test (OECD, 2014). Although the nation improved in the following assessments, it exhibits the greatest inequality between advantaged and disadvantaged students in LATAM (Schleicher, 2019). Studies show that private or public education, family income, and gender can greatly predefine educational attainment (Saavedra & Gutierrez, 2020). Nevertheless, private schools in low-income areas might deliver lower results than public ones. The same cannot be said for high-income areas, as the higher the institution fees, the higher the attainment. (Marcos & Vasquez, 2018).

The government implemented reforms targeting three key areas: management, infrastructure, and quality teaching. The first includes relief of administrative duties to schools' principals, adding supportive positions. An accreditation system was enforced in private higher education to assure quality standards, but this has not been implemented at the school level (Darcourt *et al.*, 2020). One project performed is *Full School Day* (JEC in Spanish), reaching almost 14 % of public schools (JEC, n.d). Its characteristics include longer school days, additional pedagogical assistance, and strengthening management, infrastructure, and IT support. The extra school time is dedicated to enhancing socio-emotional and technical skills, aiming to increase employability (Sanchez & Favara, 2019). JEC emulates a private-school management style and delivers better outcomes than other public schools (Marcos & Vásquez, 2018). Another project is COAR (High-Performance Schools), dedicated to outstanding students, targeting skills development based on international standards (MINEDU, n.d.b). Regarding the infrastructure, some institutions lack maintenance and basic services, which was addressed by creating a specialised institution.

In quality teaching, low salaries, resources, qualifications, and social recognition have deterred teaching performance. Peruvian teachers earn a third in proportion to their wages 50 years ago, being one of the lowest paid in the region (Mizala & Ñopo, 2016), generating some teachers seek other income sources reducing time to develop other activities (Osorio *et al.*, 2018). Applications decreased in the last decades, causing the average age to land at 40 years by 2012 (Saavedra & Gutierrez, 2020). Older teachers could be less open to innovation or technological changes, adapting slower to new methodologies. To address these challenges, the institution improved the assessment system, the professional development, and the In-service teacher preparation, modifying the career towards performance and assessments instead of the number of years of service (Osorio *et al.*, 2018; Minedu, nd. a). However, this has been accompanied by political controversy and manifestations. Administrations have not necessarily continued policies, leading to short-term implementations and potential initiatives left aside (Osorio *et al.*, 2018).

A study showed that parents identify *good quality* public schools with stricter norms and policies, supportive teachers, principals' leadership, and other characteristics, rather than outcomes. Parents restrained their quality expectations as they place less importance on performance (World Bank, 2007). Hence, if parents are satisfied with lower results or hold lower expectations, they are less likely to demand higher quality. This perception in society could affect the value given to education. As education is perceived as a public service, school governance might lack parental involvement, exhibited in APAFA participation. This is a parental group in every school that aims to cover institutional drawbacks. Despite their positive impact, mostly the same group of parents comprise their local organisations, and few tend to actively participate in management activities (*El Comercio*, 2014).

Allocating public resources might affect equality, particularly within indigenous and rural populations, where education usually disregards local languages. Education in Quechua, the second spoken language, has exhibited higher attainment (Hynsjöa & Damon, 2016; Osorio *et al.*, 2018), but it continues to be a concern (Cortina, 2016). The lack of quality and equity results in around 23 % of Peruvian continuing into higher education and 15 % into technical studies (INEI, 2019b). Higher education becomes relevant in the labour market, contrasting with developed countries (Castro *et al.*, 2016). Higher education access is influenced by family finance, parental background, socioeconomic status, and socioemotional skills (Cueto, 2016).

Regarding the learning experience, a new National Curriculum has been implemented since 2018 (Osorio *et al.*, 2018). Figure 3 overlaps the curriculum's desired profiles and the OECD's skills model. Although the profiles are not explicit with soft skills, they expect behaviours and attitudes relatable to the OECD framework, such as "The student interprets reality and reaches decisions from mathematical knowledge which contributes to his/her context" (MINEDU, 2017, pp. 34), which would involve persistence, responsibility, creativity, assertiveness, and curiosity. This profile is subdivided into competencies, which includes a Problem-Solving based methodology at the high school level (MINEDU, 2016). Developing soft skills indirectly is not new, albeit, as learning objectives are not accomplished, then indirect skills are unlikely developed either.

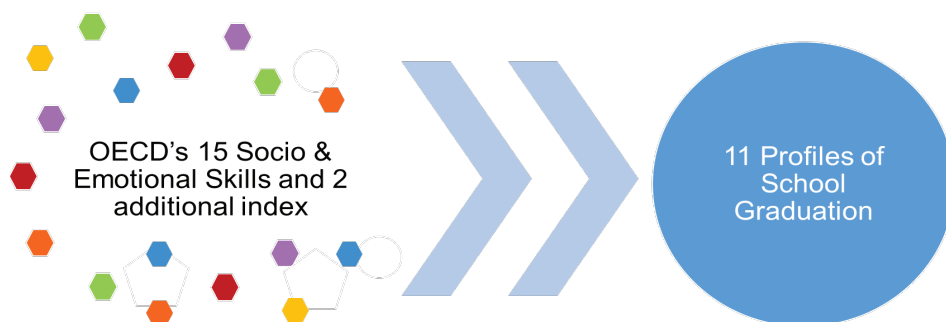


Figure 3. Socioemotional Skills and Peruvian Profiles of School Graduation

Own elaboration

Reforms appear to lead to positive outcomes and have signified an increment in the budget to almost double in a decade (MINEDU, 2018). While investment is still lower than average in LATAM, it exhibits the government's improvement but will take years for changes to show their impact (Saavedra & Gutierrez, 2020).

Other actors in society support educational development. The private sector holds social responsibility projects. Meanwhile, the non-profit sector composes diverse

projects, such as *Fe y Alegria* (Faith and Joy) schools, which are partially public-funded and represent a different management style and curriculum option (Portocarrero *et al.*, 2002), and *Aprendo Contigo* (I Learn with you), which supports the education of hospitalized children (Aprendo Contigo, n.d). Albeit their impact would be shorter in scope and term than government, their presence could influence policy design. In Peru, non-profits operate an average of four years minimum, being education the area where a third of them work. Not all are registered as NGOs, but these are mainly managed by volunteers. Common drawbacks shared are the lack of funding, resources and volunteers' commitment. Around 60 % of them manage a defined budget, self-funded or, to a lesser extent, funded by external actors (MIMP, n.d).

## METHODOLOGY

### Research Design

The literature exhibits certain gaps. The most relevant one is the absence of soft skills studies and public education in developing context, especially in Peru. This gap also includes a lack of studies about basic education, soft skills, and development, which can be explained by the difficulty of measuring them, especially in a variety of settings. However, a considerable number of studies were found on quality in education.

An analysis of the discourse revealed the research targets techniques used by non-profits that can be useful when strengthening soft skills in the public system, and the feasibility of expanding their scope, which has not been studied in the Peruvian context. This study was performed on qualitative techniques, including semi-structured in-depth interviews and secondary data analysis, based on the research design in Table 1.

The literature review has provided two frameworks; the FEQ model, which assesses quality in education and would be applied with the first research question, and the OECD's model, which appraises soft skills and is being used on a study comparing international settings. This second model was the theoretical basis for the second research question.

The participants were selected using non-probabilistic sampling methods, including convenience and snowball techniques (Walliman, 2011), and their profiles are detailed in Table 2. Meanwhile, the non-profits exhibited in Table 3 were chosen based on their activities before March 2020 and were required to operate in public schools located in vulnerable areas in Lima. This city is occupied by a third of the total population (INEI, 2019a) and experiences more volunteer activities. A decisive variable for determining the non-profits was that developing soft skills was explicitly announced in their programmes. Some of the keywords found were "soft skills", "life skills" or "develop capacities" and these were targeted by workshops. Based on the literature review, having one-to-one interaction with the children was essential for selecting the organisation.

Table 1  
*Research Design*

Aim	Objective	Research question	Methodology
To examine the enhancement of soft skills in public education in Peru through analysing non-profit organisations' techniques at the school level	To understand how the quality of education in public schools in Peru assures the development of soft skills	What is the quality of soft skills education in public schools?	Primary data: Interview
	To explore the potential of non-profit organisations in supporting the development of soft skills in public schools.	What is the contribution of non-profit organisations to the development of soft skills in the public education system?	Primary data: Interview  Secondary data: Non-profit organisations' Report Review
		What is the feasibility of adapting non-profit organisations' training strategies into the public system to improve the impact in the long term?	Primary data: Interview  Secondary data: Non-profit organisations' Report Review

Own elaboration

Table 2  
*Participants' profile*

Participant	Description	Number of interviewees
Volunteer – Leader	Non-profit organisation leader. Insight of management, target audience, objectives, operations, and outcomes. Two or more years in the position.	3
Volunteer	Non-profit organisation volunteer. Have been or is part of the implementation team and performs administrative tasks, providing empirical knowledge. One or more years in the position.	3
Government Officer	Minister of Education officer from the Office of Learning Quality Measurement (UMC)	1

Own elaboration

Table 3  
*Non-profits' description*

Non-Profit	Description
NPA	Organisation that promotes debate activities for high school and undergraduate students in Lima. Volunteers interviewed belonged to one of their projects that focus on public schools' debate workshops.
NPB	Organisation that provides supplementary reading, maths and creative workshops after school, from Monday to Saturday. They target all school levels. To the best of the author's knowledge, this is one of the biggest NGOs in Peru.
NPC	Organisation with operations across the country and in LATAM. In Peru, their main influence is in Lima, implementing maths and diverse creative workshops once a week in public schools. They target all school levels and are one of the biggest educational NGOs in the country.

Own elaboration

The interviews were held in Lima, in Spanish, using an online video platform, and recorded for further analysis, with accepted consent. As for secondary data, the study includes non-profits' reports of up to five years, including impact and financial information. The interview questions were modified according to the participants' profiles and classified into three sections based on the research questions. The data was later analysed based on each section. For the first one, the main variables considered were the motivation of the non-profit to operate in the context, and the characteristics of the vulnerable areas and the public schools where they operate. The aim was to identify each of the variables of the FEQ model. The second research question, it was examined each of the skills listed on the OECD model, selecting the ones the participants either literally mentioned in the interviews or described in the activities. As for the last research question, the variables considered were the methodology per organisation, the resources needed for their activities and how their methodologies disrupt from the ones in the public schools where they operate. The results compare the responses searching for similarities and divergent ideas. The research analyses the discourse of the interviewees regarding non-profits as change actors.

### Limitations

The study was executed during the COVID-19 pandemic, which provided a particular context. The economic and social impact of the pandemic might have affected the participants' mental wellbeing, increasing the bias of their responses. Furthermore, education migrated to digital platforms, adding technological accessibility and learning challenges to teachers. This led to non-profits distancing from them and decreasing opportunities to include teachers in this study, narrowing the scope. This applies to government officers

too, as some experienced a rise in responsibilities and became less available for interviews. Likewise, the data collected consigns pre-pandemic times. The participants were requested to reply based on their experience from 2019 and before. Moreover, not all non-profits held reports that could apply to soft skills. The reports received showed mainly the numbers of years working, number of beneficiaries and volunteers, and a description of the workshops implemented. Little measurement of the impact on the students has been performed, including soft skills.

## **FINDINGS**

### **Quality in education**

Following the first research question, the participants defined their understanding of a vulnerable area and the attributes provided to public schools in these areas. Interviewees related vulnerability with low income and dysfunctional families. In some households, parents hold only high school level education, they are single parents, or could exhibit domestic violence. The latter affects students' mental health, particularly their self-esteem and self-confidence. Some parents could have long workdays, leaving less time to support their children's education, causing weak relationships between schools and parents. These variables endure poverty, maintaining a cycle where children could achieve the same educational level as their parents, linked to underpaid jobs and, on a wider image, discouraging social mobility.

Participants agreed that public schools target cognitive skills leaving aside soft skills, illustrated by teachers who use techniques that neglect the fostering of students' critical analysis and creativity. This is due to a tight curriculum that leaves less time for different activities, failing to add teaching approaches that contribute to educating students as future citizens. Although some teachers are encouraging, others lack training and follow traditional methods, deterring innovation that is especially important in new generations. Moreover, spaces such as cultural centres and libraries are scarce. Despite the lack of resources and management, interviewees affirm that the schools partnered with non-profits differ in their management style, characterised for their partnerships, with principals and teachers motivated to complement the educational experience with alternative sources.

Some public schools differ from the rest. JEC and *High-Performance Colleges* (COAR in Spanish) are programmes developed by the government that suggest a change of focus towards socioemotional skills, but these have not become widespread yet.

### **Non-profits and soft skills**

Regarding the second research question, non-profits were assessed based on the socioemotional skills they target directly or indirectly. These organisations shared



similarities in their objectives; NPA seeks to empower students, NPB aims to cultivate students with bigger aspirations, and NPC pursues developing a social impact within a personal impact. Table 1 presents a detailed profile of the organisations, and while they differ in scope, they perceive themselves as spaces for creativity, innovation, and hope for their students. The number of beneficiaries is unclear in NPC but they operate in schools of minimum 1000 students, and they invite the entire school's population to their workshops, indicating an exponential number.

Table 4  
*Characteristics of the non-profits' impact 2019*

Variables	NPA	NPB	NPC
Year foundation (aprox)	2012	2004	2009
N.º Schools (2019)	5	3	9
Cities (2019)	1	1	4
Beneficiaries average per year (2019)	~180	~300	unknown
Age range	13-17 years-old	5 -15 years-old	6-17 years-old
Volunteer average 2019	~70	unknown	~1000

Own elaboration

The value of these non-profits relies on the comprehensive focus they provide to their workshops. They target a soft side neglected in most public schools, addressing self-esteem, ethical values, and soft skills, usually improving students' grades. A similarity among these organisations is the reinforcement of maths and reading in their workshops, but they also seek improvements in effective communication and self-confidence, "awakening talents", and sometimes, influencing career decisions.

The interviewees affirm that some of their beneficiaries improve family and social relationships. Their beneficiaries become agents of change with their parents and schools, impacting the community. In the long-term, they tend to return their learnings to their surroundings, evolving into responsible citizens with their communities, and some of them volunteering with these organisations after leaving schools, creating a cycle. This connotes that these organisations raise social awareness between volunteers, beneficiaries, and communities.

Table 5  
*Soft skills' impact*

Variable / Participant code	VL1	VL2	VL3	V1	V2	V3	G01
Task Performance	x	x	x		x	x	
Self-Control	x	x					
Responsibility	x	x			x	x	
Persistence	x	x			x	x	
Emotional Regulation		x			x	x	
Stress Resistance					x		
Optimism							
Emotional Control		x			x	x	
Collaboration	x	x	x	x	x	x	x
Empathy		x			x	x	x
Trust					x		
Co-operation	x	x		x	x	x	
Open-mindedness	x			x			
Tolerance							
Curiosity	x			x			
Creativity	x						
Engaging with Others	x	x		x		x	
Sociability	x	x		x		x	
Assertiveness	x	x		x		x	
Energy							
Additional Indicies	x	x			x	x	
Achievement Motivation	x	x			x	x	
Self-Efficacy			x			x	

Own elaboration

Analysing the interviews with the OECD's model, the skills addressed by each organisation are described in Table 4. Collaboration and Task Performance were the skills mentioned by most participants; empathy and co-operation were identified as essential in their activities. Open-mindedness is a category referred to by NPA, which is dedicated to debate workshops. These include their students sharing experiences with students from different institutions, sometimes private schools, which differ from the other organisations. The NPA's leader affirmed that the collaborative nature of the debate methodology forces students to cooperate towards a common objective.

NPB distinguishes with daily workshops and Emotional Regulation development. They assert that this frequency allows them to target emotional control as they possess more time to build a trusting bond with their students, helping them manage their emotions. NPC participants featured in Self-Efficacy, which relates to a person's belief in their capacity to accomplish an objective because they encourage students to believe in their dreams. They declare that soft skills need to be complemented with abilities that can transform their dreams into reality.

Table 5 only reflects the explicit participants' responses that could be linked to a specific skill, but their impact is not limited to these skills only. Interviewees agreed they influence self-esteem and self-confidence but also cultivate values such as solidarity, respect, empathy, responsibility, teamwork, and assertive communication, which provides the beneficiaries with a wider perspective of their context. Non-profits become safe places of belonging where students are listened to, so they can develop their critical sense and analytic capacity, skills that would allow them to improve their opportunities in the future.

### **Replicability**

Following the third research question, the feasibility of adapting non-profits' training strategies into the public system is assessed based on resources and methodological differences. A continuous lack of resources decreases the projects' impact, affecting their stability and measurement, which can be either financial issues or human resources. Volunteers are key for implementation and administrative duties. Organisations agree that volunteers are characterised by vocation, collaboration, passion and motivation to reinvent themselves. They function as educators with a new approach, more open to change than traditional teachers, meaning they hold a different technical or specific knowledge. This knowledge can sometimes be taught by the organisations, but the most important feature in candidates are their soft skills and values. As for logistical resources to implement the workshops, tailored material or session guidelines are needed, and in less relevance, technical equipment.

The methodologies exhibited by non-profits share a common ground; two of them include pedagogues for technical support, pursuing comprehensive learnings and structured sessions. These organisations offer creativity, artistic and sportive workshops as extracurricular activities, using playful and concrete techniques. The former means that they provide spaces for students to participate and discover concepts within an interactive environment, aiming to develop significant learning with concrete materials, so the students can physically experience and learn by playing and investigating. This becomes a customised methodology that leads students to create their own concepts.

In contrast, public schools are unlikely to apply these concrete methodologies due to a lack of time. Designing materials involves time that teachers might not have as they can perform more than one class on a day or have an extra job. Participants maintain that teaching in public schools becomes an exercise by heart rather than understanding and questioning, and experiences with materials that students can manipulate are scarce; learning by doing is not encouraged. In their perspective, teachers appear to be pressured by a tight curriculum and bureaucratic processes; although they might be trained in this methodology, preparing materials for so many students can be overwhelming, and they prioritize the curriculum's cognitive side. This can cause teachers to discourage participation and avoid feedback, which is perceived as a deterrent of critical capacity and a strong focus on cognitive knowledge, leaving aside socioemotional skills and ethical values. Teachers are unable to provide a holistic perspective due to the pressure of accomplishing their planned schedule. Against public schools who are responsible for comprehensive education, non-profits can focus on an overlooked side.

The interviewees agreed that private schools in the areas also struggle to provide quality education, but the ones that exceed are supported by psychologists and extracurricular workshops. For instance, the Tutoring hour is focused on students' development as a space to listen to their ideas and concerns, allowing them to create projects that foster significant learning. In public schools, this hour is considered as additional time for other courses, not providing spaces for them to express their ideas and design projects or, if implementing projects, these would have been enforced by the teachers.

Due to structural and systematic concerns, soft skills might be neglected in public schools. One of the interviewees declared that even teachers might need to develop their socioemotional skills. As part of the reforms, the government is encouraging a qualitative perspective and training teachers, so they focus on the process of the learning experience and not only the final product. However, the path to improvement is still long. The concrete methodologies used by the non-profits might be applicable if teachers are released from some duties and received further training.

## **CONCLUSIONS**

### **Quality in education in Peru**

Analysing the interviews with the FEQ model, a profile of public education in vulnerable areas in Lima arises. The Context is characterised by low development opportunities, enduring a poverty cycle. Public schools offer two or three shifts per day, shortening school hours, forcing the prioritization of core courses, neglecting artistic or sportive workshops. Some institutions lack administrative and psychological support, which hinders a comprehensive education and a customised learning experience. In this

scenario, non-profits become an opportunity, fostering spaces that cultivate soft skills and values through workshops with a strong ethical perspective, and, being a supplement to schools, their scope and frequency are lower, but this allows them to supervise on a case-by-case basis, customising the workshops, developing different skills.

The Learner's Characteristics features dysfunctional families that might affect the students' mental wellbeing. Parents with long workdays are more likely to disengage from school governance, leading to a weak school-parent relationship. Students are also less inclined to trust the school or their peers, which can impact their attainment. One of the interviewees stated that in some schools, students will take their bags when leaving the classroom in the breaks as they distrust their peers. This is a serious concern as students share daily experiences for long periods, connoting a lack of inter and intra-personal skills, as well as values and ethics. This context challenges skills development, which appear more plausible in private schools.

Teachers, key in the Enabling Inputs, are pressured from different perspectives. They hold a low reputation from society, being under-qualified, old-fashioned, and centred on cognitive teaching. The central government stresses them with rigid assessments for promotions or to maintain their position, and schools demand them to exceed the stated curricula. The low salaries and negative perspective transform it into an unattractive career, leaving the average teacher age over 40-years-old (Saavedra & Gutierrez, 2020). Although the government is changing their training focus towards soft skills, the number of duties and reduced time might prevent teachers from implementing innovative methodological changes.

This situation impacts Teaching and Learning as classes seem to be teacher-centred rather than student-centred. The participants indicated that classes are planned and executed without the students' views, and participation or feedback is not encouraged. Playful and innovative methodologies are limited, and techniques seem repetitive, deterring students from experimenting, analysing, and defining concepts from their experience. Interviewees agreed that students are mostly told how to do things instead of developing critical analysis. Although a regular class holds between 24-30 students each, teachers tend to manage more than one class, so it is difficult to oversee case-by-case. An important difference between private and public institutions is the extra hours, which the former use for extracurricular activities. The Minister is implementing projects such as JEC and COAR, which provide extra time, administrative support, and additional activities resembling private management. They are especially important for the value provided to socioemotional skills; although these are not widespread yet, they illustrate the importance the government grants to these skills (JEC, n.d; MINEDU, n.d.b).

These variables represent fragile inputs for successful Outcomes. In maths and reading international assessments, Peru lands among the lowest performers in the

world. These are measurable indicators that connote the reality of soft skills development as a real concern, as these might be in more critical status and are not being assessed. As mentioned, soft skills can predict educational attainment, earning and risky behaviours (Cunha & Heckman, 2008; Zamorro *et al.*, 2016). Peruvians who continue their education at higher levels are most valued in the labour market, therefore, have more opportunities, but only around 48 % of the population continues studying after school (MINEDU, 2019). In the long-term, skills can impact national development.

### **Soft skills development**

Non-profits are not indifferent to the critical context and, directly or indirectly, they address the development of soft skills particularly related to Task Performance and Collaboration. The first one has been related to high educational achievement, low crime tendency, and a healthy lifestyle (Kautz *et al.*, 2014). Collaboration is identified with leadership and motivation in the workplace (Suddleson, 2015). Both categories connote a development of people more empowered to break the poverty cycle. The leader of NPB stated that 67 % of their students have continued their education in universities or technical institutions, against the average of 2 % in the area.

The OECD's model also provides a difference of skills per age. The non-profits participating in this research target varying ages, while NPB and NPC include pedagogues in their activities designed to be accurate per age; NPA works exclusively with teenagers. The model illustrated the development of cognitive skills at younger ages, while soft skills become more relevant from adolescence onwards. NPA reinforces Collaboration and Open-mindedness skills, particularly cooperation. NPB builds relationships with their beneficiaries and targets Emotional Regulation skills, which seems stronger than in other non-profits due to their daily frequency. NPC cultivated Self-Efficacy as they aim to improve self-esteem. Although short-term, these organisations perceived their impact as positive, visible on the improvement of grades and their students' change of attitude.

Schools partnered with these organisations differentiate with an ambition to improve their students' experience. This signifies that they might perform more effective management and are more open to implementing new methodologies, providing their students with an advantage among other public schools, even before the non-profits' implementation. This is also positive for parents as, with reduced time for supervision, low educational level, and low income, they hold fewer alternatives to foster their children's soft skills.

Students in other public schools, that not benefit from these partnerships and management styles, need to straighten their opportunities. Public schools prioritise cognitive skills and leave aside soft skills due to structural and systematic issues. The government seeks to fulfil a curriculum aiming to develop citizens who contribute to the

nation, training teachers on soft skills, but providing them little time for methodological changes. Soft skills appear important on policies, but it does not seem to be the reality in the classrooms, remaining blurry in national policies. Teacher-centred environments provide fewer opportunities to develop a critical opinion. In this sense, education should aim to develop more than cognitive learnings, as it would empower students to become successful women and men in society (Freire, 1972).

## DISCUSSION

This study aimed was to examine the enhancement of soft skills in public education in Peru through analysing non-profit organisations' techniques at the school level, determined as a gap in the literature review.

*Objective 1. To understand how the quality of education in public schools in Peru assures the development of soft skills.*

The government has acknowledged the main concerns, and it is addressing them with training and tightening standards, seeking a higher quality. Despite being an important actor, the central government which designs and enforces the policies is not the only one involved in quality; other factors and stakeholders should be considered too. Further analysis that is out of this reaserch's scope is required to understand this process, but a glimpse of critical areas has been provided already.

The government is implementing initiatives that directly or indirectly encourage soft skills development, such as JEC and COAR schools, teachers' training, and curriculum changes, which would have a visible effect in the upcoming years and set a precedent for educative policies. However, at the public-school level, changes translate into more responsibilities for institutions, especially for teachers. This means that methodologies centre on cognitive skills, easier to assess and measure, leaving aside soft skills.

Teachers, being key actors in the process, are overwhelmed with multiple responsibilities. Their negative reputation in society appears to be the result of a long-lasting problem hatched throughout decades, causing fewer applications for this career and increasing the age. Hence, the profession does not renew its workforce, which creates an innovation concern. Alongside the school management, this influences the methodologies applied, which according to the interviews, appear to be teacher-centred rather than student-centred, deterring soft skills. The research concludes that teachers are important influencers between schools and non-profits, as they search for connections that can improve their students' experience. A different approach is needed in public schools' management, so students can experiment and participate to reach significant learning that fosters socioemotional skills.

Some participants agreed that parents are not involved in school governance as needed. This does not signify they are detached from their children's education but rather from their demands with school performance. The research has mentioned the lack of involvement in parental associations and the relevance provided to reputation rather than outcomes. Educational attainment, as an indicator, becomes less important than the institutions' reputations. This is a sign of how society values education and the concept parents hold of quality.

Mental health is another topic that arises. This is left aside as much as soft skills, which is alarming for development. Among the characteristics of vulnerable areas, dysfunctional families and domestic violence are a reality in some households, affecting the students' mental health but being overseen in public schools. Many times schools lack psychological resources to support students. Non-profits provide a space for beneficiaries to enforce their self-esteem and self-confidence, helping a psychological side too. These organisations also highlight the importance of soft skills, values, and ethics, as students in vulnerable areas are most likely to confront unfavourable environments to develop soft skills and ethical values. Besides, non-profits use these terms as interchangeable ones, which might affect measurement attempts.

*Objective 2. To explore the potential of non-profit organisations in supporting the development of soft skills in public schools.*

This research acknowledges the value of non-profits as driving forces for soft skills enhancement in vulnerable areas. They offer a disruptive space for comprehensive learning, with a strong focus on the soft side of the beneficiaries. Despite their short scope, they can provide an individual and customised experience, which appears to impact the short and medium-term, particularly with senior students, guiding their career decisions. According to studies, Peruvians in vulnerable areas in Lima are less likely to pursue higher education levels (CPI, 2019), which reinforces the relevance of these organisations.

As mentioned, these organisations develop a range of skills, focusing on the ones related to Collaboration and Task Performance. Likewise, they are supporting public education in the development of citizens more skilled to overcome life challenges. Vulnerable areas are spaces with more probabilities for risky behaviours, explaining the importance of soft skills, ethics and values in non-profits. Soft skills, then, contribute to discontinuing the poverty cycle, raising the educational level, personal well-being and reducing crime tendencies. This impact reaches families and communities, which in the long-term, enhances the development of these areas.

These non-profits have several years of implementation and continue their work thanks to donations and partnerships. Some of these are part of companies' social



responsibility activities and other organisations, which has not influenced the non-profits' objectives. This is important as a constraint with NGOs is the hidden agenda some donors can have, but which was not present in these case studies. Nevertheless, their impact still holds a low scope and might struggle to maintain this in the long-term due to resources. Despite being one of the biggest NGOs in education in Peru and with over one thousand volunteers, NPC only reached ten schools in 2019 across the country. This connotes the difficulty of replicability in the public sector.

Regarding the methodology, an important difference between public schools and non-profits is the playful and concrete techniques applied by the latter. This involves preparing materials so students learn by doing, interacting and constructing a concept, which could signify additional time for preparation and implementation. This is challenging to apply in public schools as teachers possess less time and more responsibilities than volunteers. While a volunteer oversees one workshop, teachers can execute many classes in a day. Teachers might be aware of this drawback, but they are restricted with responsibilities and time, which means more training, hours and resources could be needed to execute innovative and diverse methodologies to foster soft skills. Public schools such as JEC offer an alternative for this gap, but this would imply a considerable increment in public investment and management, which is out of the scope of this study. In this context, non-profits' techniques might be too ambitious for the public sector, and changes in the educational system and schools' management would be needed to consider them. In the meantime, additional support, training, and resources would allow non-profits to improve and expand their operations.

## LIMITATIONS AND SUGGESTIONS

This research was achieved throughout the COVID-19 pandemic, which added considerable limitations to the process. Albeit non-profit leaders were supportive in contacting teachers from public schools, they were unreachable due to the increment in their responsibilities, missing their contribution. This signified a gap in their perspective of soft skills in public schools. A similar issue arose with government officers, which is the reason for not including more participants in this group. To complement these drawbacks, an extensive literature review was considered.

The conclusions exhibit a critical context for soft skills development in public institutions. Although non-profits are addressing this gap, further research should consider assessing their impact in the long-term, especially analysing crime tendency, educational attainment, earning and wellbeing of their beneficiaries, compared to a non-beneficiaries sample from the same areas. Their workshops share similarities to studies performed in developed countries in vulnerable areas, holding positive results in beneficiaries' earnings, non-cognitive skills, educational attainment, and a slight influence in crime

tendency (Kautz *et al.*, 2014). Moreover, further research can assess the impact in the local communities and how the schools' management influence on skills development.

As long as public schools prioritise cognitive skills and minimise socioemotional ones, there will be a breach to achieve comprehensive education.

## REFERENCES

- Aprendo Contigo (n.d.). *Quienes somos* [About us]. Aprendo contigo [I Learn with You] <https://www.aprendocontigo.org/quienes-somos/>
- Banks, N., Hulme, D., & Edwards, M. (2015). NGOs, States, and Donors Revisited: Still Too Close for Comfort? *World Development*, *66*, 707–718. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.09.028>
- Bebbington, A. (1997). New States, New NGOs? Crises and Transitions among Rural Development NGOs in the Andean Region. *World Development*, *25*(11), 1755–1765. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)00066-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)00066-1)
- Castro, J.F., Yaqmada, G., & Arias, O. (2016). Higher Education Decisions in Peru: On the Role of Financial Constraints, Skills, and Family Background. *Higher Education*, *72*(4), 457–486. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0040-x>
- Cortina, R. (2016). How to Improve Quality Education for Indigenous Children in Latin America. In R. Cortina (Ed.), *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America* (pp. 3-25). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59532-4\\_1](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59532-4_1)
- CPI (2019). *Perú: Población 2019* [Peru: 2019 Population] (Market Report No 4). Compañía Peruana de Estudios de Mercados y Opinión Pública [Compañía Peruana de Estudios de Mercados y Opinión Pública] [http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr\\_poblacional\\_peru\\_201905.pdf](http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr_poblacional_peru_201905.pdf)
- Cueto, S. (2016). *Innovación y calidad en educación en América Latina* [Innovation and quality in Latin America]. ILAIPP & GRADE. [https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ILAIPPGRADE\\_innovcalEdu.pdf](https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ILAIPPGRADE_innovcalEdu.pdf)
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, *43*(4), 738-782. <https://doi.org/10.1353/jhr.2008.0019>
- Darcourt, A., Ramos, S., Moreano, G., & Hernández, W. (2020). Why Do Peruvian School Students Choose Science and Technology Careers? In K.Villalba-Condori, A. Aduríz-Bravo, J. Lavonen, L. Wong, & T. Wang (Eds.), *Education and Technology*

- in Sciences Communications in Computer and Information Science* (pp. 158-173). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45344-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45344-2_13)
- Di Gropello, E. (2006). *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. (World Bank Working Paper No. 72). The World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/6978>
- El Comercio (2014). Apafas: ¿A dónde va el dinero que los padres pagan? [Apafas: Where does the money parents pay go?]. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/apafas-dinero-padres-pagan-295446-noticia/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Chapter 16. Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. In E. Hanushek, F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education: Vol 2* (pp. 945-1017). Elsevier B.V. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02016-2](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02016-2)
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT press.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The Role of Education Quality for Economic Growth*. The World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/7154>
- Humphries, J. E., & Kosse, F. (2017). On the Interpretation of Non-Cognitive Skills – What is Being Measured and why it Matters. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 136, 174-185. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2017.02.001>
- Hynsjö, D., & Damon, A. (2016). Bilingual Education in Peru: Evidence on how Quechua-Medium Education Affects Indigenous Children's Academic Achievement. *Economics of Education Review*, 53, 116-132. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.05.006>
- INEI (2019a). *Producción y empleo informal en el Perú* [Informal production and employment in Peru]. Instituto Nacional de Estadística e Informática [Statistics and Informatic National Institute]. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitaes/Est/Lib1701/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1701/libro.pdf).
- INEI (2019b). *Indicadores de Educación por departamento 2008-2018* [Education Indicators by department 2008-2018]. Instituto Nacional de Estadística e Informática [Statistics and Informatic National Institute]. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitaes/Est/Lib1680/](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1680/)
- Jagannathan, R., Camasso, M. J., & Delacalle, M. (2019). Promoting Cognitive and Soft Skills Acquisition in a Disadvantaged Public School System: Evidence from the

- Nurture thru Nature Randomized Experiment. *Economics of Education Review*, 70, 173-191. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.04.005>
- James, P., Nadarajah, Y., Haive, K., Stead, V., Age, A., Annear, P., & Yomba, J. (2012). Informal Economies and Community Livelihoods. In P. James, Y. Nadarajah, K. Haive, & V. Stead (Eds.), *Sustainable Communities, Sustainable Development: Other Paths for Papua New Guinea* (pp. 216-246). University of Hawaii Press. <https://doi.org/10.21313/hawaii/9780824835880.003.0007>
- Jayaram S., & Engmann M. (2017). Diagnosing the Skill Gap. In Jayaram S., Munge W., Adamson B., Sorrell D. and Jain N. (Eds.), *Bridging the Skills Gap. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (pp. 1-14). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2_1)
- JEC (n.d.). *Componentes del modelo educativo de la JEC* [Components of the educational model of the JEC]. Jornada Escolar Completa [Full Day School] [http://jec.perueduca.pe/?page\\_id=4912](http://jec.perueduca.pe/?page_id=4912)
- Kankaraš M., & Suarez-Alvarez J. (2019). *Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. (OECD Education Working Papers No. 207). OECD. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B. & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. National Bureau of Economic Research, 0898-2937. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Kerstetter, K. (2016). A Different Kind of Discipline: Social Reproduction and the Transmission of Non-cognitive Skills at an Urban Charter School. *Sociological Inquiry*, 86(4), 512-539. <https://doi.org/10.1111/soin.12128>
- Lleras, C. (2008). Do Skills and Behaviors in High School Matter? The Contribution of Noncognitive Factors in Explaining Differences in Educational Attainment and Earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888-902. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Marcos, M., & Vásquez, M. C. (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú* [Typology and characterization of private schools in Peru]. (Serie Estudios Breves [Brief Studies Series] N.º 3). Ministerio de Educación (MINEDU) [Ministry of Education]. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>
- McCrae, R., & A. Terracciano (2005). Universal Features of Personality Traits from the Observer's Perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547-561. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.547>

- MIMP (n.d). *Diagnóstico situacional de organizaciones de voluntariado* [Situational diagnosis of volunteer organizations]. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) [Ministry of Women and Vulnerable Populations]. <https://www.mimp.gob.pe/sinavol/files/INFORMEBREVE-CONSOLIDADO7REGIONES.pdf>
- MINEDU (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. [Secondary Education Curriculum Program]. Ministerio de Educación (MINEDU) [Ministry of Education]. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- MINEDU (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. [National Curriculum of Basic Education]. Ministerio de Educación (MINEDU) [Ministry of Education]. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU (2018). *Perú: ¿cómo vamos en educación?* [Peru: how are we doing in education?]. Unidad de Estadística [Statistics Unit]. Ministerio de Educación (MINEDU) [Ministry of Education]. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/peru\\_como\\_vamos\\_en\\_educacion.\\_2018.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/peru_como_vamos_en_educacion._2018.pdf)
- MINEDU (n.d.a) *Evaluación Docente* [Teachers assessment]. Ministerio de Educación (MINEDU) [Ministry of Education]. <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/evaluacion-docente/>.
- MINEDU (n.d.b). *Colegios de Alto Rendimiento* [High Performance Schools]. Ministerio de Educación (MINEDU) [Ministry of Education]. <http://www.minedu.gob.pe/coar/index.php#admision>.
- Mizala, A., & Ñopo, H. (2016). Measuring the Relative Pay of School Teachers in Latin America 1997–2007. *International Journal of Educational Development*, 47, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.014>
- Namuddu K., Jain N., & Adamson B. (2017). Systemic Curricular Change. In S. Jayaram, W. Munge, B. Adamson, D. Sorrell & N. Jain N (Eds.), *Bridging the Skills Gap. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (pp. 55-75). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2_4)
- Nichols, M. (2017). Can I Choose to Have Grit? Non-cognitive Skills, Behavior, and School Choice. *Journal of School Choice*, 11(4), 622-641. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395636>
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

- OECD (2015). *OECD Skills Studies: Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Oded, G. (2011). *Inequality, Human Capital Formation and the Process of Development*. National Bureau Of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17058>
- Osorio, A., Aredo, M., Bonilla, M., Castro, O., Isidro, L., Quintanilla, C., Sabino, C., & Villavicencio, R. (2018). Report on Mathematics Teacher Preparation in Perú. In: Y. Baldin & U. Malaspina (Eds.), *Mathematics Teacher Education in the Andean Region and Paraguay* (pp. 75-103). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-97544-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97544-3_4)
- Portocarrero, F., Sanborn, C., Cueva, H., & Millán, A. (2002). *Más allá del individualismo: el tercer sector en el Perú* [Beyond individualism: the third sector in Peru]. Universidad del Pacífico.
- Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F., & John, O. P. (2016). Anchoring Vignettes: Can They Make Adolescent Self-Reports of Social-Emotional Skills More Reliable, Discriminant, and Criterion-Valid? *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 39-51. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000336>
- Rose, P. (2009). NGO Provision of Basic Education: Alternative or Complementary Service Delivery to Support Access to the Excluded? *Compare*, 39(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03057920902750475>
- Saavedra, J., & Gutierrez, M. (2020). Peru: A Wholesale Reform Fueled by an Obsession with Learning and Equity. In: F. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes* (pp. 153-180). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>
- Sánchez, A., & Favara, M. (2019). *Consequences of Teenage Childbearing in Peru: Is the Extended-School-Hour-Program an Effective Policy Instrument To Prevent Teenage Pregnancy?* (Working Paper Young Lives N.º 185). Young Lives. <https://www.younglives.org.uk/content/consequences-teenage-childbearing-peru-extended-school-day-reform-effective-policy>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Suddleson, H. (2015). Empathy, Attitude, and Other Soft Skills that Translate into Hard Dollars. *Air conditioning, heating & refrigeration news*, 256(3).
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). Beyond the Conceptual Maze: the Notion of Quality in Education. *UNESCO Education Research and Foresight*, 2, 1-16.

<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/beyond-the-conceptual-maze-the-notion-of-quality-in-education>

- UNESCO (2005). *Education for All. The Quality Imperative*. (Efa Global Monitoring Report 2005). Unesco. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2005/education-all-quality-imperative>
- Walliman, N.S.R. (2011). *Research Methods: the Basics*. Routledge.
- Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q., & Yang, C. (2016). Can Social-Emotional Learning Reduce School Dropout in Developing Countries? *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 818-847. <https://doi.org/10.1002/pam.21915>
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2016). Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170. <https://doi.org/10.3102/0162373715597298>
- World Bank (n. d.). *Government Expenditure on Education, Total (% of GDP)*. World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- World Bank (2007). *Toward High-quality Education in Peru. Standards, Accountability, and Capacity Building*. The World Bank. <https://digitallibrary.un.org/record/615921?ln=en>
- Zamarro, G., Cheng, A., Shakeel, M. ,& Hitt, C. (2016). *Comparing and Validating Measures of Character Skills: Findings from a Nationally Representative Sample*. (University of Arkansas Working Paper Series 2016-08). University of Askansas. <https://scholarworks.uark.edu/edrepub/32>

## APPENDIX

### Appendix 1. Description of OECD's Social and Emotional Skills

"BIG FIVE" DOMAINS	SKILLS	DESCRIPTION
OPEN-MINDEDNESS (Openness to Experience)	CURIOSITY	Interest in ideas and love of learning, understanding and intellectual exploration; an inquisitive mind-set.
	TOLERANCE	Is open to different points of view, values diversity, is appreciative of foreign people and cultures.
	CREATIVITY	Generating novel ways to do or think about things through exploring, learning from failure, insight and vision.
TASK PERFORMANCE (Conscientiousness)	ACHIEVEMENT ORIENTATION	Setting high standards for oneself and working hard to meet them.
	RESPONSIBILITY	Able to honour commitments, and be punctual and reliable.
	SELF-CONTROL	Able to avoid distractions and sudden impulses and focus attention on the current task in order to achieve personal goals.
	PERSISTENCE	Persevering in tasks and activities until they get done.
ENGAGING WITH OTHERS (Extraversion)	SOCIABILITY	Able to approach others, both friends and strangers, initiating and maintaining social connections.
	ASSERTIVENESS	Able to confidently voice opinions, needs, and feelings, and exert social influence.
	ENERGY	Approaching daily life with energy, excitement and spontaneity.
COLLABORATION (Agreeableness)	EMPATHY	Understanding and caring for others, and their well-being that leads to valuing and investing in close relationships.
	TRUST	Assuming that others generally have good intentions and forgiving those who have done wrong.
	CO-OPERATION	Living in harmony with others and valuing interconnectedness among all people.

(continúa)



(continuación)

EMOTION REGULATION (Emotional Stability)	STRESS RESISTANCE	Effectiveness in modulating anxiety and able to calmly solve problems (is relaxed, handles stress well).
	OPTIMISM	Positive and optimistic expectations for self and life in general.
	EMOTIONAL CONTROL	Effective strategies for regulating temper, anger and irritation in the face of frustrations.
COMPOUND SKILLS	SELF-EFFICACY	The strength of individuals' beliefs in their ability to execute tasks and achieve goals.

Source: Adapted from Kankaraš, M. and Suarez-Alvarez, J. (2019)



# LA RADIO Y LA TELEVISIÓN EN “APRENDO EN CASA”: HALLAZGOS POR CODIFICACIÓN ABIERTA

LUIS-ROLANDO ALARCÓN-LLONTOP\*

Universidad Privada del Norte

luis.alarcon@upn.edu.pe

KARL TORRES-MIREZ\*\*

Universidad César Vallejo

ktorresfre@ucvvirtual.edu.pe

SINDY PASAPERA-RAMÍREZ\*\*\*

Universidad Señor de Sipán

pramirezsr@crece.uss.edu.pe

MIRTHA CARRASCO-YOVERA\*\*\*\*

Universidad Nacional de Piura

mcarrascoyo@unp.edu.pe

Recibido: 14/6/2021 Aceptado: 23/7/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5231>

**RESUMEN.** Esta investigación versa sobre lo que significó la estrategia “Aprendo en casa” en el Perú, en el año 2020, desde dos de sus recursos principales: la radio y la televisión. El objetivo fue analizar comunicacionalmente y evaluar los programas de ambos medios. Se discutió sobre treinta y dos piezas de todos los niveles educativos, en un periodo de siete meses, con veintisiete expertos comunicadores y se evaluó la experiencia a partir de cincuenta actores destino de la estrategia. El estudio fue metodológicamente naturalista, de enfoque cualitativo, con tipologías hermenéuticas indirectas y fenomenológicas, y bajo diseño de codificación abierta. Se hallaron ocho categorías generadas a pleno

---

\* Doctor en Comunicación Social por la Universidad César Vallejo, Perú (véase: <https://orcid.org/0000-0001-9912-1299>).

\*\* Magíster en Administración y Marketing por la Universidad Señor de Sipán, Perú (véase: <https://orcid.org/0000-0002-6623-936X>).

\*\*\* Magíster en Gestión de Empresas Turísticas y Hoteleras por la Universidad Señor de Sipán, Perú (véase: <https://orcid.org/0000-0002-8095-2882>).

\*\*\*\* Bachiller en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Piura, Perú (véase: <https://orcid.org/0000-0001-5823-1475>).

albedrío que arrojan resultados sobre sesgados contenidos y cuestionables formas de presentación; se visibilizaron brechas educativas, digitales y generacionales, así como desarticulación entre los ejes educación y comunicación. Lo encontrado aspira a contribuir a la mejora del diseño y uso de recursos mediáticos a favor de la incursión educativa analizada y sus similares.

PALABRAS CLAVE: comunicación educativa / educación mediática / radio educativa / televisión educativa / Perú

## RADIO AND TELEVISION IN “APRENDO EN CASA”: FINDINGS BY OPEN CODING

ABSTRACT. This research is about what the “Aprendo en casa” strategy in Peru in 2020 meant from two of its main resources, radio and television. The objective was to analyze communicationally and evaluate the programs of both media. Thirty-two pieces from all educational levels were discussed, in seven months, with 27 expert communicators, and the experience from 50 target actors of the strategy was evaluated. The study was methodologically naturalistic, with a qualitative approach, indirect hermeneutical and phenomenological typologies, and under an open coding design. Eight categories generated by free will were found to show results on biased content and questionable forms of presentation; gaps were made visible at the educational, digital, and generational levels, and disarticulation between the education and communication axes. Our findings will contribute to improve the design and use of media resources in favor of the educational foray analyzed and the like.

KEYWORDS: educational communication / media education / educational radio / educational television / Peru

## RÁDIO E TELEVISÃO EM "EU APRENDO EM CASA": DESCOBERTAS POR CODIFICAÇÃO ABERTA

RESUMO. Esta pesquisa visa analisar o que significou a estratégia "Eu aprendo em casa", no Peru em 2020, a partir de dois de seus principais recursos: rádio e televisão. O objetivo foi analisar e avaliar comunicacionalmente os programas de ambas as mídias. Foram discutidas 32 peças de todos os níveis de ensino, em um período de sete meses, com 27 comunicadores especialistas; também se avaliou a experiência de 50 atores-alvo da estratégia. O estudo foi metodologicamente naturalista, com abordagem qualitativa, tipologias hermenêuticas e fenomenológicas indiretas e sob desenho de código aberto. Foram encontradas oito categorias geradas por livre arbítrio que mostram resultados sobre conteúdo tendencioso e formas questionáveis de apresentação; as lacunas tornaram-se visíveis no nível educacional, digital e geracional; bem como a desarticulação entre os eixos educação e comunicação. O que foi encontrado visa contribuir para o aprimoramento da concepção e utilização dos recursos midiáticos em prol da incursão educacional analisada e em contextos similares.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação educacional / educação para a mídia / rádio educacional / televisão educacional / Peru

## INTRODUCCIÓN

Muchos países a nivel mundial intentaron frenar los estragos de la pandemia del COVID-19 con el aislamiento social obligatorio, lo que llevó al cierre físico de las escuelas desde principios del 2020. De acuerdo con Álvarez *et al.* (2020), se generó la necesidad de preservar la educación, para lo cual los gobiernos emplearon varias tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de emergencia dirigidas a la educación a distancia, acelerando el proceso de digitalización educativa (Frantani, 2021). Básicamente, la educación debía mantener los lineamientos del currículo escolar, planteado previamente para un contexto “normal”. Niño *et al.* (2021) hablan de la velocidad con la que se combinaron soluciones y medios de primera generación: radio, televisión, materiales impresos, así como de segunda generación: plataformas, sistemas de gestión de aprendizaje.

En ese marco, en el Perú se dispuso afrontar el año escolar 2020 con la estrategia “Aprendo en casa”, de manera obligatoria para todas las instituciones educativas públicas (Resolución Ministerial 160-2020-MINEDU, 2020). La incursión planteó echar mano de recursos de radio y televisión al amparo de la Ley de Radio y Televisión que apela a la responsabilidad social de los medios; a la búsqueda de satisfacer necesidades de educación de los ciudadanos, en el respeto de derechos y deberes fundamentales; y a demandar a los radiodifusores apoyar en campañas en situaciones de emergencias (Ley 28278, 2004).

Este estudio se origina por encargo del Consejo Consultivo de Radio y Televisión (CONCORTV), órgano autónomo adscrito al Ministerio de Transportes y Comunicaciones del Perú, entre cuyas funciones destaca “propiciar investigaciones académicas que promuevan el mejoramiento de la radio y televisión” (CONCORTV, 2021). El artículo se basa en dicho estudio, siempre con el objetivo de analizar comunicacionalmente y evaluar los programas de radio y televisión de la estrategia “Aprendo en casa”, a partir de expertos comunicadores y actores centrales de la experiencia, pero girando su diseño original de uno sistemático y narrativo a otro de codificación abierta, con lo que los datos obtenidos y hallazgos se amplían, precisan y generan nueva y relevante información.

### El COVID-19 y respuestas desde lo educativo escolar

La pandemia del SARS-CoV-2 convocó reacciones en el plano educativo en todas partes. En Reino Unido y España, los docentes requirieron aprender nuevas habilidades para comunicarse y enseñar en línea. El uso de plataformas educativas les ayudó a mejorar capacidades y desempeños, y resultó un reto para educadores y estudiantes. Así, se evidenció la urgencia de mejorar competencias digitales en ambos, lo que para los maestros significó mayor esfuerzo. Nace entonces un nuevo modelo de enseñanza que podría denominarse “en el momento que se necesita”, recordando al mundo que el cambio puede ser paulatino, pero también inesperado e incluso *shockeante*. Y precisamente son

los educadores los llamados a la innovación, la investigación y el desarrollo, potenciando sus habilidades en conjunto con las de sus estudiantes (Harris, 2021; Santa, 2021).

Hordatt y Haynes (2021) abordan la problemática latinoamericana: con el uso de las TIC se hizo evidente el lento proceso de adaptación de los docentes, pero con la presión de la alfabetización digital por la pandemia tuvieron que aprender de manera acelerada a crear contenidos y usar distintas plataformas. Para Jaramillo (2020), se suman a las dificultades de los docentes y las carencias de sus estudiantes para acceder al aprendizaje en línea las barreras de internet y tecnología, muy comunes incluso para quienes no anticipaban los problemas. La mayoría de los estudiantes experimentaron barreras para su aprendizaje en este contexto: distracciones, mayor ansiedad y menor motivación.

Tanto Lloyd (2020) como Velázquez (2020) coinciden en que a raíz de la pandemia se percibió un incremento de las brechas sociales y digitales en el sistema educativo. En Ecuador se se hicieron patentes, según Balladares (2020), por el poco acceso a internet, la escasa señal, la dificultad de acceder a dispositivos tecnológicos compatibles con las aplicaciones que servían de apoyo a la educación en el modelo *b-learning*, así como el uso de un solo dispositivo por familia, lo que plantea que la educación virtual es incompatible con algunos sectores poblacionales. Balladares (2020) también aborda la escasa formación tecnológica de los profesores, quienes se convirtieron en tutores virtuales, con esquemas donde prima la comunicación unidireccional.

Otros investigadores han señalado cómo la implementación de las estrategias falló en otros países de la región. En Argentina, Kuz (2021) afirma que no se escatimó experimentar desde lo tecnológico, pero Anderete-Schwal (2020) y Artopoulos (2020) advertían de su ya compleja realidad escolar, la cual se enmarañó más en una atmósfera de miedo que se vio reflejada en el rendimiento estudiantil. En Colombia, el tránsito que supuso el pase de lo físico a lo virtual en su educación escolar causó conflictuaciones entre hogar y escuela, como satirizan algunos de los materiales viralizados en internet que desnudan el sentir de padres y maestros; según Velásquez y Ruidíaz (2021), se desnudó la carga emocional de todos los actores de la educación, en especial en los estudiantes.

### **El contexto de "Aprendo en casa"**

La estrategia para el Perú denominada "Aprendo en casa", habilitada desde un portal web, se dirigía a cubrir los cinco niveles escolares (inicial, primaria, secundaria, básica especial y básica alternativa) y sus grados desprendidos. La radio y la televisión pública, y algunas emisoras privadas, vía programas temáticos definidos, empezaron a transmitir el programa para los tres primeros niveles; los dos restantes solo se difundían por la radio, aunque unos meses después la televisión se sumó progresivamente. Radio y televisión se combinaban con otros recursos digitales, dispuestos en conjunto por la estrategia (Ministerio de Educación [Minedu], 2020).

La incursión se erigía en un contexto en el que, en el papel, se pone de relieve una reforma educativa cuyos documentos rectores son la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial, norma vigente desde el 2012 y que enfatiza el papel de los maestros en los espacios pedagógicos, instituye una línea de carrera meritocrática y regula la evaluación docente (Ley 29944, 2012); el Currículo Nacional, que desde el 2017 se dirige a siete enfoques transversales y treinta y un competencias para el perfil del egresado (“Evaluación por competencias”, 2019); y el Proyecto Educativo Nacional, vigente desde el 2020, que apela al rol de los medios como impulsores del cambio educativo necesario para el país (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020).

La estrategia se implementaba en un país complejo, diverso y de diferentes matices culturales, como se admite desde el Estado (Gushiken y Campos, 2015), en el que si bien los ciudadanos se reconocen dentro de un variopinto crisol de razas (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017), subsiste un marcado racismo que se evidencia en manifestaciones de exclusión y transgresión de libertades y derechos (Ministerio de Cultura, 2017), y que como reflejo tiene a las zonas rurales, indígenas y pobres sufriendo tradicionalmente, en el campo educativo —pero no solo en el sector—, los estragos de una virtual desatención (Defensoría del Pueblo, 2007). Como han listado Cordero *et al.* (2007), la escasez de caminos accesibles, el transporte público corto, las limitaciones en servicios básicos, la oferta educativa rural con menos horas impartidas en relación con las brindadas en las ciudades no encalla en una educación con la calidad esperada. Salud con Lupa (2020) ha revelado que, de cada diez escuelas rurales, nueve imparten clases en modalidad multigrado o unidocente y casi en esa misma proporción lo hacen sobre infraestructura precaria y sin tecnología.

Y hay más sobre este panorama de desigualdades educativas: los indicadores nacionales sobre tenencia de tecnologías en lo educacional son alarmantes; para ocho alumnos de nivel primario se cuenta con una sola computadora, cifra que mejora a seis alumnos por una computadora en el nivel secundario, además de que más de la mitad de los profesores carecen de habilidades en el uso de TIC (“Minedu adquirirá más de 840 000 tablets para escolares y profesores”, 2020); agreguemos a esto el acceso a internet, que es de los más bajos de la región: solo cuatro de cada diez hogares urbanos, lo que recrudescerá si pasamos al ámbito rural (INEI, 2020), y que en todo caso mejora en promedios para tecnologías más tradicionales: el 100 % de hogares posee un televisor y algo más de nueve de cada 10 una radio (CONCORTV, 2019).

### **Comunicación educativa, TIC y aprendizajes**

Ortiz Torres (2012) sostiene que la relación entre educación y comunicación se evidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que profesor y estudiante emplean comunicación. Conforme ha ido avanzando la pedagogía se han constituido los conocimientos adquiridos por los seres humanos, los cuales han sido transmitidos por



los maestros vía comunicación. Se ha visto la evolución de la comunicación educativa que en un inicio fue unidireccional, para luego convertirse en discursiva, empleando el diálogo como herramienta básica. Hoy la comunicación educativa es una función de la pedagogía que no es exclusiva para el intercambio de conocimiento: comparte saberes, expresa sentimientos (de modo oral, escrito, con comunicación no verbal) en los procesos de aprendizaje, etcétera.

En la comunicación educativa las TIC se usan como apoyo fundamental dentro de la educación para optimizar aprendizajes. Ruiz-Velasco (2012) afirma que estas tecnologías cuentan con modelos educativos delineados sobre los cuales se elaboran contenidos digitales y ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje. Igualmente, Komal (2018) muestra cómo el escenario educativo ha cambiado drásticamente basándose en la incorporación de la educación electrónica y la globalización. Se estima que la educación centrada en el uso de tecnologías ha motivado a la población a educarse; sin embargo, surge la interrogante sobre si estas son suficientes u óptimas para garantizar el aprendizaje.

Para Peñalosa y Espinosa (2011), la comunicación educativa ha estado vinculada al uso de los medios, tanto para la educación presencial como para la virtual. De allí nace la educomunicación: oral-ritual, icónico-narrativa y alfabético-argumentativa (paradigmática). Ahora bien, Narváez-Montoya (2019) propone a la educomunicación como la totalidad de la subjetivación humana, entendida como la adquisición de diferentes códigos, entre ellos, la lengua particular y la educación mediática como la asunción de los códigos mediáticos, entendidos no como tecnologías, sino como cultura.

### **Mediatización de la educación**

La mediatización es el proceso por el cual las prácticas cotidianas y las relaciones sociales se forman históricamente en función de los medios de comunicación, de acuerdo con lo indicado por Livingstone (2009). Con base en esta afirmación, hay dos aspectos en los que las fuentes consultadas abordan su conceptualización. En el primero, se apela a la creciente interacción entre los campos educacionales y mediáticos; es así como Jones (2007) afirma que en la estructura global de la educación los medios desempeñan un papel crucial para promover políticas educacionales que tienden a la privatización y la desregulación como parte de una sociedad neoliberal. Ball y Junemann (2012) argumentan que a través de la mediatización de la educación los medios actúan en diversos contextos en los que rechazan y promueven distintos valores educativos. Para Huergo (2001), la educación mediática deja de ser un asunto netamente pedagógico, donde los medios tienen un papel en la forma de ver el mundo y la adquisición de valores.

En el segundo aspecto, la educación mediatizada se define como un conjunto de procesos de aprendizaje y enseñanza que son mediados por las TIC, las cuales se enlazan a los procesos educativos; en tal caso, Marín (2015) indica que persiste el pensamiento

que asocia la educación mediatizada a la inserción de los medios y las TIC como aspectos claves para asegurar la innovación educativa que incluye a estudiantes y docentes; este pensamiento es una utopía en la región latinoamericana, puesto que si nos basamos en él, no existirían las brechas educativas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

Existe una postura distinta de las dos anteriores sobre mediatizar la educación, donde esta se convierte en una acción que se asocia con los procesos de mediación entre más de dos elementos, lo que quiere decir mediatizar la proximidad a una cosa. Así, Gutiérrez y Prieto (2007) afirman que mediatizar la educación no precisamente hace referencia al uso de una computadora, el proyector multimedia, un aparato de televisión o de cualquier otro medio de comunicación que conocemos hoy. Reforzando esta postura, Marín (2015) considera que en la educación también juegan como medios los libros, la pizarra y el bloc de notas, por ejemplo. En muchos casos no se requiere de estos para decir que la educación se ha mediatizado; son suficientes las gestualidades y oralidad de los docentes y estudiantes como medios para generar procesos educativos, los cuales son el objetivo de mediatizar la educación.

### **Televisión y radio educativa**

Se afirma que la función social de la televisión es, a nivel global, la de promover y cultivar tanto valores como cultura. En esa línea, Abrego (2000) indica que la televisión no tiene por obligación educar a sus televidentes; sin embargo, hay especialistas en educomunicación como Kaplún (al cual el mismo Abrego hace referencia) que afirman que todos los programas son educadores; pero —tal cual sucede en las escuelas o en los hogares— se puede educar bien o mal. Del mismo modo, Repoll (2010) mantiene la postura que sostiene la innegable influencia de la televisión como un medio de comunicación que mueve masas y cuyos contenidos y efectos no son necesariamente educativos. Sobre esto, Fernández (2008) considera que en diversos países los medios audiovisuales son inapropiados en su programación, y hay carencia de catálogos informativos, que se puedan adaptar para la enseñanza, a lo que se suma lo costosa que suele ser la televisión educativa. Y aún se espera que se establezcan lineamientos claves que vinculen los contenidos televisivos a la pedagogía y la didáctica.

Para Merayo (2000), conceptualizar a la radio educativa puede ser complejo. La radio desde sus inicios fue promotora de movimientos sociales transgresores. Herмосín-Mojeda y Mora-Jauregualde (2019) describen cómo se convirtió en extensión y complemento de la educación formal para quienes vivían en zonas donde las instituciones educativas no tenían asientos físicos. La radio es un punto central del discurso popular como medio de transmisión política, social, educativa y de protesta, con la intención de movilidad física e intelectual. Por otra parte, Mora-Jauregualde (2016) expresa que es básico que la radio, para ser considerada educativa, se caracterice por tener

objetivos no comerciales y orientación a metas sociales. En cuanto al proceso de cambio experimentado por la radio, Magnoni y Rodrigues (2013) sostienen que esta se ha adaptado a las evoluciones tecnológicas; se ha incluido la incorporación de varios dispositivos en una sola plataforma, dinamizando la interacción de oyente-radio a través de las herramientas que provee internet. Académicos entrevistados por Teixeira *et al.* (2018) afirman que la radio educativa ha migrado a la web 2.0 como parte de la innovación mediática que eliminará las distancias geográficas de la educación y promoverá la producción innovadora en formas de interacción.

## METODOLOGÍA

Este estudio sentó sus bases en el paradigma naturalista, pues se erigió desde lo interpretativo y nuestra percepción fundamentada como investigadores (Apolaya Sotelo, 2015); así como en el enfoque cualitativo, abierto y racionalmente válido para asir una variable de naturaleza difícil, inmensurable (Benites Romero y Villanueva López, 2015). Todo ello con el fin de analizar y comprender datos para responder a interrogantes hacia nuevos saberes (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Se hizo hincapié en los tipos hermenéuticos y fenomenológicos: por un lado, se ahondó en puntos de vista semánticos y pragmáticos procurando profundidad analítica; y, por otra parte, se evaluó el fenómeno mismo de estudio desde los propios actores o sujetos activos, tal y como lo experimentan, viven y perciben (Martínez Miguélez, 2009, sobre las bases respectivas de Navarro y Díaz, 1998; y Husserl, 1962).

La tipología hermenéutica sirvió para el análisis comunicacional de las piezas de radio y televisión de la estrategia "Aprendo en casa", pero no directamente, sino a través de expertos que evaluaron los recursos, en diálogo con los investigadores, con una guía de preguntas sobre precategorias. La tipología fenomenológica se usó para la evaluación cualitativa de los recursos de radio y televisión de la incursión, teniendo como informantes/participantes a los mismos actores centrales de la estrategia, en quienes se buscó testimonio de sus vivencias directas con el objeto de estudio.

El diseño se enmarca en la codificación abierta, uno de los prodecimientos y propuestas válidas para la teoría fundamentada, como ha sintetizado Monge Acuña (2015) sobre Strauss y Corbin de 1994 y Saldaña del 2009 (quien resume a Strauss y Glaser de 1967). "Este tipo de codificación se basa en establecer categorías a pleno albedrío, prioriza la producción de todas las categorías que se generen" (Benites Romero y Villanueva López, 2015, p. 138).

Se contó con tres universos informantes. El principal (directo, objeto mismo de estudio) estuvo conformado por los programas de radio y televisión de la estrategia emitidos entre el 6 de abril y el 30 de octubre del 2020; comprendían cinco niveles educativos: inicial, primaria, secundaria, básica especial y básica alternativa; y se dirigían a materias específicas. El segundo universo (de tipo indirecto o primer grupo de discusión)

estaba formado por comunicadores expertos en radio y televisión, docentes de universidades peruanas, cuya principal cualidad fue el dominio de temáticas y práctica en los medios estudiados, por lo que sus miradas en diálogo resultaban enriquecedoras. El tercer universo (indirecto e igualmente segundo grupo de discusión) estuvo constituido por actores centrales de la estrategia: directores, docentes, padres de familia y estudiantes; todos presentaban la cualidad de vivir directamente la experiencia y, por tanto, podían evaluarla como sujetos-destino.

Para el primer universo de informantes, los programas de radio y televisión de "Aprendo en casa", la muestra se obtuvo al azar vía muestreo sistemático o por método de intervalos hasta completar cuotas espaciando la elección durante los siete meses de estudio de la incursión. Este muestreo fue probabilístico. Los criterios de inclusión incidieron en todos los niveles de enseñanza que estarían representados y solo en programas dispuestos en la plataforma de la estrategia. Y los criterios de exclusión, sobre programas repetidos y con fallas técnicas. Se fijaron treinta y dos programas en total, considerando cuatro por medio y ocho por nivel, con excepción de dos niveles en los que solamente se habían implementado programas de radio.

Para el universo de informantes comunicadores especialistas (profesores universitarios de radio y televisión), la muestra fue por conveniencia, según el método de sujetos colaboradores hasta completar cuotas, que superamos: veintisiete docentes, al menos dos especialistas de radio o televisión por nivel educativo de los programas analizados. El muestreo fue no probabilístico. Los criterios de inclusión incidieron en docentes de radio o televisión en actividad, quienes debían trabajar en universidades licenciadas y representar casas de estudio de puntos distintos del país. Los criterios de exclusión se fijaron sobre la doble función (por ejemplo, docente universitario y profesor de escuela) o por ser asesor de la estrategia (por conflicto de intereses).

Para el universo de informantes actores centrales de la estrategia, la muestra se seleccionó también por conveniencia con el método de bola de nieve a partir de los sujetos colaboradores hasta completar cuotas. El muestreo fue también no probabilístico. Los criterios de inclusión son los siguientes: actores de zonas urbanas medias de capitales de provincia y distritos, de zonas urbano-marginales y rurales, en menor proporción, y proceder de diversas localidades del país. Los criterios de exclusión: actores sin plena actividad (por ejemplo, docentes con descanso médico), estudiantes de educación básica especial (por no poder brindar información directamente). En total se tuvo a cincuenta actores participantes, entre nueve a quince según tipología específica.

La información de primer orden fue recabada, organizada y analizada articulando previamente una matriz de precategorias, subcategorias y rasgos para cada variable construida sobre varios autores. Se combinaron tres técnicas y sus instrumentos: grupos focales con guía de preguntas y fichas de registro dirigidas a comunicadores especialistas

y actores centrales, entrevistas con guía de preguntas y ficha de registro para completar información en algunos casos de actores centrales, así como análisis documental con ficha de análisis para organizar y analizar los contenidos de los programas y redondear el análisis comunicacional. Grupos focales y entrevistas se aplicaron de manera remota empleando herramientas digitales como Zoom, Google Meet, llamadas telefónicas y WhatsApp, debido al confinamiento obligatorio.

El procedimiento se puede resumir de la siguiente forma: (a) se ubicó a los comunicadores expertos y a los actores centrales por redes de contactos; (b) los programas fueron seleccionados y organizados según niveles y materias; (c) se presentaron a ambos grupos los objetivos del estudio y se coordinaron reuniones virtuales por separado; (d) a los expertos se les encargó visualizar o escuchar las piezas asignadas según nivel educativo; (e) se dialogó con cada grupo sobre la base de un cuestionario de preguntas abiertas dirigidas en correspondencia a una de las variables (análisis comunicacional o evaluación de la experiencia); (f) la información se pasó a matrices organizadas por claves de respuestas coincidentes, ejemplos y aportes, según grupos de discusión; y (g) se generaron resultados, sin un *software* avanzado, de modo manual en plantillas de Word, que luego permitieron interpretaciones.

Para el caso específico de este artículo, basado en un diseño de codificación abierta, las categorías resultantes se construyeron reconociendo coincidencias, insistencias, redundancias y particularidades tomadas de las respuestas de los dos grupos de discusión participantes prioritariamente, pero también cruzando la propia observación del fenómeno en estudio, incluso más allá del trazo inicial de pre categorías planteadas, precisamente el sentido final del diseño asumido. Para ello, acudimos a lectura y relectura de las informaciones sistematizadas, nueva toma de apuntes, diálogo entre los investigadores, trazo de mapas conceptuales y desarrollo narrativo-explicativo de ideas fuerza.

## RESULTADOS

Sobre las piezas analizadas por docentes universitarios expertos en radio y televisión, así como la valoración de la experiencia de parte de los actores centrales destino de la estrategia, se obtuvieron las ocho siguientes categorías en evidente alternancia:

### Centralismo en la producción de los recursos mediáticos

Se identificó predominancia de una realidad capitalina en el material producido para ambos medios, que no adecuaba su oferta temática y ejemplificadora a las pluralidades del resto del país. Los expertos acusaron centralismo desde elementos no verbales, como la vestimenta de los conductores, siempre urbanos, muy "de ciudad", pasando por las escenografías en televisión y las ambientaciones sonoras en radio, hasta llegar en ambos medios al uso de un lenguaje que no incluía términos propios de las zonas

rurales, y mucho menos en alguna lengua originaria del Perú (y que en el habla común española peruana suelen filtrarse como aportes), dejando al margen, desde la exclusión lingüística, a poblaciones peruanas presentes en minorías como la quechua, la asháninka, la aimara, entre otras.

Dentro de los programas se incluyeron enlatados provenientes de otros países, lo que si bien pudo pasar desapercibido con alumnos de Lima y capitales de regiones, distanció de identificarse a las mayorías de la periferia y del interior del país, que esperaban algo más localista. Con el avance de la producción esto se redujo y se incluyeron piezas acordes a la realidad peruana, sin dejar reduccionismos y estereotipias (en una animación que mostraba a una familia andina, la madre y la hija asumían un rol hogareño, mientras el padre y el hijo trabajaban en el campo; y la escasa inclusión de la Amazonía). En las piezas radiales no se acudió a ritmos regionales como cumbias, huainos, etcétera, que permitieran la asociación de los estudiantes y un aprendizaje más amistoso.

Desde la perspectiva de los actores de la experiencia, este centralismo supuso un problema al momento de adecuar contenidos: el hecho de mostrar realidades distintas y desconectadas implicó que se dejara de usar parte de las piezas de la estrategia, y tuvieron que generarse propias. La estandarización de material no iba de acuerdo con los niveles, realidades o necesidades estudiantiles, y recayó en los docentes seleccionar la información y complementar datos para procurar materiales más eficientes. Esto generó que muchas veces las piezas no fueran tomadas como punto de partida para los aprendizajes.



Figura 1. Aspectos del centralismo en la producción de los recursos de radio y televisión

Elaboración propia

### Tensión entre las aristas comunicación y educación

Como experiencia híbrida, la planificación, ejecución y productos de "Aprendo en casa", para su primer año, debía ser el resultado de una armonía educativo-comunicacional. Contrario a ello, se percibió, desde cada parte, que las piezas de radio y televisión abarcaban el punto de vista de uno u otro, pero nunca o muy pocas veces en combinación.

Los comunicadores señalaron que si bien las piezas cumplían un propósito educativo, no reflejaban un orden comunicacional. Acusaban, entre otros puntos, la duración por encima de lo adecuado para el tipo de contenido —30 minutos en televisión y 15 a 20 minutos en radio—, lo que causaba la pérdida de interés de los estudiantes, y el escaso o incorrecto uso de los recursos visuales o sonoros propios del medio, que finalmente no contribuía a la redondez de generar aprendizajes reales.

Contrastando, el tiempo de emisión les resultaba corto a los actores centrales. Docentes y directores coincidían en que algunos cursos y temas abordados requerían más tiempo por el grado de dificultad que representaban, como las de áreas de matemáticas, y ciencia y tecnología. Padres y alumnos pedían que estos tiempos se ampliaran para que pudieran explicarles más y comprender mejor los temas que luego desarrollarían con los docentes, y pondrían en práctica en sus hogares. Los recursos visuales y sonoros de las piezas no fueron percibidos y, por ende, no merecieron comentarios por parte de los actores.

La presentación y los contenidos abordados también fueron materia de discordia. Un punto de polémica recayó en quiénes debían poner cara o voz en las piezas: ¿presentadores de radio o televisión o docentes? Las respuestas coincidían con la profesión de origen de quien comentara. Inicialmente, fueron solo presentadores quienes impartían los conocimientos para la estrategia; tras las críticas, se incluyeron a algunos docentes... parcial migración que no fue del total agrado de los actores centrales-destino, que insistían en que debían ser solo docentes los llamados a definir los productos que finalmente se trazaban como educativos.

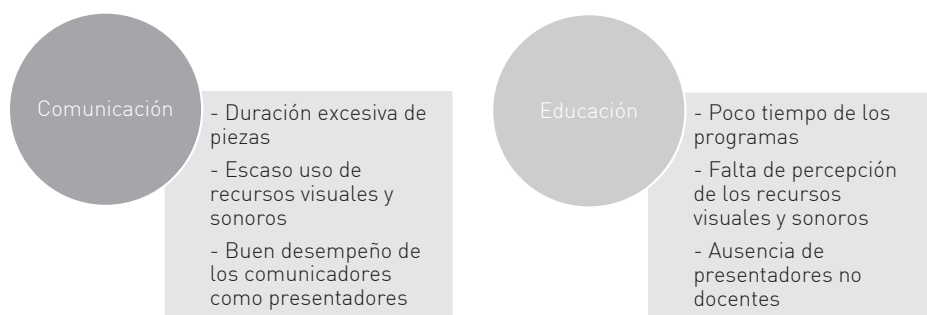


Figura 2. Principales rasgos de la tensión comunicación-educación percibidos

Elaboración propia

### **Tradicionalismo en los contenidos de la estrategia**

La producción de los programas de “Aprendo en casa” plasmó y visibilizó paradigmas y estereotipos propios de la sociedad peruana en campos que rebasan lo meramente comunicacional mediático: la verticalidad de las propuestas educativas, los roles de género y la segmentación geográfica-antropológica fueron los principales conceptos tradicionales que, según los expertos, se reforzaron indirectamente.

La escuela tradicional fue llevada del aula a las pantallas con guiones que mostraban la verticalidad del sistema prevaleciente en las escuelas públicas y privadas del Perú, donde el docente cumple el rol de emisor (habla, guía, enseña) y el alumno se limita a su papel de receptor (en pasividad de oyente-cumplidor). El diálogo y, sobre todo, el debate quedaban fuera, inclusive las simulaciones. En este modelo de escuela “cerrada” difícilmente se produce una retroalimentación que pueda evidenciar aprendizajes significativos.

Presencia exclusiva de profesoras en inicial y primaria, con la aparición de un presentador varón para secundaria; animaciones que restringían a las mujeres al hogar y sus labores mientras los hombres salían a trabajar (en el arquetipo de “familia perfecta”); niñas en el rol de alumnas aplicadas que obedecen en todo fueron las principales manifestaciones de estereotipo de género, en clara desventaja para el femenino. Se conminaba a las mujeres a sus espacios-conductas que solo se esperan en sociedades en las que saltos inclusivos de género no se han dado aún.

Finalmente, el centralismo de las piezas —del que ya se habló en su propio apartado— generó una falta de atención al resto de las realidades del país. Las pocas veces que se hizo alusión a estas realidades geográficas (con sus cargas antropológicas propias) se cayó en conceptos repetidos, generando segmentaciones equívocas o parciales de espacios que son más vastos que en el reduccionismo planteado; por ejemplo, ¿en la costa y en la selva peruanas siempre hace calor?, ¿y los Andes son solo fríos?, ¿tal o cual vestimenta típica es la que naturalmente encontramos en una zona determinada, aun urbana? A modo de procurar una identidad nacional descuidada con esta segmentación geográfico-antropológica, se incluyó en algunas piezas la presencia de Camote, un perro viringo, raza oriunda del Perú.





Figura 3. Subcategorías del tradicionalismo en los contenidos de la estrategia

Elaboración propia

### Atención dispar a los niveles educativos

Dentro de la educación básica peruana se segmentan tres niveles con características propias: educación básica regular (EBR), básica especial (EBE) y básica alternativa (EBA). Estas dos últimas resultaron marginadas con respecto a la primera durante el primer año de "Aprendo en casa".

Para la EBA, según directivos y docentes, la educación de tipo semipresencial siempre ha sido una necesidad por el público al que se dirige: adultos que trabajan, atienden sus hogares, etcétera, y que no disponen de mucho tiempo para estudiar ni posibilidades completas de presencialidad. La posibilidad de hacer, al menos parcialmente, remoto el nivel había sido postergada hasta la llegada de la estrategia, orillados por la emergencia. Con todo, la propuesta de la EBA en "Aprendo en casa" no supuso un significativo avance: hubo poco material producido, programas solo para los dos primeros subniveles, lo que condujo a los docentes a crear propios contenidos y a los estudiantes a mostrar cierta insatisfacción.

En el caso de la EBE, ciertamente con cosas más delicadas que entender y atender, el tratamiento no fue focalizado a los distintos tipos de discapacidades de los estudiantes; los programas se limitaban a dar instrucciones a los padres, lo cual hizo que resultaran poco prácticos y repetitivos; esto generó malestar en padres y docentes, quienes dentro

de las limitaciones encontraron una forma de educar más integralmente introduciendo al estudiante en el núcleo familiar, su principal medio de apoyo.

Coincidentemente, ambos niveles, pese a que los actores sintieron indiferencia y poca escucha cuando trataron de comunicarse con autoridades competentes, lograron establecer sistemas de trabajo que finalmente favorecieron a los estudiantes y no detuvieron su proceso de aprendizaje. El rol principal recayó en los docentes (EBA) y en los padres de familia (EBE).

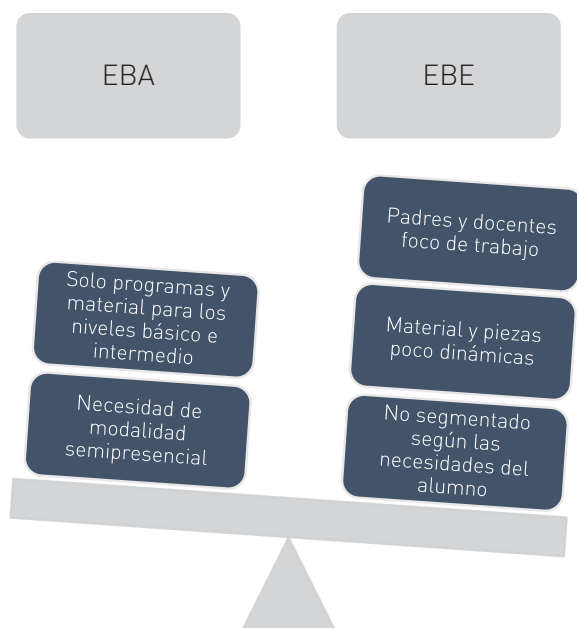


Figura 4. Disparidades en la atención prestada a los niveles educativos  
Elaboración propia

### Foco en aprendizajes académicos y no emocionales

La crisis sanitaria por el COVID-19 se tradujo en una incertidumbre respecto del año escolar tras la suspensión de clases y su posterior adecuación totalmente remota en el Perú. Los alumnos, padres, docentes y demás se vieron afectados en distintas esferas de sus vidas, incluyendo la emocional.

Para cumplir con el currículo nacional de aprendizajes, se plantearon las competencias básicas de cada área, las cuales fueron trasladadas hacia piezas de radio y televisión

desarrolladas posteriormente por los docentes a través de distintos medios tecnológicos. Pero, a pesar de que la enseñanza se ajustaba a lo básico, se llegó a crear un clima de cansancio y saturación que no fue oportunamente abordado por especialistas.

En los estudiantes, el clima inicial fue de emoción y espíritu positivo. Posteriormente cayeron en distracción, cansancio por nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, además de la tristeza y aburrimiento que producía el confinamiento (súmese a esto la preocupación por familiares enfermos, pérdida de trabajo de sus padres, etcétera). Estos aspectos no fueron tratados ni por docentes ni psicólogos de las instituciones, un claro descuido.

Para los docentes, la sobrecarga laboral que convocó el nuevo modelo causó estragos física y emocionalmente. Los padres percibían que eran quienes ahora cumplían la labor de maestros y se registró un número regular de profesores víctimas del COVID-19, lo que retrasó algunas clases. En la versión 2021 de la estrategia se ha buscado abordar el panorama emocional que reclamamos, a través de encuestas; ya se evaluará si resultó acertado.

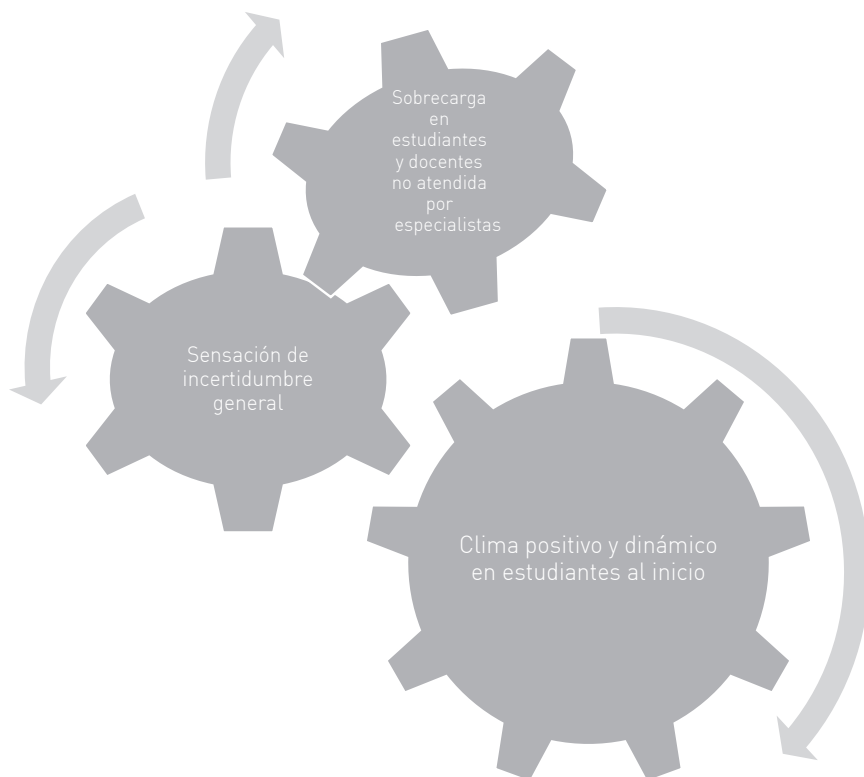


Figura 5. Aspectos del foco en lo académico y no en lo emocional

Elaboración propia

### **Amplia brecha digital generacional y geográfica**

La adaptación a la estrategia “Aprendo en casa” supuso un cambio repentino y apresurado en materia de consumo tecnológico en medio de un contexto dispar debido a las variantes geográficas del territorio nacional. Se evidenció más la ya existente brecha de acceso entre las zonas urbanas, las urbano-marginales y las rurales. Las respuestas de los actores al acomodo sobre esas tecnologías tampoco fueron parejas, debido a las distancias generacionales que pusieron de relieve dos grandes tipologías: los estudiantes menores y el resto.

Geográficamente, muchos estudiantes no pudieron hacer uso de todos los recursos de la estrategia por la falta de acceso total o parcial a las plataformas e incluso a energía eléctrica. Se buscaron alternativas para seguir un trabajo de un lado u otro de los circuitos académicos (sea desde los docentes, padres o alumnos). La zona rural fue una de las más afectadas: sin radio o televisión (por la falta de receptores o por el deficiente o nulo tendido del medio), o por carecer de señal en sus celulares, no tener dinero para recargar datos o no poder ir a zonas con cobertura de señal, muchos escolares dejaron de conectarse a los recursos de la incursión, señalaron los docentes.

Los estudiantes de la periferia urbana presentaron limitaciones parecidas incluso en ciudades principales. En muchos casos, la señal de televisión estatal no era buena; por ello no podían sintonizar los programas; similar situación ocurrió con la radio. En el peor de los casos, tampoco contaban con dispositivos adecuados para conectarse. Ante ello, el trabajo se volvió exclusivo de medios como WhatsApp, activado por profesores creativos y proactivos; esta no fue la solución total, pues el consumo de telefonía móvil es parte de una realidad limitada para un buen porcentaje de la población peruana.

Si las limitaciones anteriores ya suponían un problema, la falta de conocimiento y manejo de tecnologías por parte de directivos, docentes, padres (principalmente) y alumnos (minoría, sobre todo los de sector rural) también afectó el éxito de la estrategia. Quienes se adaptaron más rápido fueron los alumnos y docentes jóvenes, por su cercanía etárea para entenderse con las TIC; a los docentes y padres de edad más avanzada les costó entender funcionamientos tecnológicos nuevos; por lo tanto, su aprendizaje fue paulatino y dado desde las mismas circunstancias prácticas.

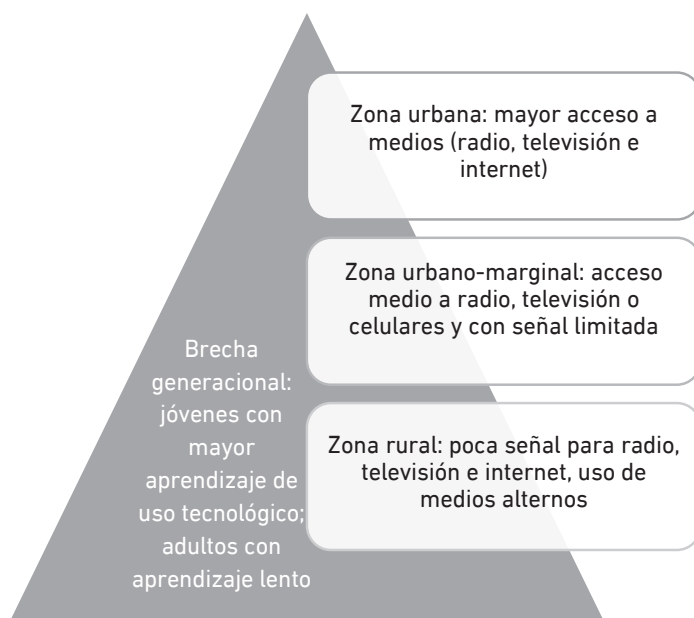


Figura 6. Síntesis de la brecha generacional y geográfica

Elaboración propia

### Desarticulación de contenidos según medios

Como se ha mencionado, la estrategia fue pensada y diseñada para dotar al estudiante de conocimientos básicos respecto de las competencias curriculares; en esa línea, los contenidos fueron desplegados principalmente para las plataformas de radio y televisión, como medios de acceso masivo, y en una plataforma web, que complementaría los medios principales y sería usada como repositorio de información y recursos para los docentes.

En el análisis de las piezas se observó una evolución en cuanto a producción, mas no en la adecuación del contenido educativo. Muchas de las piezas radiales resultaron fiel copia de los guiones televisivos, simplemente trasladados a otra plataforma como repetición, lo que se evidenciaba en el uso de frases propias de la televisión, como "aquí podemos ver", o más aún "en el siguiente video", y en el uso de palabras propias de realidades foráneas como "vos" o "mina". Así, se provocaba confusión en estudiantes y se fomentaba una accidentada comprensión total de los temas, además de no respetar los cánones propios de cada medio.

Se sumó la precariedad y escasez en el uso de recursos que pudieron ser utilizados para enriquecer la narrativa del medio, lo que fue advertido por los especialistas

comunicadores. Para el caso de EBE, las transmisiones fueron predominantemente descriptivas. En televisión, sin embargo, las imágenes complementaban las indicaciones técnicas dadas, pero al llevar los contenidos a la radio, se perdió el recurso visual y apenas se tuvo como producto un recital de instrucciones.

Si bien la radio y la televisión fueron plataformas principales, la falta de acceso a estos medios en algunas zonas empujó a que los docentes experimentaran alternativas como el uso de WhatsApp, adaptando fichas de trabajo y fragmentos de las piezas centrales, incluso bajo entrega física de material, lo que tuvo que ser pensado para ritmos distintos a los originales de la estrategia. Con esto, aunque se acudió a una suerte de salvavidas para la experiencia, se hizo evidente que no se siguió una relación directa con la planificación nacional, sino que apenas se tuvo una dinámica de solo tomar temáticas y “adecuarlas” sin las consideraciones de adaptación necesarias.



Figura 7. Aspectos de la desarticulación de contenidos según medios

Elaboración propia

### Confusión de roles de los actores de la estrategia

Sobre el rol de los participantes en “Aprendo en casa”, se dividieron opiniones sobre cuán claras fueron las funciones que cada quien debía desempeñar en una estrategia que presuponía la articulación de roles-actividades. Principalmente, esta confusión derivó de la falta de comunicación asertiva entre docentes y padres, comunicación que fue predominantemente de maestros a alumnos.

Los estudiantes fueron quienes entendieron las responsabilidades que conllevaba su rol, algo que no se tradujo necesariamente en el cumplimiento de aquellas a cabalidad. De hecho, señalaron a los docentes como principal fuente de información, más que los padres, por lo que consideraban que eran sus maestros quienes explicaron el sistema de trabajo y evaluación. Muchos de los padres, aun en un papel de mediadores, no coincidían.

Si bien existió comunicación entre padres y maestros, esta fue mayoritariamente escasa. Comunicación que se limitó a una esporádica reunión bimestral a través de Zoom o WhatsApp. Cuando de parte de los padres y madres, en general, se buscaba una comunicación directa con los docentes, era común no recibir respuesta, o no de manera oportuna. La sensación de malestar en muchos padres aumentó. Del lado docente se generó también una percepción de dejadez de los padres hacia los alumnos en cuanto a su rol de acompañantes.

Finalmente, y aunque no fue así desde el inicio, se encontró que la mayor claridad de rol en la estrategia la tuvieron directores y docentes, con matices según nivel educativo. Esto se fue dando con el avance de la estrategia que les permitió entender que se debía transitar hacia un trabajo articulado, de adecuación y seguimiento hacia los estudiantes, y de actualización documentaria frente a las autoridades para el mejor monitoreo de la experiencia.

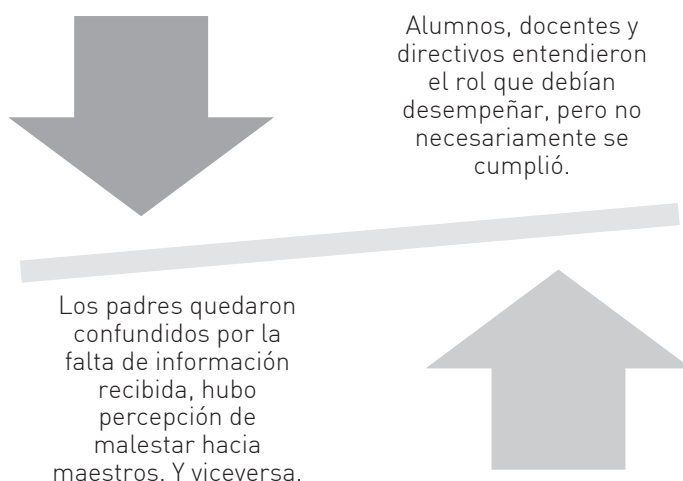


Figura 8. Resumen de la confusión de roles de los actores de la estrategia

Elaboración propia

## DISCUSIÓN

Sobre la primera categoría, “Centralismo en la producción de los recursos mediáticos”, y la tercera, “Tradicionalismo en los contenidos”, debemos anotar que si bien la premura de la emergencia sanitaria del 2020 obligó a la planificación y ejecución casi instantáneas de un año escolar atípico, la producción de la estrategia empleada se deslindó totalmente de la Ley 28044, Ley General de Educación (2003), que rige en el país y proclama la estructura descentralizada en el sistema educativo de cara a una mejor equidad y mayor participación del interior. Lo que se tuvo fueron producciones con visiones mayoritariamente capitalinas que omitieron las distintas realidades del país, afectando el desarrollo académico de estudiantes y docentes, que generó falta de identificación y quejas en quienes consumían la estrategia.

La escuela peruana mantiene un sistema de carácter conceptualista, que apela a la memorización sobre análisis, en un modelo vertical educativo que contrasta con las nuevas demandas educativas, en clara incoherencia entre discurso, currículo y metodología (Casanova, 2012). Tal rasgo quedó plasmado en las piezas de “Aprendo en casa”, con temas estructurados bajo guiones que giraban en torno al docente como único emisor, sin posibilidad de una retroalimentación del estudiante. Por otro lado, la participación específica de niñas en labores de ayuda en casa y mujeres como únicas docentes en niveles de enseñanza inicial y primaria ha reforzado, indirectamente, estereotipos de roles de género, percepción errónea que puede desencadenar dos impactos notables en la educación de la mujer: la deserción escolar y la selección de una carrera futura con base en los estereotipos observados (Ramírez *et al.*, 2019).

Respecto a la cuarta categoría, “Atención dispar a los niveles educativos”; la quinta, “Foco en aprendizajes académicos y no emocionales”, y la octava, “Confusión de roles de los actores”, es preciso recordar que desde el 2017, con la implementación del Currículo Nacional, la educación peruana se ha propuesto desarrollar treinta y un competencias específicas para formar el perfil idóneo de los estudiantes al término de su educación escolar (“Evaluación por competencias”, 2019). Con el objetivo de cumplir con estas competencias a través de las plataformas empleadas en la estrategia, se brindaron las bases teóricas y acompañamiento en esa dirección; pero no se consideró que el brusco cambio, aunado al contexto inestable, generaría saturación en estudiantes, padres y docentes. La ruptura de la cotidianeidad de la vida puede ocasionar el desarrollo de trastornos psicológicos como ansiedad, neurosis, crisis emocionales y depresión (Fernández, 2021). Así, el comportamiento de los actores mencionados experimentó una “montaña rusa” que empezó con expectativa y emoción, pero terminó cayendo en aburrimiento, frustración y dejadez casi al final de la experiencia tanto en padres como en alumnos.

En el sistema educativo se evidencia la prevalencia de discriminación estructural frente a algunos estudiantes, específicamente quienes presentan condición



de discapacidad, relacionada con el acceso a la educación y otros servicios básicos (Defensoría del Pueblo, 2019). Esta inequidad desfavoreció a los niveles de EBA y EBE, cuyos actores se sintieron marginados al no ser atendidos en contenidos, materiales y recursos tecnológicos dispuestos como en el nivel regular; pese a ello, se formaron entre docentes y padres las bases de una educación integral con adecuación a la realidad propia de cada estudiante. Se revela no uno, sino dos sectores —los escolares adultos y los escolares especiales— como los más desfavorecidos en una educación que, como han reconocido en momentos diferentes Miguel (2005) y Rojas (2014), hemos tenido desde hace mucho de espaldas a *aggiornarse* y beneficiarse de los aportes de la tecnología, lo que se ha evidenciado en distancias, desaciertos y limitaciones.

Con relación a la sexta categoría, "Amplia brecha digital generacional y geográfica", y la séptima, "Desarticulación de contenidos según medios", debemos incidir que en el Perú la educación ha avanzado de forma desigual en accesos y aprendizajes. De acuerdo con el INEI (2020), si en Lima más del 62 % de los hogares tienen internet y el 52 %, una computadora, en el área rural los porcentajes bajan al 5,9 % y 7,5 % respectivamente. Además, solo las tres cuartas partes de hogares rurales tienen radio. Y solo el 51 % posee un televisor. Si contamos restricciones de señal para ambos medios en lo rural, la estrategia desde sus principales medios no pudo llegar de forma pareja a todos los estudiantes, debiendo buscarse soluciones alternas: adaptación de contenidos, uso de redes sociales en áreas urbano-marginales y algunas rurales, traslado físico de docentes esporádicamente a los centros educativos o casas para repartir material impreso. Además de la brecha geográfica, existe una generacional que deriva en un 55 % de docentes peruanos que no poseen habilidades para usar tecnologías digitales, 69 000 docentes carecen de acceso a una computadora y 136 000 no cuentan con internet en su hogar, lo cual dificultó su rápida adaptación al trabajo remoto. Nos distanciamos de lo que Angelelli *et al.* (2020) han reconocido sobre la vinculación de las TIC a lo educativo, que a nivel mundial experimenta gran avance en sus aplicaciones para remontar paradigmas tradicionales.

Y sobre la segunda categoría, "Tensión entre las aristas comunicación y educación", de acuerdo con lo señalado por Ortiz Torres (2012), la comunicación educativa dejó de ser exclusiva para el intercambio de conocimientos o ideas académicas; va más allá para compartir conocimientos, expresar sentimientos haciendo uso de oralidad, escritura y comunicación no verbal en los procesos de aprendizaje, equilibrando una relación que permita su desarrollo. Esto, no obstante, dista de lo percibido en la estrategia, pues no hubo convergencia entre ambos campos para la producción de las piezas; tampoco se generó consenso en cuanto a si el enfoque era correcto, pues un lado acusaba ser una experiencia netamente pedagógica sin manejo comunicacional y el lado de los receptores principales, que son los alumnos, padres y docentes, espetaba lo opuesto: un diseño que olvidaba las bases de la pedagogía.

Una limitación de la investigación estuvo en su carácter transversal sobre un fenómeno, la estrategia “Aprendo en casa”, que se ha movido en muy poco tiempo: ya se tiene a la experiencia en un segundo año lectivo y otra de estas limitaciones puede estar en el exclusivo abordaje desde una perspectiva cualitativa definida, lo que si bien nos permite lecturas interpretativas válidas, estas necesitan complementarse con datos e información procedentes de otros enfoques metodológicos como el cuantitativo y el mixto. Futuras investigaciones podrían asumir ese reto, incluso ampliando la cobertura de medios analizados de la estrategia (por ejemplo, la plataforma web), así como también el rango de los actores-destino (por citar, los directores de las unidades de gestión local [UGEL], los alumnos de básica especial, y participantes de zonas rurales profundas: altoandinas y amazónicas), con técnicas e instrumentos creativos específicos aún por explorar, con el propósito de seguir indagando en la relación de comunicación y educación en la citada experiencia y en otras parecidas.

## REFERENCIAS

- Abrego, S. (2000). *El guion para televisión educativa formal. El caso de telesecundaria* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, M., Arias, E., Rieble-Aubourg, S., Rivera, C., Viteri, A., López, A., Pérez, M., Vásquez, M., Bergamaschi, A., Noli, A., Ortiz, M., y Scannone, R. (2020). *Education in Times of Coronavirus: Latin America and the Caribbean Education Systems in the Face of COVID-19*. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Anderete-Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Angelelli, P., Hennessey, M., y Henriquez, P. (2020). *Respuestas al COVID-19 desde la ciencia, la innovación y el desarrollo productivo*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002347>
- Apolaya Sotelo, J. (2015). *Diseño de investigación del proyecto de investigación (apuntes de curso de Doctorado en Comunicación Social)*. Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 17, 1-11. <https://bit.ly/3sxA2Ws>
- Ball, S. J., y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. The Policy Press.

- Balladares, J. (25 de octubre del 2020). *Repensar la educación en tiempos de COVID-19*. The Conversation. <https://bit.ly/35cOgCb>
- Benites Romero, S. H., y Villanueva López, L. (2015). *Retroceder investigando ¡nunca! Rendirse con la tesis ¡jamás! Metodología de la investigación en Comunicación Social*. Fondo Editorial de Cultura Peruana.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 5-20. <https://bit.ly/3wfRaSG>
- Consejo Consultivo de Radio y Televisión. (2019). *Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en adultos*. <https://bit.ly/2RUiFT2>
- Consejo Consultivo de Radio y Televisión. (2021). *¿Qué es el CONCORTV?* <https://bit.ly/3vdycLa>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://bit.ly/3cEdPk1>
- Cordero, G., Ames, P., y García, J. (2007). *Hacer el conocimiento escolar público: una investigación sobre los procesos de formación docente y el desarrollo de la escuela rural*. <https://bit.ly/3zga6CG>
- Defensoría del Pueblo. (2007). *La discriminación en el Perú: problemática, normatividad y tareas pendientes*. <https://bit.ly/3zp6hva>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios públicos y privados para estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas. Informe Defensorial N.º 183*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://bit.ly/3vjKoKj>
- Evaluación por competencias [Editorial]. (8 de febrero del 2019). Diario oficial *El Peruano*. <https://bit.ly/3izJnLp>
- Fernández, G. (2008). TV educativa y profesorado: ¿una relación imposible? *Comunicar*, 16(31), 593-598. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-055>
- Fernández, A. M. (2021). 2020: estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://bit.ly/3pPpphg>
- Frantani, F. (2021). The Acceleration of Digitalisation within Education as a Result of COVID-19. *Global Focus: The EFMD Business Magazine*, 15(1), 1-4. <https://bit.ly/3xi6f6p>
- Gushiken, R., y Campos, M. A. (2015). *Línea de base de brechas sociales por origen étnico en el Perú*. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/>

registrobibliografico/l%C3%ADnea-de-base-de-brechas-sociales-por-origen-%C3%A9tnico-en-el-per%C3%BA

- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (2007). *La mediación pedagógica*. La Crujía.
- Harris, C. (2021). The Role of 'Rich Tasks' an Interdisciplinary and Digital Approach to Learning post COVID-19. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 99-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88209>
- Hermosín-Mojeda, M. J., y Mora-Jauregualde, B. (2019). "Radioenseñanza" an Educational Experience for Adults through Radio in Huelva at the End of Francoism. *Social and Education History*, 8(2), 170-196. <https://doi.org/10.17583/hse.2019.3899>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hordatt, C., y Haynes, T. (2021). Latin American and Caribbean Teachers' Transition to Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: Challenges, Changes and Lessons Learned. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 131-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88054>
- Huergo, J. (2001). *Comunicación y educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación; Universidad Nacional de La Plata.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *INEI difunde Base de Datos de los Censos Nacionales 2017 y el Perfil Sociodemográfico del Perú*. <https://bit.ly/2TUyqtC>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares [Informe técnico n.º 2]*. <https://bit.ly/3iEkSNm>
- Jaramillo, S. (9 de octubre del 2020). *COVID-19 and Primary and Secondary Education: The Impact of the Crisis and Public Policy Implications for Latin America and the Caribbean*. United Nations Development Programme. <https://bit.ly/3dLhJlt>
- Jones, P. W. (2007). Education and World Order. *Comparative Education*, 43(3), 325-337. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060701556273>
- Komal, S. (2018). Online Media for Higher Education: Contributions of Consortium for Educational Communication in India. *Global Media Journal: Indian Edition*, 10(1), 1-3. <https://bit.ly/3pNwX4p>
- Kuz, A. (2021). Opinions of High School Students and a Teacher in Teaching and Learning during Confinement by COVID-19. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 76-90. <https://doi.org/10.6018/riite.4644>

- Ley 28278. Ley de Radio y Televisión del Perú. 16 de julio del 2004. Normas Legales n.º 8791. Diario oficial *El Peruano*. <https://bit.ly/3iLr5H4>
- Ley 28044. Ley General de Educación. 29 de julio del 2003. Normas Legales n.º 8437. Diario oficial *El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/download/full/5nadz0K04GTASaRAXsfYTI>
- Ley 29944. Ley de Reforma Magisterial. 25 de noviembre del 2012. Normas Legales n.º 12271. Diario oficial *El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/download/full/F5fwoJcWq1L98PboURNI7L>
- Livingstone, S. (2009). On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. *Journal of Communication*, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3iDReb5>
- Magnoni, A. F., y Rodrigues, K. (2013). *O rádio e a adaptação à nova era das tecnologias da comunicação e informação: contextos, produção e consumo*. 9.º Encontro Nacional de História da Mídia UFOP, Minas Gerais, Brasil. <https://bit.ly/3gku1sT>
- Marín, D. (2015). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da FAEBA*, 44(24), 41-53. <https://bit.ly/3hQAfRX>
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Merayo, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. En G. Pastor Ramos, M. R. Pinto Lobo, A. L. Echeverri González (Coords.), *Cultura y medios de comunicación: actas del III Congreso Internacional, Salamanca, del 15 al 18 de febrero de 1999* (pp. 387-404). Ediciones de la Universidad Pontificia.
- Miguel, C. de. (2005). Criterios de innovación para la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 750-763. <https://bit.ly/2Syx8Ee>
- Minedu adquirirá más de 840 000 tablets para escolares y profesores. (18 de abril del 2020). *Gestión*. <https://bit.ly/3ggtgRr>
- Ministerio de Cultura. (2017). *Encuesta Nacional "Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial", 2017*. <https://bit.ly/3iDoaQR>
- Ministerio de Educación. (2020). *Aprendo en casa*. <https://bit.ly/2TtCaCn>

- Monge Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la *grounded theory* o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 22, 77-84. <https://bit.ly/35kD5rn>
- Moyer-Gusé, E. (2010). *El impacto de los medios de comunicación en la infancia: guía para padres y educadores*. Editorial UOC. <https://bit.ly/3iFmtCj>
- Mora-Jaureguialde, B. (2016). *La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía: el caso de Uniradio-UHU* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3vrvySk>.
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), e22311. <http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Niño, S., Castellanos, J. C., y Huerta, L. (2021). Implicaciones de la COVID-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas. *Nóesis*, 30(59), 38-58. <https://doi.org/10.20983/noesis.2021.1.2>
- Ortiz Torres, E. A. (2012). *La comunicación educativa y medios de enseñanza en la universalización*. Editorial Universitaria. <https://bit.ly/3gw6J1Z>
- Peñalosa, E., y Espinosa, M. (2011). Comunicación educativa. *Revista Mexicana de Comunicación*, 23(127), 21-23. <https://bit.ly/2SujF0c>
- Ramírez, R. F., Manosalvas, M. I., y Cárdenas, O. S. (2019). Gender Stereotypes and Their Impact on the Women of Latin-America and Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41), 29-33. <https://bit.ly/3iEUvGQ>
- Repoll, J. (2010). Consumo y usos de la televisión en los mercados públicos de la ciudad de México. *Comunicación y Sociedad*, 14, 83-108. <https://bit.ly/3rp0Ngp>
- Rojas, M. A. (2014). Retos a la educación peruana en el siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 101-114.
- Resolución Ministerial 160-2020-MINEDU. Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en casa", a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. 1 de abril del 2020. Normas legales n.º 15342. [https://busquedas.elperuano.pe/download/full/8-\\_LtQJj405AWmHLvQM8NU](https://busquedas.elperuano.pe/download/full/8-_LtQJj405AWmHLvQM8NU)
- Ruiz-Velasco, E. (Ed.). (2012). *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Posgrado en Pedagogía.

- Salud con Lupa. (18 de abril del 2020). *La escuela rural: el reto de adaptar estrategias para un país diverso y desigual*. <https://bit.ly/2RPTS2i>
- Santa, R. (2021). El *e-learning* en educación primaria como consecuencia de la situación generada por el COVID-19: un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 121-136. <https://doi.org/10.6018/riite.439831>
- Teixeira, M. M., Aquino, C. D., Silva, J. R., Medeiros, E. S., Santos, W. P., Santos, A. S., Souza, J. V., Gomes, A. A., Morais, C. A., Santos, A. C., y Alcântara, M. V. S. (2018). *The Educational Technology of Radio in the European Union*. 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, Cáceres, España. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2018.8399159>
- Velásquez, S., y Ruidiaz, K. (2021). La educación en tiempo de pandemia COVID-19: ¿realidad o ficción? *Revista Cuidarte*, 12(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1336>
- Velásquez, L. M. (2020). ¿Virtualizar o precarizar? Consecuencias de la pandemia. *Cotidiano, Revista de la Realidad Mexicana*, 35(221), 61-67. <https://bit.ly/35j9TRm>





# EL BLOG COLECTIVO COMO PORTAL DE UN ESPACIO DE AFINIDAD: DESARROLLANDO EL AULA HÍBRIDA EN UNA CLASE UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

ANDRÉS LOMBANA-BERMUDEZ\*  
Pontificia Universidad Javeriana  
andresa.lombana@javeriana.edu.co

Recibido: 18/6/2021 Aceptado: 24/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5232>

**RESUMEN.** El artículo presenta un estudio de caso sobre una experiencia de aula híbrida desarrollada en una clase universitaria de Comunicación Social en Colombia, en la que se construyó un espacio de afinidad por medio del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Utilizando las teorías de espacio de afinidad (Gee, 2003, 2005, 2017) y aprendizaje conectado (Ito *et al.*, 2013), y con base en datos cualitativos recolectados durante cuatro iteraciones de la clase Comunicación e Interactividad (2019-2, 2020-1, 2020-2 y 2021-1), en el análisis del caso reflexiono sobre el proceso de construcción de un espacio de afinidad y sobre el diseño e implementación de un blog colectivo. Por medio del análisis de los contenidos e interacciones que se crearon en el espacio de afinidad, particularmente en el blog, indago sobre las posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje que ofrece diseñar entornos centrados en la producción, conectados en red y con un propósito compartido. Los resultados del estudio confirman que el blog colectivo es una herramienta útil para construir espacios de afinidad, promover el aprendizaje conectado y desarrollar aulas híbridas.

**PALABRAS CLAVE:** espacio de afinidad / aprendizaje conectado / blog / aula híbrida / innovación educativa

---

\* Doctor en Media Studies por The University of Texas at Austin, Estados Unidos (véase: <https://orcid.org/0000-0002-1246-5994>).

## THE COLLECTIVE BLOG AS A PORTAL TO AN AFFINITY SPACE: DEVELOPING THE HYBRID CLASSROOM IN A UNIVERSITY COURSE IN COLOMBIA

**ABSTRACT.** The article presents a case study of a hybrid classroom experience in a university class of Social Communication in Colombia, in which an affinity space was built through the use of information and communication technologies (ICT). Using the theories of affinity space (Gee, 2003, 2005, 2017) and connected learning (Ito *et al.*, 2013) and based on qualitative data collected during four iterations of the class "Communication and Interactivity" (2019-2, 2020-1, 2020-2 and 2021-1), the case reflects on the process of building an affinity space and on the design and implementation of a collective blog as a tool for teaching and learning. By analyzing of the contents and interactions created in the affinity space, particularly in the blog, I inquire about the possibilities for innovation offered by designing environments that are production-centered, networked, and that have a shared purpose. The study results confirm that a collective blog is a useful tool for building affinity spaces, promoting connected learning, and developing hybrid classrooms.

**KEYWORDS:** affinity space / connected learning / blog / hybrid classroom / educational innovation

## O BLOGUE COLETIVO COMO PORTAL NUM ESPAÇO DE AFINIDADE: DESENVOLVER A SALA DE AULA HÍBRIDA NUMA DISCIPLINA UNIVERSITÁRIA NA COLÔMBIA

**RESUMO.** O artigo apresenta um estudo de caso de uma experiência de sala de aula híbrida numa disciplina universitária de Comunicação Social na Colômbia, na qual foi construído um espaço de afinidade por meio da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Usando as teorias do espaço de afinidade (Gee, 2003, 2005, 2017), da aprendizagem conectada (Ito *et al.*, 2013) e com base em dados qualitativos recolhidos durante quatro interações da disciplina "Comunicación e Interactividad" (2019-2, 2020-1, 2020-2 e 2021-1), o caso reflete sobre o processo de construção de um espaço de afinidade e sobre a concepção e implementação de um blog coletivo como instrumento de ensino e aprendizagem. Mediante a análise do conteúdo e das interações que foram criadas no espaço de afinidade, particularmente no blogue, exploro as possibilidades de inovação na concepção de ambientes centrados na produção, conectados em rede e com um propósito compartilhado. Os resultados do estudo confirmam que o blogue coletivo é uma ferramenta útil para a construção de espaços de afinidade, promovendo a aprendizagem conectada e o desenvolvimento de salas de aula híbridas.

**PALAVRAS-CHAVE:** espaço de afinidade / aprendizagem conectada / blogue / sala de aula híbrida / inovação educacional

## INTRODUCCIÓN

La transformación tecnológica y la consolidación de un ecosistema mediático en red y convergente ha motivado el desarrollo de nuevos modelos de aprendizaje y enseñanza. Aunque la transformación de la educación ya venía pensándose desde los siglos XIX y XX, las nuevas tecnologías del siglo XXI han contribuido a una mayor experimentación e innovación a la hora de pensar y desarrollar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Estos nuevos modelos han recogido los desarrollos teóricos de pedagogías constructivistas, construccionistas, situadas, críticas, entre otras. Asimismo, como resultado del avance de las investigaciones y del proceso de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas educativos, han surgido nuevas modalidades de educación como la virtual o en línea, la *blended* o mezclada, y la híbrida.

La integración de las TIC en los sistemas educativos, sin embargo, varía de acuerdo a las características de los contextos nacionales y locales. En contextos caracterizados por profundas brechas digitales de acceso, conectividad, apropiación y conocimiento, el uso de las TIC en la educación está marcado por la desigualdad. En Colombia, un país donde solo el 43,4 % de la población tiene acceso a internet —la mayoría a través de teléfonos móviles (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2020)— y donde los niveles de apropiación de las TIC son bajos (Centro Nacional de Consultoría [CNC], 2020), el desarrollo de las nuevas modalidades de educación ha ocurrido sobre todo en instituciones educativas localizadas en centros urbanos<sup>1</sup>. Es particularmente en las universidades, con grupos poblacionales que tienen acceso a infraestructura tecnológica y conocimientos, donde diversas experiencias de educación virtual, *blended* e híbrida han sido desarrolladas progresivamente desde finales de los años noventa. En la actualidad, por ejemplo, las principales universidades del país promueven el uso de *software* (como Moodle y Blackboard) para apoyar la gestión y desarrollo de clases virtuales, así como las que combinan presencialidad y virtualidad en modalidades híbridas (Galvis *et al.*, 2016; Acevedo-Rincón y Flórez-Pabón, 2020). Sin embargo, las investigaciones sobre estos tipos de innovación educativa, su impacto en los aprendizajes, las pedagogías y las didácticas, así como el análisis de los procesos de diseño e implementación, son escasas.

En este artículo presento un estudio de caso sobre un aula híbrida que diseñé e implementé en una clase de Comunicación Social en la Universidad Javeriana, una institución privada de educación superior con sede en Bogotá, Colombia. A manera de preámbulo al

---

1 Los estudios realizados por el CNC en Colombia han diagnosticado índices de apropiación digital bajos (0,20 en el 2016, 0,22 en el 2018, y 0,23 en el 2020, escala 0-1); esto revela que la mayoría de la población utiliza las TIC con fines de entretenimiento y comunicación básica. Solo una minoría hace uso de ellas para actividades complejas como la educación, la colaboración y transacciones financieras. Esta población minoritaria es principalmente urbana y de estratos socioeconómicos altos (CNC, 2020).

caso, discuto la utilidad del concepto de espacio de afinidad para diseñar aulas híbridas, la relación de este concepto con el aprendizaje conectado y las características del blog, una de las TIC con mayor potencial para la educación. A continuación, describo mi aproximación metodológica y los datos recolectados durante cuatro iteraciones de la clase. En el estudio de caso, elaboro una reflexión sobre la arquitectura del espacio de afinidad de la clase y analizo el proceso de diseño e implementación del blog colectivo, indagando en las interacciones y en los contenidos creados en y con esta herramienta.

### **Espacios de afinidad para el aula híbrida**

Una de las nuevas modalidades de educación en las que el espacio de aprendizaje y enseñanza se expande más allá de las cuatro paredes del aula presencial, a través del uso y la mediación de las TIC, es el aula híbrida. En esta modalidad, el espacio de las aulas presenciales, caracterizado por procesos cara a cara, se amplía mediante el uso de las TIC (Asinsten, 2013; Duart *et al.*, 2008; Mejía Gallegos *et al.*, 2017; Osorio, 2010). Como afirma Osorio (2010), los ambientes híbridos combinan la presencialidad con la virtualidad integrándolas de forma inseparable, extendiendo el continuo espacio-temporal del aula. Por ejemplo, el modelo presencial se expande al utilizar herramientas como las páginas web, las plataformas de aprendizaje digitales (por ejemplo, Moodle, Blackboard), los correos electrónicos y los chats, extendiendo las interacciones, actividades y procesos de estudiantes y profesores. El aula híbrida integra algunas de las herramientas y dinámicas del modelo de educación virtual al modelo presencial, dando continuidad espacio-temporal a un ambiente de aprendizaje que se expande dentro y fuera del salón de clase, de forma sincrónica y asincrónica.

El concepto de espacio de afinidad es útil para entender el tipo de interacciones, pedagogías, didácticas y procesos de aprendizaje que pueden desarrollarse en el aula híbrida. Un espacio de afinidad es un lugar físico o digital, o una mezcla de lugares, en donde un grupo de personas se encuentra para interactuar con base en intereses, actividades y objetivos comunes (Gee, 2003, 2005, 2017). Según Gee (2005), el principal proponente de este concepto, "un espacio de afinidad es un lugar o conjunto de lugares donde las personas se afilian con otros basándose principalmente en actividades, intereses y objetivos compartidos" (p. 67). Partiendo de la premisa de que la enseñanza y el aprendizaje se distribuyen en muchos lugares, personas y prácticas, el espacio de afinidad se entiende como un concepto flexible, que puede inclusive incluir espacios híbridos que mezclan lo físico y lo virtual (Gee, 2005, 2017).

Aunque este tipo de espacios ha existido desde antes de la aparición de las TIC, su conceptualización ha sido desarrollada en las últimas décadas como resultado de la investigación en los procesos de aprendizaje informal, los nuevos alfabetismos y las prácticas socioculturales que tienen lugar en internet. Es precisamente Gee quien, estudiando el discurso y el aprendizaje como procesos socioculturales situados y mediados

por tecnología, creará el concepto de espacios de afinidad para explicar otras formas de organizar el aprendizaje, la enseñanza y la producción de conocimiento diferentes a las de la escuela tradicional. Este concepto se nutre de teorías socioculturales (por ejemplo, Freire, 1974; Lave y Wenger, 1991; Vygotsky, 1978) que entienden el aprendizaje y la alfabetización como procesos activos, situados y dialógicos, en los que se construyen identidades, se crea significado y se tejen relaciones sociales en contextos históricos, sociales y políticos específicos.

Dado que la participación juega un papel central para los procesos de aprendizaje que ocurren en los espacios de afinidad, podría pensarse que estos entornos son iguales a las "comunidades de práctica" descritas por Lave y Wenger (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Sin embargo, su diferencia radica en que los espacios de afinidad no requieren de membresía o pertenencia a una comunidad. De acuerdo con Gee (2005), la membresía puede limitar las dinámicas de un grupo e incluso excluir, porque connota un sentido de pertenencia a una comunidad, definido como enlaces personales entre miembros, lo cual no siempre ocurre en las dinámicas del aula. El concepto propuesto por Gee, en contraste, hace énfasis en el espacio y la interacción, no en la comunidad, y tiene la intención de promover la participación democrática en los procesos de aprendizaje de todas las personas independientemente de su pertenencia a un grupo, una clase social, un género o una raza. En lugar de pensar a los participantes como miembros de una comunidad, Gee nos propone pensarlos como personas diversas, con diferentes niveles de experticia, que interactúan en un espacio impulsados por un interés común.

Los espacios de afinidad son lugares en donde las personas actúan, enseñan, aprenden y producen diversos tipos de artefactos, sin tener en cuenta las credenciales, las edades, las razas y los grados de experiencia. Por ende, son espacios democráticos que permiten la existencia de diferentes formas y vías de participación, y de muchas maneras posibles de obtener un determinado estatus relacionado con el conocimiento de temas específicos y la habilidad para producir ciertos tipos de contenidos (Gee, 2005, 2017).

### **Aprendizaje conectado y nuevos alfabetismos**

Asumiendo que la enseñanza y el aprendizaje se distribuyen en muchos lugares, personas y prácticas, el desarrollo teórico sobre los espacios de afinidad ha privilegiado el estudio de los procesos de aprendizaje informal que ocurren fuera de las instituciones educativas tradicionales. Ha sido a través de las investigaciones sobre los nuevos alfabetismos, las prácticas mediáticas y los artefactos generados por las culturas participativas que han proliferado en internet (por ejemplo, *fans*, *gamers* y escritores de ficción), que los espacios de afinidad han sido conceptualizados y caracterizados (Black, 2005; Curwood, 2013; García-Roca, 2016; Gee, 2005, 2017; Ito *et al.*, 2010; Jenkins, 2009; Lugo *et al.*, 2017; Magnifico *et al.*, 2018).

Particularmente, las investigaciones sobre el desarrollo de nuevos alfabetismos han servido para identificar y analizar las interacciones, prácticas y artefactos desarrollados en los espacios de afinidad. Recordemos que los “estudios sobre nuevos alfabetismos” (*New Literacy Studies*, en inglés), de los cuales Gee ha sido pionero, han propuesto desde finales de 1980 el entendimiento de los alfabetismos como prácticas socioculturales e históricas desarrolladas por personas y grupos. Esta perspectiva interdisciplinaria combina la lingüística, la sociología, la antropología, la retórica, entre otras áreas, para entender la alfabetización como un proceso sociocultural e histórico, y no como un mero proceso mental y cognitivo. Los estudios sobre nuevos alfabetismos reconocen la existencia de múltiples tecnologías con las que se crea y comunica significado y con las que se desarrollan diversas prácticas socioculturales (Gee, 2015). Esta aproximación ha sido bastante generativa al promover el reconocimiento, teorización y estudio de diversos tipos de alfabetismos o prácticas socioculturales, tales como los *multialfabetismos* (Cope y Kalantzis, 2000), los nuevos alfabetismos mediáticos (Jenkins, 2009), los alfabetismos digitales (Lankshear y Knobel, 2006) y los alfabetismos transmedia (Scolari, 2016).

Como entornos socioculturales, los espacios de afinidad permiten el aprendizaje y el desarrollo de nuevos alfabetismos a través de diferentes formas de participación, interacción y colaboración. En estos entornos los participantes comparten un interés que los conecta y los motiva a participar, aprender y resolver problemas. Los espacios de afinidad, nos recuerda Gee (2017), “se definen principalmente por la afinidad para resolver ciertos tipos de problemas. Como tales, siempre implican el desarrollo de ciertos tipos de habilidades” (p. 28). Es precisamente la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos comunes lo que fomenta un aprendizaje de tipo social y el desarrollo de habilidades a través de la participación. La resolución de problemas y los proyectos comunes facilitan la colaboración y enseñanza entre pares, motivando a los participantes del espacio a adquirir nuevos conocimientos, perfeccionar sus habilidades existentes, y a sentirse como expertos mientras aprovechan la experiencia de los demás (Jenkins, 2009).

Ahora bien, aunque en la actualidad existen varios modelos de aprendizaje (por ejemplo, conectivo, invisible, para toda la vida) que reconocen el carácter híbrido e interconectado de los procesos educativos, valorando igualmente las experiencias dentro y fuera de la escuela, y los contextos formales e informales, la propuesta de “aprendizaje conectado” (*connected learning*, en inglés) es una de las más apropiadas para entender el alcance del concepto de espacios de afinidad. Desarrollada por un grupo de académicos norteamericanos y británicos en el marco de la iniciativa Digital Media and Learning de la MacArthur Foundation, esta propuesta adelanta un modelo de aprendizaje basado en teorías constructivistas, situadas y socioculturales de la educación y el aprendizaje. Este modelo es parte de una agenda de investigación y diseño que busca promover la igualdad de oportunidades en el sistema educativo formal e informal, la participación

de estudiantes en múltiples dimensiones sociales y la creación de conexiones (Ito *et al.*, 2013, 2020).

El aprendizaje conectado se guía por tres principios. El primero de ellos es valorar las pasiones de los estudiantes y entenderlas como fuerzas motivadoras en la adquisición de conocimientos y experiencias. El segundo es apoyar la interacción, participación y colaboración entre compañeros (apoyo de pares). El tercer principio reconoce la importancia de lo académico para el crecimiento intelectual y la adquisición de oportunidades económicas. Como puede apreciarse, estos tres principios están fuertemente inspirados por el concepto de espacios de afinidad y buscan potenciar las interacciones, prácticas y actividades que varios investigadores han encontrado al estudiar estos espacios (Gee, 2005, 2017; Jenkins, 2009; Ito *et al.*, 2010, 2018). Por ejemplo, el aprendizaje conectado reconoce que los intereses de los estudiantes son fundamentales para conectar múltiples contextos (como hogar, escuela, universidad, cultura popular, comunidad) y para impulsar los procesos educativos en red. Asimismo, valora los procesos de creación y producción que caracterizan las culturas participativas como prácticas fundamentales para el desarrollo de habilidades y conocimientos.

### Los blogs como herramienta en la educación superior

Un blog puede definirse como un sitio o página web personal en el que las personas publican de forma regular contenidos (usualmente las entradas están en formato de texto, pero también pueden incluir imágenes, videos, hipervínculos y otro tipo de contenido) y compartirlos en línea con amigos, familiares y con otras personas que tengan acceso a internet. Las entradas o publicaciones de un blog se muestran en orden cronológico inverso: en la página principal aparecen las más recientes. Estas publicaciones se organizan en un archivo de entradas de acuerdo con su fecha de publicación. Todas las publicaciones pueden accederse a través de hipervínculos. Por su facilidad de uso y acceso, los blogs pueden utilizarse con pocos conocimientos técnicos, crearse en pocos minutos, y son fáciles de personalizar y actualizar.

Aunque el uso de blogs se extendió en los noventa a través de instalaciones de *software* en servidores personales, el lanzamiento en 1999 de plataformas que ofrecían gratuitamente el servicio de alojamiento de *weblogs* (LiveJournal y Blogger) aceleró su popularización. Estas plataformas y otras que ofrecen servicios similares (como WordPress y Tumblr) contribuyeron a que los blogs se convirtieran en una de las principales herramientas de publicación en la web<sup>2</sup>. Hoy en día los blogs son utilizados por

---

2 Evidencia de la popularidad de esta herramienta es la introducción de términos como *blogosfera* (*blogosphere* en inglés) para referirse a la comunidad creada por la red de blogs que intercambiaban información y participaban en discusiones, y *bloguear* (*blogging* en inglés) para referirse a la acción que realiza un *bloguero/a* (*blogger*) al crear y administrar un blog.

una gran variedad de personas alrededor del mundo. Desde músicos hasta publicistas, creadores de contenido de todas las edades utilizan blogs para publicar y compartir sus opiniones, ideas y contenidos en internet. Tal diversidad de usos se ve reflejada en la variedad de formatos y géneros que tienen los blogs actualmente. Por ejemplo, algunos pueden tomar la forma de periódicos hiperlocales, otros la de recetarios de cocina, y otros la de guías turísticas. En el contexto académico y de los sistemas educativos, los blogs han sido una de las TIC que más fácilmente han sido apropiadas por todos los actores del ecosistema (estudiantes, profesores, administradores, directivos) alrededor del mundo. En la actualidad varias universidades e instituciones de educación superior proveen la infraestructura para alojar blogs de estudiantes y docentes, y han promovido el uso de blogs en clases y como parte de las estrategias comunicacionales de diferentes unidades académicas y administrativas.

El uso de blogs en la educación superior ha motivado varias investigaciones, sobre todo en Norteamérica y Europa, en las últimas décadas. Enfocándose en las dinámicas de participación que ocurren en los blogs educativos, algunos autores han identificado tres modalidades (Nackerud y Scaletta, 2008; Sim y Hew, 2010): (1) el blog del profesor, utilizado para publicar anuncios, enlaces y materiales; (2) el blog colectivo de la clase creado y gestionado colaborativamente por el profesor y los estudiantes; y (3) el blog individual utilizado como portafolio o espacio de expresión de cada alumno. La modalidad de “blogs gestionados por el instructor y los alumnos” es, según Nackerud y Scaletta (2008), la más eficaz de las tres, especialmente cuando logra involucrar a los alumnos en el desarrollo de contenidos del curso.

Con relación a los beneficios del uso de blogs en los procesos de aprendizaje, las investigaciones realizadas hasta ahora han demostrado que estas herramientas ofrecen oportunidades para la reflexión y la expresión individual de estudiantes y profesores (Deng y Yuen, 2011; Ferdig y Trammell, 2004). Dado que la expresión en los blogs puede ocurrir de forma multimodal, integrando textos, imágenes, audios o incluso videoclips, los blogs pueden funcionar como entornos de aprendizaje constructivista en donde los estudiantes publican y comparten artefactos que son resultados de su hacer (Wang *et al.*, 2012). De acuerdo con Boyd (2013), los blogs fomentan que los estudiantes se apropien de sus textos, promueven el pensamiento crítico (análisis, evaluación y síntesis), y pueden ayudar a que la construcción de conocimiento se centre en el estudiante y no en el profesor.

Varias investigaciones han confirmado que los blogs fomentan la interacción, la participación y el aprendizaje colaborativo (Deng y Yuen, 2011; García *et al.*, 2015). Gracias a sus características técnicas, los blogs pueden utilizarse para procesos de aprendizaje colaborativo en los que se intercambian ideas, se crean redes sociales y se trabaja en grupo para producir y compartir conocimientos (Cheng y Chau, 2011; García *et al.*, 2015;



Hall y Davison, 2007). Sin embargo, a pesar de su potencial para facilitar la interacción y participación, algunos estudios han encontrado que los estudiantes no siempre están dispuestos a publicar comentarios, discutir y dar retroalimentación a sus pares en el espacio de los blogs (Hall y Davison, 2007; Xie *et al.*, 2008).

Ahora bien, como lo reflejan los hallazgos encontrados por las investigaciones sobre blogs educativos, esta herramienta es eficaz para apoyar la implementación de un modelo de educación que expande el aprendizaje más allá de las cuatro paredes del aula, promueve la reflexión individual y la interacción social, e incentiva la participación de estudiantes en la construcción de conocimiento. Por ende, son tecnologías apropiadas para facilitar el aprendizaje conectado y la construcción de espacios de afinidad. Aunque las investigaciones sobre blogs educativos no han abordado directamente el concepto de espacios de afinidad, los estudios sobre culturas participativas sí lo han hecho. Investigaciones sobre las culturas de jugadores de videojuegos, escritoras *amateur* de ficción fanática (*fan fiction*) y creadores de memes, por ejemplo, han demostrado que los blogs son parte importante de los espacios de afinidad donde los jóvenes crean significado y desarrollan nuevos alfabetismos fuera de la escuela (Gee, 2003, 2005, 2017; Ito *et al.*, 2010; Jenkins, 2009; Lankshear y Knobel, 2006; Lammers *et al.*, 2012). Asimismo, recientes investigaciones sobre aprendizaje conectado han demostrado que los blogs pueden facilitar un aprendizaje centrado en los intereses de los aprendices que promueve relaciones sociales y abre oportunidades de tipo académico, cívico y profesional (Stephens, 2016; Ito *et al.*, 2018; Kafai y Burke, 2016).

## METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación es cualitativa. Por un lado, para elaborar el estudio de caso utilizo el método de la reflexión (Dewey, 1916; Fook, 1999; Mortari, 2015), analizando pragmática y críticamente mi experiencia en la construcción de un espacio de afinidad y el diseño e implementación de un blog colectivo. Por otro, realizo un análisis cualitativo de los materiales de aprendizaje diseñados para la clase, particularmente los desafíos semanales, y los artefactos digitales creados por los estudiantes y publicados en el blog. Algunos de estos artefactos son examinados con el método de análisis del discurso multimodal (Kress, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001).

El estudio de caso se basa en datos recolectados durante cuatro iteraciones de la clase Comunicación e Interactividad en la Universidad Javeriana (2019-2, 2020-1 y 2; 2021-1). Estos datos incluyen los contenidos (artefactos digitales) publicados por estudiantes en el blog colectivo, las observaciones de las interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes, y los materiales de aprendizaje (guías, tutoriales, desafíos) que utilicé en cada versión del curso.

El blog colectivo ha sido desarrollado y gestionado utilizando la plataforma Tumblr<sup>3</sup>. Cada una de sus iteraciones se ha publicado abiertamente en la red<sup>4</sup>. Todas las publicaciones y contenidos realizados en el blog cuentan con licencias Creative Commons que permiten su reproducción. En la tabla 1 se presentan los datos de los artefactos digitales recolectados en las cuatro iteraciones del blog colectivo, y se indica el total de semanas en el que se motivó la publicación de contenidos a través de desafíos, y el número de participantes.

Tabla 1  
*Datos de las cuatro iteraciones del blog colectivo*

Semestre	Estudiantes participantes	Semanas con desafíos	Entradas/artefactos digitales publicados
2019-2	27	12	142
2020-1	29	12	237
2020-2	32	12	229
2021-1	35	12	340
Total	123	48	948

Elaboración propia

## ESTUDIO DE CASO

Comunicación e Interactividad es una asignatura de pregrado en la Universidad Javeriana cuyo objetivo es introducir conceptos y teorías que permitan a los estudiantes analizar y entender el funcionamiento de los medios interactivos y su impacto en la sociedad, la cultura, la ética y la política. Aunque el curso es ofrecido por el Departamento de Comunicación y es parte del plan de estudios de la carrera de Comunicación Social, está abierto a estudiantes de otras facultades que pueden tomarlo como electivo. Muchos de los participantes de la clase, por ejemplo, provienen de las Facultades de Diseño Industrial y Artes.

3 Creada por el desarrollador y emprendedor estadounidense David Karp en el 2007 en medio del auge de la web 2.0 y el surgimiento de sitios de redes sociales como YouTube, Facebook y Twitter en Estados Unidos, Tumblr se popularizó rápidamente luego de ser lanzada como una plataforma de *microblogging* para publicar y compartir textos, imágenes, enlaces y videos. Por su diseño y funcionalidad, que integra características de las redes sociales dedicadas al contenido generado por usuarios y las de los blogs tradicionales, Tumblr se convirtió en una de las plataformas preferidas por usuarios jóvenes que valoran y practican el lenguaje multimodal utilizando imágenes, GIF animados, videos y textos (González, 2019).

4 Las cuatro versiones del blog colectivo son públicas y pueden ser consultadas por cualquier persona con acceso a internet en las siguientes direcciones: <https://comunica-inter4ctive2021.tumblr.com/>; <https://cumunicainteractividad2020.tumblr.com/>; <https://cumunicacioninteractividad2020.tumblr.com/>; <https://comunica1nteract1ve.tumblr.com/>

Aunque Comunicación e Interactividad está planteada originalmente para desarrollarse de forma presencial, con encuentros presenciales de tres horas, la crisis del COVID-19 y el cierre del campus universitario desde marzo del 2020 hizo que la clase se adaptara rápidamente a un modelo de educación a distancia. De las cuatro iteraciones del curso que utilizo en este caso de estudio, dos de ellas fueron desarrolladas en encuentros sincrónicos telepresenciales (2020-2, 2021-1), una combinó encuentros presenciales y telepresenciales (2020-1), y la otra tuvo encuentros presenciales semanales (2019-2). Sin embargo, hay que aclarar que en todas las iteraciones del curso se desarrolló un modelo de aula híbrida, en el que los encuentros sincrónicos, bien fueran presenciales o telepresenciales, se complementaron con interacciones asincrónicas en espacios virtuales como el blog colectivo, el correo electrónico y el entorno del curso en Blackboard (plataforma oficial de la Universidad Javeriana).

Desde el primer semestre que tuve la oportunidad de dictar el curso Comunicación e Interactividad, decidí experimentar con un modelo de aula híbrida que no solo expandiera el espacio físico con espacios virtuales facilitados por las TIC, sino que también mezclara teoría y práctica, combinando las dinámicas del seminario académico tradicional con las del laboratorio/taller de medios. De esta forma, los conceptos y teorías discutidas en las dinámicas del seminario podrían ser también aplicados a través de la creación de artefactos digitales y el desarrollo de proyectos individuales y en grupo. El desarrollo de este modelo de aula híbrida se encuentra fuertemente influenciado por la teoría de espacios de afinidad y por los principios de diseño del aprendizaje conectado, y recoge mis experiencias como investigador y diseñador en iniciativas como el Project New Media Literacies, la Connected Learning Research Network y el Youth and Media Lab.

### **Arquitectura del espacio de afinidad**

El espacio de afinidad, como lugar o conjunto de lugares físicos o virtuales, está compuesto por varios elementos que deben ser diseñados y estructurados para facilitar y promover la interacción, la participación y el aprendizaje en torno a un interés común. De acuerdo con Gee (2007), los principales componentes de un espacio de afinidad son el contenido, los generadores y los portales.

El contenido hace referencia a la temática y problemática del espacio. En el caso de Comunicación e Interactividad, el contenido se enfocó en las transformaciones sociales, políticas, éticas y culturales que han producido el uso y apropiación de las TIC. Esta temática y los contenidos asociados se plantearon de tal forma que conectaban los conceptos y teorías académicas con las prácticas mediáticas cotidianas y conocimientos empíricos de los estudiantes. Por ende, el contenido incluyó no solo libros y artículos académicos y seleccionados por el profesor (bibliografía), sino también textos, presentaciones y artefactos digitales producidos y seleccionados por los estudiantes durante el desarrollo del curso.

Además, dentro de los contenidos del espacio del curso incluí una serie de recursos de aprendizaje como guías de talleres, desafíos semanales y presentaciones multimedia que como profesor he tenido la oportunidad de diseñar. Estos materiales los he creado y ajustado cada semestre para fomentar la participación y las interacciones de los estudiantes. Como afirma Gee (2017), el arquitecto del espacio de afinidad debe diseñar un conjunto de problemas bien definidos y desafiantes. Estos desafíos deben exaltar el propósito e interés común del espacio, y al mismo tiempo conectar los intereses y pasiones de los participantes.

Ahora bien, los generadores de un espacio de afinidad pueden entenderse como todas las personas que participan aportando contenidos y creando relaciones. En Comunicación e Interactividad todos los estudiantes y el profesor fueron generadores, participando en el espacio a través de diferentes interacciones (como presentaciones multimedia, discusiones de lecturas, trabajos en grupo) y produciendo y compartiendo diversos tipos de contenido (por ejemplo, reseñas de lecturas, artefactos digitales).

Los portales, por su parte, son los lugares, tanto físicos como virtuales, donde los participantes del espacio de afinidad pueden acceder al contenido y donde interactúan con otros. Los portales dan forma al discurso y a las interacciones en el espacio de afinidad (Gee, 2007). Para el curso Comunicación e Interactividad se estructuraron inicialmente tres portales: (1) el espacio físico del aula, (2) el espacio virtual del curso en Blackboard y (3) el espacio del blog colectivo. Sin embargo, durante el contexto de pandemia, el espacio físico del aula fue reemplazado por un espacio virtual de videoconferencia y de comunicación sincrónica.

La arquitectura del espacio de afinidad define rutas para que los participantes puedan “viajar” a los diferentes portales y de esta forma interactuar con los contenidos y crear relaciones (Gee, 2007). Una de las rutas más importantes que diseñé entre los portales de Comunicación e Interactividad es la que realizamos durante los encuentros sincrónicos, cuando todos los participantes podemos visitar el blog colectivo, proyectarlo en la pared del salón físico o en las pantallas de nuestros dispositivos en casa, y discutir los artefactos digitales que los estudiantes han producido de acuerdo con el desafío y temática abordada cada semana.

### **Diseño e implementación del portal del blog colectivo**

Por sus características técnicas y las prácticas socioculturales asociadas a su uso, la herramienta del blog ofrece amplias posibilidades para la construcción de portales en un espacio de afinidad. Los blogs son TIC altamente interactivas y sociales que permiten a las personas crear y publicar contenidos, desarrollar relaciones y establecer conexiones a través de la gestión y construcción de un sitio web. En su formato colectivo, la herramienta extiende estas posibilidades a un conjunto de usuarios, potenciando la participación, la colaboración y la interacción de un grupo específico de personas.

Las cuatro iteraciones del blog que utilizo para elaborar el estudio de caso forman parte de un proceso iterativo en el cual busqué fomentar las dinámicas que caracterizan un espacio de afinidad y aplicar los principios de diseño del aprendizaje conectado. Específicamente, en el diseño del blog intenté construir un espacio flexible y abierto a la participación, el cual, enfocado en un propósito común, promueve el conocimiento individual y distribuido; fomenta la creatividad y producción de contenidos; apoya el establecimiento de relaciones sociales, y valora la diversidad de géneros, edades y etnias de todos los estudiantes participantes. A continuación, presento un análisis de las características técnicas, las interacciones y los artefactos digitales que caracterizan el blog colectivo.

### Características técnicas

Dentro de la variedad de plataformas para diseñar e implementar el blog de Comunicación e Interactividad elegí Tumblr por varias razones. Primero, es una plataforma libre y abierta, disponible en la web para cualquier usuario que tenga conexión a internet y es de fácil acceso desde múltiples dispositivos (computadora, teléfono móvil, *tablet*, etcétera). Segundo, Tumblr tiene una interfaz intuitiva, bien sea a través del navegador web o de una aplicación para dispositivos móviles, que permite crear y gestionar blogs personales y colectivos de manera relativamente sencilla. Tercero, la plataforma permite la publicación de contenidos multimodales combinando textos, audios, videos y fotos. Cuarto, Tumblr ofrece a los usuarios una capacidad de almacenamiento de datos casi ilimitada (el único límite es el número de contenidos publicados al día, por ejemplo, setenta y cinco *posts* de fotos por día), facilitando la publicación y alojamiento de archivos multimedia sin ningún costo<sup>5</sup>.

Una de las funcionalidades de Tumblr es que permite crear y gestionar blogs colectivos con relativa facilidad. Cualquier usuario registrado en la plataforma puede generar un nuevo blog desde su panel de control y, a continuación, invitar a otros usuarios de Tumblr a unirse a él como colaboradores. La invitación se realiza utilizando los correos electrónicos o los nombres de usuario de los participantes. Una vez que los usuarios han sido añadidos como colaboradores, estos pueden empezar a publicar contenidos directamente en el blog colectivo sin ningún tipo de restricción<sup>6</sup>.

---

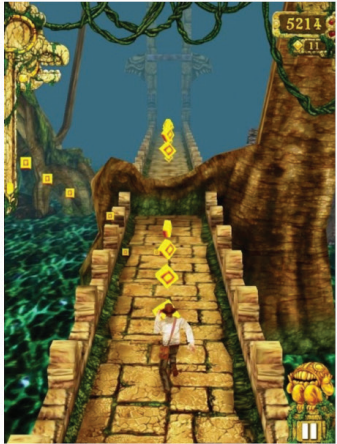
5 Una razón adicional para la elección de Tumblr como infraestructura es mi propia experiencia y conocimiento de la plataforma. Por más de una década la he utilizado en proyectos y experimentos creativos personales y en intervenciones educativas realizadas con jóvenes de escuela secundaria. Estas experiencias me han demostrado su potencial para facilitar procesos de creación, enseñanza y aprendizaje.

6 Tumblr ofrece también la posibilidad de dar privilegios de administrador a los usuarios que han sido adicionados al blog colectivo, lo cual les permite editar contenidos de otros usuarios, borrar contenidos y modificar la apariencia del blog. Sin embargo, esta función no fue habilitada para el blog de Comunicación e Interactividad y el único usuario administrador fue el docente.

**com + interactividad**  
Espacio colaborativo de la clase Comunicación e Interactividad - 2019


PLAN BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL BLOG

TEXT




Temple run, narrativa laberíntica

TEXT



Narrativa laberíntica.

TEXT



**comunicación + interactividad 2020-1**

PLAN BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL BLOG

1 YEAR AGO

10:50 creatoracademy.youtube.com 37%

Creator Academy INICIAR SESIÓN

alguna de las directrices o políticas específicas de YouTube.

- Políticas por las que se rige YouTube
- Normas de la comunidad
- Derechos de autor
- Contenido con restricción de edad
- Políticas de monetización
- Resumen

Estas son las reglas de YouTube. La regla que más suelen infringir es con respecto a los derechos de autor, por ejemplo muchos creadores de contenido ponen en sus videos musica que está protegida por los mismos derechos de autor, YouTube para evitar que esto suceda, desmonetiza los videos.

**Infracción de derechos de autor**

Respetar las leyes de derechos de autor. No compartas contenido protegido por derechos de autor sin autorización ni proporciones enlaces a sitios web donde sus videos puedan descargar este tipo de contenido sin autorización. Según lo establecido en nuestra política, siempre respetemos a los autores citando de presuntas infracciones de derechos de autor. Si se detecta una serie de infracciones sucesivas de derechos de propiedad intelectual, incluidos los derechos de autor, se cancelará la cuenta. Si detectas una infracción de las políticas de derechos de autor de Google, denunciala.

**Uso y envío de contenido**

Ofrecemos las traducciones de nuestras políticas para tu comodidad. En caso de que exista alguna discrepancia

1 YEAR AGO

10:44 facebook.com — Nav, privada

**23. Propiedad intelectual**

Facebook se toma muy en serio los derechos de propiedad intelectual y considera que son importantes para fomentar la expresión, creatividad e innovación en nuestra comunidad. Tú eres el propietario de todo el contenido y la información que

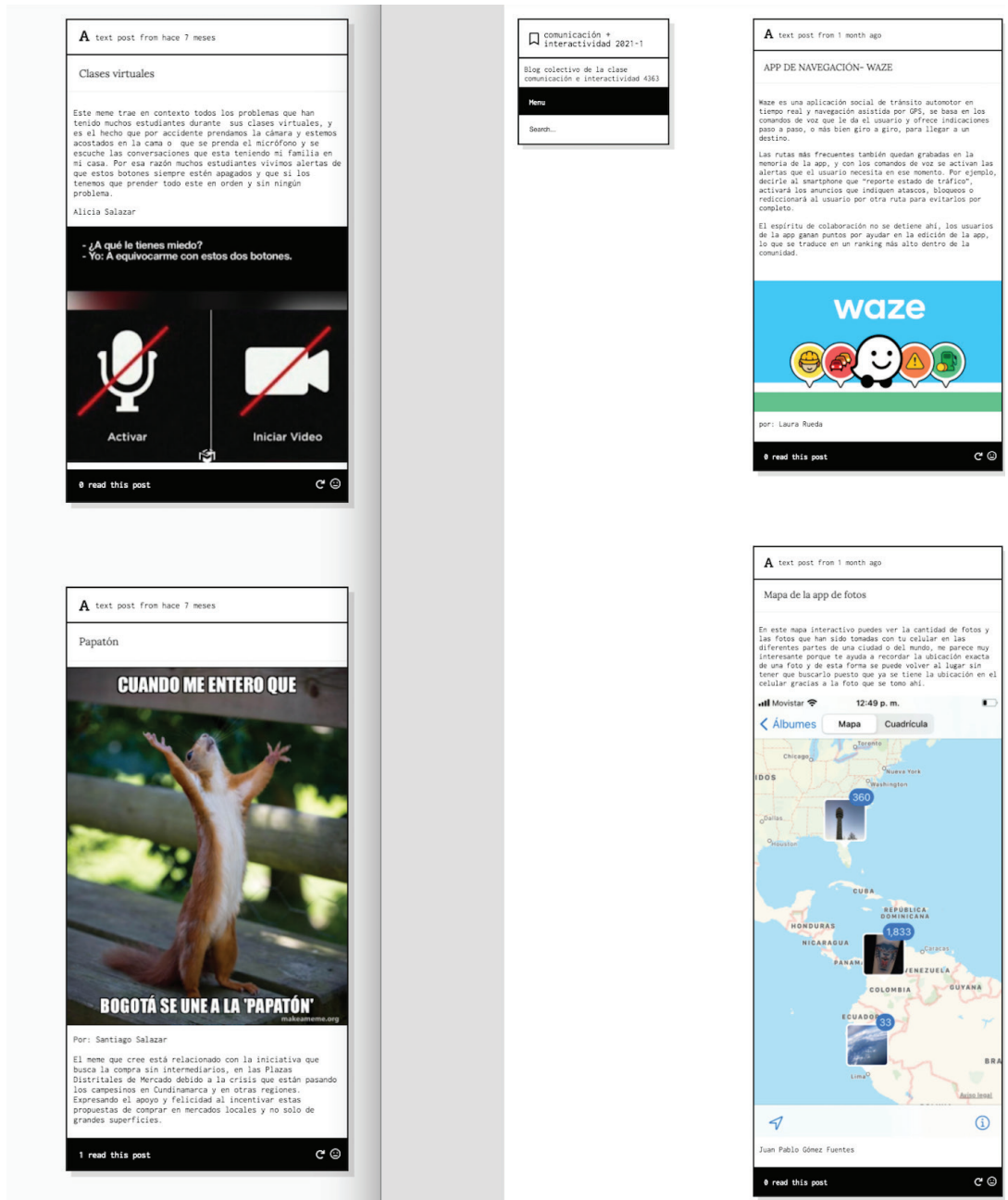






Figura 1. Diseños de la apariencia del blog (de izquierda a derecha: 2019-2, 2020-1, 2020-2 y 2021-1)

Fuente: Reproducido del blog colectivo del curso Comunicación e Interactividad 2019-2, 2020-1, 2020-2, 2021-1 (<https://comunica-inter4ctive2021.tumblr.com/>; <https://cumunicainteractividad2020.tumblr.com/>; <https://comunicacioninteractividad2020.tumblr.com/>; <https://comunica1nteract1ve.tumblr.com/>)



comunicación + interactividad 2021-1   Month   Post type   Tag				
February 2021				
<p><b>La obra de arte y la reproducibilidad mecánica</b></p> <p>En este caso, esta obra de Jesús Abad</p>	<p><b>The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction</b></p> <p>SILK PAVILION - Pabellón de seda</p>	<p><b>Coreografía del grupo filipino VPeepz</b></p> <p>Este grupo está compuesto de niños entre 9 y 15 años de</p>	<p><b>Soldier throwing flowers</b></p>	<p><b>Hilda Palafox (PONI)</b></p> <p>Hilda Palafox, mejor conocida como "Poni", es una artista visual mexicana conocida</p>
<p><b>Number 17A Jackson Pollock</b></p>	<p><b>Charles</b></p> <p>Pintura oleo sobre lienzo de Jordan Casteel , exhibida <a href="#">The Studio Museum in Harlem</a></p>	<p><b>Jesus Abad Colorado</b></p> <p>Esta obra fue realizada por Jesus Abad Colorado y estuvo expuesta a inicios del 2019 en</p>	<p><b>Reseña: Meros copistas</b></p> <p>El texto meros copistas de Lawrence Lessig plantea la idea de cómo los suamos</p>	<p><b>"The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction"</b></p>
	<p><b>The Making Soap</b></p>	<p><b>Black Panther</b></p>		<p><b>The last supper, de Zeng Fanzhi</b></p>
<p>All designed &amp; created by @mariamartinez</p> <p>Text me +1 (302) 910-0299</p> <p>Shop the new @mariamartinez Store!</p> <p>See the collection</p> <p>At the University of Pennsylvania, you'll find a vibrant community of students and faculty who are passionate about learning and discovery.</p> <p>Discover more about the University of Pennsylvania and its many offerings.</p> <p>Sign up now</p> <p>Enviar mail... Correo elec...</p> <p>Bus Us Now</p> <p>PHOTOS</p> <p>YouTube</p> <p>IGTV</p> <p>Twitter</p> <p>Facebook</p>	<p><b>ALFABETISMO MEDIÁTICO- @danielasalcedo22 TikTok</b></p> <p>Por: Mariana Gutiérrez</p>	<p><b>Cultura participativa - Alfabetismo mediático</b></p> <p>El grupo Crece Tu Agencia de</p>	<p><b>Alfabetismos Mediáticos</b></p> <p>Revista Royale es un proyecto personal, un medio digital en Instagram que me ha permitido</p>	<p><b>Alfabetismo mediático - Comunidad Online (vegetarianos_hoy)</b></p>
<p><b>Comunidad Online en Whatsapp- club 5am</b></p> <p>el grupo de whatsapp de club5am es un lugar</p>	<p><b>ALFABETISMO MEDIÁTICO - COMUNIDAD ONLINE</b></p> <p>El grupo de Facebook mundos</p>	<p><b>Comunidad online</b></p> <p>Este perfil en la plataforma Tik tok ,permite a sus seguidores tener una gran variedad de</p>	<p><b>Comunidad online "Estaciondemusculacion"</b></p>	<p><b>Nuevos alfabetismos mediáticos y culturas participativas</b></p>
<p><b>Thank you, next.</b></p>	<p><b>Nuevos alfabetismos mediáticos.</b></p> <p>Centro de adopciones de Bogotá, es un grupo</p>	<p><b>Comunidad online</b></p> <p>Este perfil en la plataforma Tik tok ,permite a sus seguidores tener una gran variedad de</p>	<p><b>Comunidad Online</b></p> <p>IVHQ es una comunidad donde voluntarios de todo el mundo viajan al</p>	<p><b>El grupo privado de Facebook "¿Qué materia me recomiendan? - Javeriana" es un lugar en el que he tenido la</b></p>
<p><b>Medios fríos y calientes</b></p> <p>Medios caliente: Tienen mucha información y no favorece la</p>	<p><b>Medios fríos y calientes.</b></p> <p>McLuhan, M.</p> <p>Medio caliente: la radio, 'Fantástica', 10.4.4 fm; es el</p>	<p><b>Medios fríos y medios calientes</b></p> <p><b>Medio caliente: Netflix</b></p> <p>En esta plataforma de contenidos</p>	<p><b>Medios de comunicación</b></p> <p><b>El medio caliente:</b> es aquel que extiende en alta definición un único contenido. La alta</p>	
<p><b>medio caliente: fotografía la fotografía es un medio caliente ya que tiene mucha información y no</b></p>		<p><b>Comprender los medios de comunicación</b></p> <p>Los medios de comunicación se pueden clasificar en</p>	<p><b>Medios fríos y Medios calientes</b></p> <p>Medio Frio: Tinder</p> <p>Considero que Tinder es una aplicación que hace</p>	<p><b>Comprender los medios de comunicac</b></p>









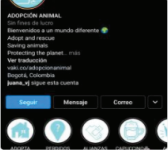


	<p>La obra de arte y la reproductibilidad mecánica</p> <p>La obra "El testigo" de Jesús Abad</p>		<p>Mural "El amor no tiene género", de Apitatán, en el barrio Bellavista de Quito, Ecuador. 2019</p>	<p>La obra de arte y la reproductibilidad mecánica</p>	<p><b>"The Prompt"- Emma Krenzer</b></p>
<p>Venice in oil - Banksy</p> <p>Banksy es el pseudónimo de un artista de graffiti del que se desconoce su verdadera</p>	<p>obra de arte y la reproductibilidad mecánica</p> <p>Título: Chairman Fred- Rainbow Coalition</p>				<p>Graffiti - Zurik</p> <p>El arte es un concepto sumamente amplio, que permite una variedad de opiniones y</p>
<p>La obra de arte y la reproductibilidad mecánica</p> <p>Esta obra fue creada por el</p>	<p>Obra y reproducción</p> <p>Esta es una obra expuesta en la feria de ArtBo del 2016 en donde Carlos</p>	<p>El arte y la reproductibilidad</p> <p>Banksy - "Girl With Balloon" (2018)</p> <p>En 2018, una subasta de la</p>	<p>The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction</p> <p>Para mí una de las obras de arte mas</p>	<p>Reseña Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization: una propuesta de alfabetización</p>	<p><b>Feminist - Instagram</b></p> <p>Alfabetismo mediático</p>
	<p>Nuevos Alfabetismos Mediáticos</p>	<p>Comunidad online Thedodo</p>	<p>Los nuevos alfabetismos mediáticos</p> <p>Uno de los primeros ejemplos que se me vinieron a la cabeza</p>	<p>Alfabetismo Mediatico</p> <p>Una liga Fnatsy con personas que solo conozco desde ahí, y que consiste en realizar</p>	<p>Comunidad Body Positive</p>
<p>COMUNIDAD ONLINE TRIPADVISOR</p> <p>En la comunidad web de TripAdvisor se suelen dar</p>		<p>Este es un perfil en TikTok, muestra a su público ideas y consejos sobre marketing digital que ayuden con emprendimientos o</p>	<p>Comunidad online Twitch</p> <p>Twitch Esta plataforma emergente me enseño que los video en vivo o</p>	<p>Comunidad online en instagram</p> <p>Rinitips</p> <p>Rinitips es una iniciativa en la plataforma de</p>	<p>IMBD</p>
<p>Comunidad online en Facebook</p> <p>El nombre de esta comunidad online es Más Fit</p>	<p>Una comunidad online</p> <p>En este grupo de Facebook, "Club del libro" se ha desarrollado un</p>		<p>Comunidad Online</p>		<p><b>Reseña Gramophone, film, typewriter</b></p>
<p>Medios Calientes:</p> <p>La radio, porque es un medio de poca participación y en verdad uno</p>	<p>Medios fríos y calientes:</p> <p>Por: Carlos Pinzón</p> <p>Es clave entender las características de estas dos clases</p>	<p>Comprender los medios de comunicación (Las extensiones del ser humano)-medios calientes</p>	<p>Medio caliente: el cine. Es un medio caliente ya que tiene una gran densidad de información, no permite que haya una interacción</p>	<p>Medios fríos y calientes</p>	<p>Medios</p>
<p>Medios fríos y calientes</p> <p>Por: Valentina Rodríguez Skinner.</p> <p>En primer lugar, una valla publicitaria</p>	<p>Comprender los medios de comunicación: Medios fríos y calientes</p> <p>Medios fríos: Tik Tok</p>	<p>Medios Fríos y Calientes</p> <p>Medio Caliente</p> <p>Considero que Spotify es un medio caliente porque</p>	<p>Medios calientes y fríos</p>	<p>Medios fríos y calientes</p>	<p>Medios calientes y medios fríos</p> <p>Medio Frío: para este escogí la app "Zello", cuya función es servir</p>

Figura 2. Visualización del archivo del blog colectivo versión 2021-1

Fuente: Reproducido del blog colectivo del curso Comunicación e Interactividad 2021-1 (<https://comunicacion4ctive2021.tumblr.com/>)

Otro punto para la elección de Tumblr como infraestructura es que la plataforma ofrece varias posibilidades para modificar el aspecto de los blogs por medio del uso de plantillas prediseñadas y de la edición del código HTML y CSS. Como diseñador del blog colectivo asumí la tarea de crear la estructura del sitio web y modificar su aspecto visual. Este proceso fue iterativo. De este modo, el blog colectivo contó con las siguientes secciones: la página principal donde se muestran las entradas del blog en orden cronológico (primero aparecen las más recientes) y de forma dinámica (se actualiza con cada nueva publicación), y tres páginas estáticas: bibliografía, plan de estudios y presentación del blog (incluye descripción general y normas). Estas últimas tres páginas se acceden por medio de un menú que creé para tal fin y que aparece en la parte superior del sitio web.

En sus últimas dos versiones (2020-2 y 2021-1), el aspecto del blog es similar. En ambas iteraciones utilicé la plantilla "Iconic theme" creada por *egg.design*, la cual es de uso libre y gratuito, tiene una estética de tipo minimalista y una paleta de colores monocromática. A diferencia de las plantillas utilizadas en el 2019-2 y el 2020-1, este diseño facilita la identificación de los *posts* enmarcándolos dentro de líneas negras delgadas. Además, permite desplegar el archivo del blog de forma visual, lo que favorece la localización y el acceso a los contenidos<sup>7</sup>. Al desplegar el archivo se genera automáticamente una página web en donde se visualizan todas las entradas creadas por los participantes, organizadas en forma de cuadrícula y representadas por cajas en las que se incluye el título y una imagen pequeña. Cada caja funciona como un hipervínculo a uno de los *posts* realizados por los participantes. A medida que se realizan nuevas publicaciones en el blog, la cuadrícula se hace más extensa a fin de apreciar visualmente la diversidad de artefactos digitales y el crecimiento orgánico del portal durante el desarrollo del curso. En la figura 2 se puede apreciar esta funcionalidad y las posibilidades que ofrece para una fácil navegación, vista panorámica y acceso rápido a los contenidos publicados.

## RESULTADOS

### Animando el portal: desafíos para estructurar la participación

Como portal del espacio de afinidad de Comunicación e Interactividad, el blog colectivo fue diseñado e implementado como un lugar en la web para alojar y acceder a los contenidos del curso. Estos contenidos incluyen no solo contenidos académicos como la

---

7 Usualmente, el archivo de un blog se presenta en forma de texto, como una lista con los títulos o las fechas de publicación de las entradas, las cuales están enlazadas con hipervínculos a cada publicación.

bibliografía y el plan de asignatura, sino también los contenidos generados por los estudiantes (*posts*) y la información general sobre el blog (presentación y normas). El portal puede entenderse como un repositorio vivo de contenidos, una especie de archivo dinámico y en expansión que todos los participantes consultan y construyen.

El blog colectivo crece orgánicamente a medida que los participantes publican nuevas entradas o *posts*. En el primer encuentro (presencial o telepresencial) de la clase que se realiza de forma sincrónica, luego de hacer una ronda de presentaciones de los participantes y de socializar el plan de asignatura (sílabo de la clase), el blog colectivo se introduce a los participantes como uno de los principales lugares para las actividades del curso. El docente proyecta el blog en el salón de clase o en las pantallas de los dispositivos conectados a videoconferencia y hace un recorrido por sus diferentes secciones. En ese momento, el blog no tiene ninguna entrada o *post* y los únicos contenidos publicados son los académicos y la sección de información general. El docente navega por estos contenidos, enfatizando su carácter público y abierto, y da ejemplos de cómo están conectados en red por medio de hipervínculos (por ejemplo, lecturas incluidas en la bibliografía). Además, se socializa la sección de información general del blog, subrayando que es un lugar público, construido por todos los participantes siguiendo unas normas básicas de participación y en donde todos los contenidos son publicados con licencias Creative Commons. Al finalizar esta presentación, se pregunta a los participantes si están de acuerdo con las normas del blog y si desean modificar o añadir alguna otra<sup>8</sup>.

A continuación, el docente lidera una actividad práctica y sincrónica en la que demuestra las funcionalidades de la plataforma Tumblr, explica cómo registrar una cuenta de usuario, da un ejemplo de creación (paso a paso) de un *post* y agrega a los estudiantes como colaboradores del blog. Al finalizar dicha actividad, la mayoría de los participantes habrán creado su primera entrada en el blog colectivo, la cual consistirá en un saludo y presentación informal. Este primer contenido multimodal (que incluye texto e imagen GIF), generado por los estudiantes, ayuda a ganar confianza y permite la expresión de identidades y el reconocimiento de la diversidad del grupo.

Participar en el blog colectivo se plantea desde el inicio como una de las actividades que permite alcanzar el propósito común del curso Comunicación e Interactividad. Además, la participación en el blog se valora también con un porcentaje (5 %) en la evaluación total del desempeño de cada estudiante. Para motivar y guiar la participación en el blog, el propósito compartido se refuerza con desafíos semanales que abordan las temáticas académicas del curso y plantean problemas que los estudiantes deben

---

8 En las cuatro iteraciones del curso, los estudiantes estuvieron de acuerdo con las normas sugeridas. Estas normas operan como una guía básica para participar y están planteadas de forma sencilla.

resolver. Estos desafíos son generados por el docente y compartidos como anuncios en el portal Blackboard del curso enviados por correo electrónico a todos los participantes.

Tabla 2  
Ejemplos de desafíos semanales. Datos del periodo 2021-1

Semana	Tema	Desafío	Tipo de problema
3	Medios fríos y calientes	Realicen un <i>post</i> en nuestro blog colectivo que incluya dos imágenes (estáticas o animadas) que hagan alusión a dos tecnologías (medios) de comunicación que ustedes hayan utilizado en algún momento de su vida. Una debe ser de un medio frío y la otra de un medio caliente. En el <i>post</i> , incluyan también un texto en el que expliquen brevemente, en un párrafo, por qué esas tecnologías son un medio caliente o frío.	Reflexión crítica
11	<i>Cyborgs</i> + <i>bots</i>	Compartan una imagen de uno de los <i>bots</i> (o robots sociales) con los que han tenido la oportunidad de interactuar. En el texto que acompaña la imagen respondan cuál es la identidad de ese <i>bot</i> , qué características tiene y qué personalidad.	Curaduría + reflexión crítica
13	Gobernanza de comunidades <i>online</i>	Compartan una captura de pantalla de las normas, guías o reglas de su comunidad <i>online</i> favorita. Cuando hagan la captura identifiquen la norma o regla que los usuarios o miembros de la comunidad infringen más a menudo. Además, en un breve texto den el ejemplo de un caso en el cual ustedes han visto el incumplimiento de esa norma.	Indagación
15	Memes	Compartan una imagen de un nuevo meme que ustedes creen y que esté vinculado a un tema de actualidad colombiana, latinoamericana o mundial. Tengan en cuenta que su nuevo meme debe tener las características de humor e intertextualidad identificadas por Knobel y Lankshear en el capítulo "Online Memes, Affinities, and Cultural Production" (2007).	Experimento

Elaboración propia

Como se observa en los ejemplos de la tabla 2, los retos son de diverso tipo y abordan diferentes temáticas. Algunos son problemas de autorreflexión, otros de indagación, otros de experimentación con medios y algunos otros de curaduría de contenidos. Independientemente de su tipo, todos los desafíos están diseñados para motivar el pensamiento crítico de los participantes, conectando las temáticas y lecturas académicas que se discuten cada semana con las experiencias, prácticas y conocimientos de los estudiantes. Además, los problemas son diseñados para apoyar la producción de

artefactos digitales, abriendo oportunidades para que, por medio del hacer y la creación, los estudiantes conecten la teoría con la práctica.

### **Multimodalidad y artefactos digitales**

El blog colectivo está centrado en la producción. Se ha estructurado principalmente para que los estudiantes produzcan artefactos digitales y los compartan fácilmente con todos los participantes del espacio de afinidad. Desde la primera sesión del curso, cuando los participantes tienen la oportunidad de interactuar sincrónicamente, se promueve la producción y publicación de productos multimodales en el blog colectivo. La interfaz y funcionalidades de Tumblr permiten que todos los estudiantes, independientemente de su experiencia y conocimientos, puedan publicar contenidos combinando múltiples lenguajes. Muestra de ello es la variedad de artefactos digitales creados por los participantes en su primera entrada del blog mezclando textos breves de saludo con animaciones GIF.

A medida que el curso transcurre, los participantes encuentran oportunidades para producir artefactos digitales resolviendo problemas relacionados con la temática abordada cada semana. Como se observa en la tabla 2, los desafíos que se comparten con los participantes incluyen indicaciones sobre los diferentes lenguajes (por ejemplo, escrito, imágenes estáticas y en movimiento) que pueden utilizarse en las publicaciones. Estas indicaciones se plantean para motivar a los participantes a diseñar artefactos digitales combinando múltiples lenguajes. El análisis de las publicaciones realizadas en las cuatro iteraciones del blog colectivo demuestra que la inclusión de este tipo de instrucciones en los problemas no solo incrementa el número de publicaciones semanales, sino también la riqueza semiótica y calidad argumentativa de los diseños multimodales<sup>9</sup>. Además, refleja que los ajustes realizados en los problemas o desafíos durante cada iteración han ayudado a mejorar los procesos de creación, indagación, experimentación y curaduría, así como la calidad de las composiciones multimodales, contribuyendo a la construcción de un espacio de afinidad. Por ejemplo, en la figura 3 pueden apreciarse las diferencias entre dos artefactos digitales generados para la temática “Gobernanza de comunidades en línea”, uno del 2019-2 y otro del 2020-2.

---

9 El número de publicaciones semanales aumentó considerablemente con cada iteración del curso. Mientras que en la versión del periodo 2019-2 se realizaron 142 publicaciones, la del 2021-1 tuvo 340.

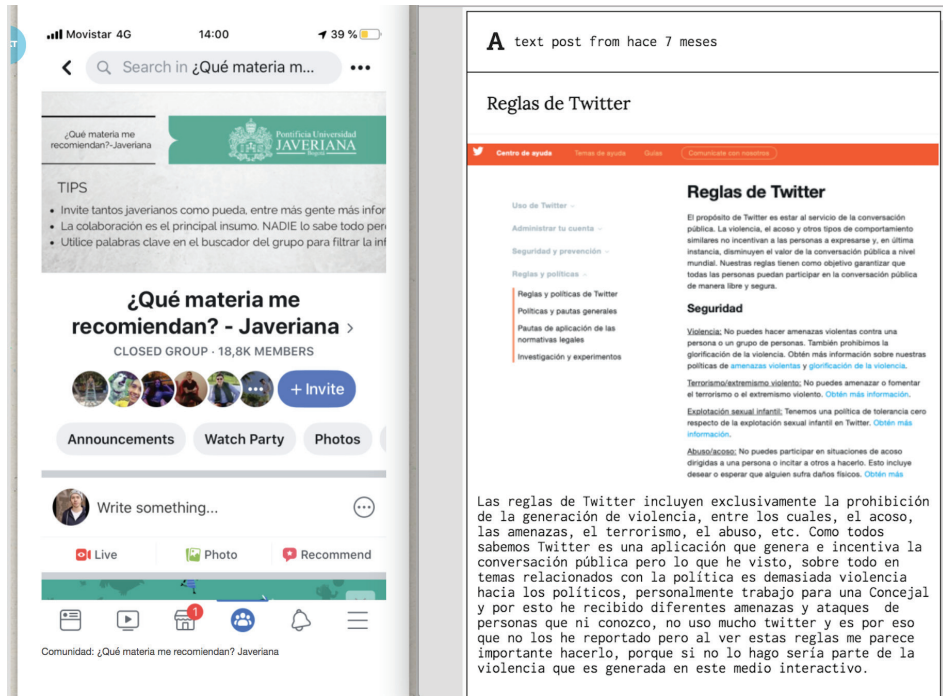


Figura 3. Artefactos digitales creados como respuesta al desafío “Gobernanza de comunidades en línea”. Izquierda: post del 2019-2. Derecha: post del 2020-2.

Fuente: Reproducido del blog colectivo del curso Comunicación e Interactividad 2019-2 y 2020-2 (<https://comunica-inter4ctive2021.tumblr.com/>)

Mientras que el desafío del 2019-2 solo indicaba realizar la publicación utilizando únicamente una captura de pantalla de las normas o guías de la comunidad online favorita, el del 2020-1 incluía en las instrucciones identificar también la norma que los usuarios infringen más a menudo y un breve texto sobre un caso de infracción. La respuesta a los dos desafíos revela no solo una mayor elaboración en la composición del artefacto digital del 2020-2, en el que la imagen de las normas de Twitter es combinada con un breve texto argumentativo y crítico, sino también un proceso de reflexión y argumentación más alineado con el objetivo común del curso y el espacio de afinidad.



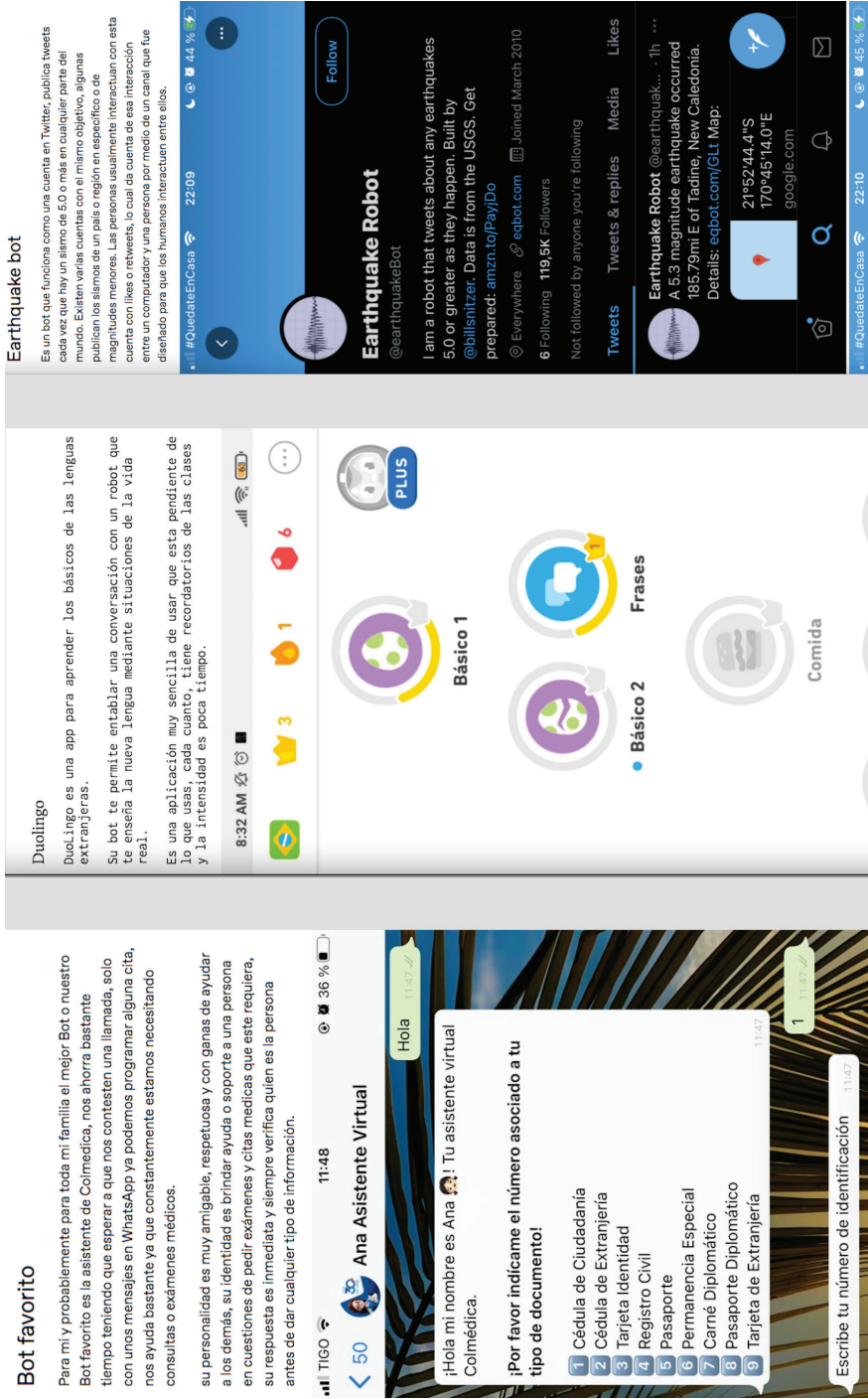


Figura 4. Artefactos digitales creados como respuesta al desafío "Cyborgs + bots": Posts del periodo 2021-1 Fuente: Reproducido del blog colectivo del curso Comunicación e Interactividad 2021-1 (<https://comunica-inter4ctive2021.tumblr.com/>)

El análisis de los artefactos digitales publicados en el blog colectivo demuestra también que la mayoría de los participantes hace uso de sus dispositivos móviles para producir sus contenidos multimodales, combinando con destreza el lenguaje escrito y visual. Por ejemplo, la figura 4 muestra tres artefactos digitales que responden al desafío sobre la temática de “*Cyborgs + bots*”, en los que es posible apreciar que el elemento visual es una captura de pantalla realizada desde un teléfono celular (nótese, por ejemplo, los indicadores de señal, hora y batería en la parte superior de la imagen). Para este desafío los estudiantes identifican uno de los robots sociales con los que han interactuado y reflexionan sobre sus características en términos de identidad y personalidad, conectando el contenido académico con sus experiencias y conocimientos mediáticos y de cultura popular.

El uso de este tipo de capturas de pantalla como recurso semiótico en los tres artefactos digitales provee evidencia sobre cómo la resolución de problemas y el hacer permite la conexión entre los intereses y saberes de los participantes (cultura mediática y popular) con los contenidos académicos del curso, en este caso, la temática de los robots sociales. La frecuencia de este tipo de material visual en los contenidos multimodales publicados en el blog colectivo indica también que muchos de los estudiantes utilizan la aplicación móvil de Tumblr en sus dispositivos móviles y que los teléfonos celulares facilitan el aprendizaje en cualquier lugar y momento.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio de caso confirman el potencial del concepto de espacio de afinidad y del uso de la herramienta del blog colectivo para desarrollar el aula híbrida y fomentar el aprendizaje conectado. Por un lado, el espacio de afinidad permite estructurar una modalidad de aula en la que el aprendizaje y la enseñanza ocurren en múltiples lugares (físicos y virtuales) con la mediación de las TIC, y en el que se promueve la interacción y participación de todos los participantes. Adoptar este concepto permite al docente, a la manera de un arquitecto, estructurar las interacciones en el espacio de afinidad, creando rutas entre los diferentes lugares que lo componen y diseñando problemas o desafíos orientados a un propósito común. Este proceso de estructuración es innovador porque hace posible desarrollar un entorno social, interactivo y participativo, en donde el conocimiento está distribuido entre todos los participantes.

Sin embargo, la implementación y diseño de este tipo de espacio como parte de una clase universitaria presenta diferencias con su desarrollo en contextos de educación informal y culturas participativas en línea. En contraste con los espacios de afinidad teorizados por Gee, caracterizados por la fluidez y apertura, el espacio construido en el contexto universitario está atravesado por relaciones de poder, membresía a una comunidad y procesos característicos de la educación formal. Desarrollar este tipo de



espacios en la academia requiere que tanto el docente como los estudiantes naveguen las relaciones institucionales con flexibilidad, fomentando la participación y las interacciones entre los participantes y reconociéndolas en la evaluación. El aprendizaje conectado ofrece estrategias útiles para navegar el contexto institucional por medio de la conexión de los intereses y prácticas de los estudiantes con los contenidos académicos y el énfasis en la producción de contenidos.

Por otro lado, el análisis del proceso de diseño e implementación del blog colectivo comprueba que esta herramienta, por sus características y posibilidades técnicas, es efectiva para desarrollar el aula híbrida en contextos como el colombiano, en el que la mayoría de personas se conecta a internet a través de teléfonos móviles. El uso del blog permite combinar presencialidad y virtualidad de manera fluida extendiendo el aula por medio de interacciones en línea, sincrónicas y asincrónicas, que no requieren conexiones a internet fijas o de banda ancha. Además, facilita el aprendizaje en cualquier lugar y momento, como lo revela la evidencia encontrada en algunos de los artefactos digitales publicados en el blog que incluyen capturas de pantalla realizadas con teléfonos celulares.

Los contenidos publicados por los estudiantes en el blog colectivo reflejan una pluralidad de voces, perspectivas, experiencias y conocimientos que enriquecen el espacio de afinidad y ayudan a alcanzar el objetivo común de la clase. Estos contenidos, en conjunto, ayudan a resolver los problemas planteados y a abordar las temáticas de la clase de forma colectiva. Por lo tanto, son esenciales para el diálogo que se adelanta en los encuentros sincrónicos presenciales y telepresenciales cuando las publicaciones son utilizadas como materiales para desarrollar la discusión, complementando el contenido de las lecturas académicas con ejemplos, reflexiones y experiencias de los estudiantes. Es precisamente en los encuentros sincrónicos donde la mayor parte de la retroalimentación sobre los artefactos digitales producidos por los participantes tiene lugar. Esta dinámica demuestra que el blog colectivo es una herramienta efectiva para apoyar el diálogo. La dinámica tradicional del seminario académico se expande, conectando la discusión oral a una red de contenidos y conocimientos generados por los participantes que pueden ser visualizados en las pantallas fácilmente.

Ahora bien, la aplicación de los principios del aprendizaje conectado ha posibilitado diseñar el blog colectivo como un portal centrado en la producción, conectado en red y con un propósito común. El énfasis en la producción, como principio de diseño del aprendizaje conectado, fomenta la creación de conocimiento y el desarrollo de nuevos alfabetismos a partir del hacer. Nuevos alfabetismos, como la remezcla y la navegación transmedia, son prácticas socioculturales que los jóvenes ya vienen desarrollando en su vida cotidiana a través del aprendizaje informal y sus interacciones con culturas participativas y mediáticas. Al centrarse en la producción, el blog colectivo reconoce estos aprendizajes y habilidades valorando los lenguajes, conocimientos y prácticas que los

estudiantes utilizan en contextos diferentes al académico. La diversidad de artefactos digitales generados por los estudiantes demuestra que la conexión entre múltiples contextos (académico, hogar, culturas participativas y mediáticas), como principio del aprendizaje conectado, apoya el desarrollo de nuevos alfabetismos. Las publicaciones en el blog sobre las normas de comunidades en línea y sobre los robots sociales, tal como se ha analizado previamente, demuestran un proceso de reflexión crítica y composición multimodal en donde los estudiantes conectan sus experiencias y conocimientos mediáticos y de cultura popular con los contenidos académicos de la clase.

El estudio de caso contribuye a una mejor comprensión del proceso de construcción, diseño e implementación de un espacio de afinidad y de un blog colectivo para una clase universitaria. Las cuatro iteraciones del curso Comunicación e Interactividad permitieron tanto en las modalidades de educación presencial (2019-2), semipresencial (2020-1) y telepresencial (2020-2, 2021-1) desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en la producción y en la participación sincrónica y asincrónica de los estudiantes. Los cambios realizados en la apariencia del blog y en la forma en que se estructuró la participación en el espacio de afinidad impactaron positivamente no solo en el número de publicaciones en el blog colectivo (en el periodo 2021-1, el total de publicaciones fue más del doble que en el 2019-2), sino también en la calidad de los artefactos digitales en relación con su composición multimodal y reflexión crítica. Estos ajustes fueron aplicados al inicio de cada semestre con base en evidencias recolectadas durante el semestre anterior, tales como el desempeño de los estudiantes en las discusiones sincrónicas, la cantidad y calidad de los artefactos digitales generados en respuesta a los desafíos semanales, y la retroalimentación de los participantes. Además, los cambios fueron realizados en diálogo con investigaciones recientes sobre espacios de afinidad que han identificado estrategias efectivas para el fomento del aprendizaje conectado. Una de ellas es, precisamente, el diseño de problemas que motiven a los estudiantes a indagar, construir relaciones y producir artefactos digitales conectando sus intereses personales, la cultura popular y sus prácticas mediáticas con el contexto académico.

Docentes y educadores interesados en construir este tipo de espacios e implementar la herramienta del blog colectivo encontrarán en este caso estrategias y prácticas apropiadas para expandir el aula y facilitar el aprendizaje conectado. A manera de recomendación, se sugiere asumir una disposición exploratoria y experimental en la construcción de los espacios de afinidad, diseñando y estructurando los lugares, interacciones y contenidos de forma iterativa. Futuras investigaciones pueden evaluar el impacto del espacio de afinidad en los aprendizajes de los estudiantes por medio de instrumentos como entrevistas, grupos focales, encuestas o pruebas. Asimismo, vale la pena analizar en futuras investigaciones un corpus de artefactos digitales más extenso que permita indagar con mayor profundidad en la heterogeneidad de recursos semióticos utilizados y en el desarrollo de nuevos alfabetismos por parte de los participantes.

## REFERENCIAS

- Acevedo-Rincón, J., y Flórez-Pabón, C. (2020). Virtual Education in the Colombian Context: Teaching Practices in Public and Private Education. *Pesquisa e Ensino, Barreiras (BA), Brasil*, 1(e202027), 1-21.
- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, 60, 97-113.
- Black, R. W. (2005). Access and Affiliation: The Literacy and Composition Practices of English Language Learners in an Online Fanfiction Community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Boyd, P. (2013). Blogging in the Classroom: Using Technologies to Promote Learner-Centered Pedagogies. *Researcher: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 85-11.
- Centro Nacional de Consultoría. (2020). *Radiografía de la era digital en Colombia*. <https://www.centronacionaldeconsultoria.com/post/radiografia-de-la-era-digital-en-colombia-cnc-2020>
- Cheng, G., y Chau, J. (2011). A Comparative Study of Using Blogs and Wikis for Collaborative Knowledge Construction. *International Journal of Instructional Media*, 38(1), 71-78.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8). Routledge.
- Curwood, J. S. (2013). The Hunger Games: Literature, Literacy, and Online Affinity Spaces. *Language Arts*, 90(6), 417-427.
- Deng, L., y Yuen, A. H. (2011). Towards a Framework for Educational Affordances of Blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441-451. doi:10.1016/j.compedu.2010.09.005
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Duart, J. M., Gil, M., Pujol, M., y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad RED*. UOC; Ariel.
- Ferdig, R. E., y Trammell, K. D. (2004). Content Delivery in the 'Blogosphere'. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 31(7), 12-16.
- Fook, J. (1999). Critical Reflectivity in Education and Practice. En B. Pease y J. Fook (Eds.), *Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives* (pp. 195-208). Allen and Unwin.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

- Galvis, A., Mariño, O., y Osorio, L. (2016). *Innova-TE 330. Investigando la innovación con TIC en educación*. Universidad de los Andes, Facultad de Educación; Centro de Innovación en Tecnología y Educación (Conecta-TE).
- García, E., Elbeltagi, I., Brown, M., y Dungay, K. (2015). The Implications of a Connectivist Learning Blog Model and the Changing Role of Teaching and Learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 877-894. doi:10.1111/bjet.12184
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42-51. doi:10.18239/ocnos\_2016.15.1.979
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From *The Age of Mythology* to Today's Schools. En D. Barton (Ed.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610554.012
- Gee, J. P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. Peter Lang.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Ed.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge Handbooks Online. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>
- Gee, J. P. (2017). Affinity Spaces and 21st Century Learning. *Educational Technology*, 57(2), 27-31.
- González, S. (19 de agosto del 2019). Tumblr, la historia de una popular red social que ha terminado en el ostracismo. *El País*. [https://elpais.com/tecnologia/2019/08/15/actualidad/1565860989\\_184909.html](https://elpais.com/tecnologia/2019/08/15/actualidad/1565860989_184909.html)
- Hall, H., y Davison, B. (2007). Social Software as Support in Hybrid Learning Environments: The Value of the Blog as a Tool for Reflective Learning and Peer Support. *Library & Information Science Research*, 29(2), 163-187.
- Ito, M., Arum, R., Conley, D., Gutiérrez, K., Kirshner, B., Livingstone, S., Michalchik, V., Penuel, B., Pepler, K., Pinkard, N., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins S. C. (2020). *The Connected Learning Research Network: Reflections on a Decade of Engaged Scholarship*. Connected Learning Alliance.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Stephenson, B., Horst, H., Lange, P., Mahendran, D., Martínez, K., Pascoe, D., Robinson, L., Sims, C., y Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. MIT Press.

- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Ito, M., Martin, C., Cody, R., Rafalow, M., Salen, K., y Wortman, A. (2018). *Affinity Online: How Connection and Shared Interest Fuel Learning*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kafai, Y. B., y Burke, Q. (2016). *Connected Gaming: What Making Video Games can Teach Us about Learning and Literacy*. The MIT Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Lammers, J., Curwood, J. S., y Magnifico, A. (2012). Toward an Affinity Space Methodology: Considerations for Literacy Research. *English Teaching-Practice and Critique*, 11, 44-58.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 12-24.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2007). Online Memes, Affinities, and Cultural Production. En M. Knobel y C. Lankshear (Ed.), *A New Literacies Sampler* (pp. 199-227). Peter Lang.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lugo, N., Melón, M. E., y Castillo M. C. (2017). La representación del autismo en las narrativas de fan fiction.net: los espacios de afinidad como oportunidad para la negociación de sentido. *Palabra Clave*, 20(4), 948-978. doi:10.5294/pacla.2017.20.4.5
- Magnifico, A. M., Lammers, J. C., y Fields, D. A. (2018). Affinity Spaces, Literacies, and Classrooms: Tensions and Opportunities. *Literacy*, 52(3), 145-152.
- Mejía Gallegos, C., Michalón, R., López, R., Palmero, D., y Sánchez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur*, 15(3), 350-355. <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180051460010.pdf>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (abril, 2020). Acceso móvil a internet. En *Boletín Trimestral de las TIC. Cifras Cuarto Trimestre del 2019*

(pp. 19-33). [https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-135691\\_archivo\\_pdf.pdf](https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-135691_archivo_pdf.pdf)

Mortari, L. (2015). Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406915618045>

Nackerud, S., y Scaletta, K. (2008). Blogging in the Academy. *New Directions for Student Services*, 2008(124), 71-87. doi:10.1002/ss.296

Osorio, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1), 1-9.

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 103, 12-23.

Sim, J. S., y Hew, K. F. (2010). Review: The Use of Weblogs in Higher Education Settings: A Review of Empirical Research. *Educational Research Review*, 5(2), 151-163. doi:10.1016/j.edurev.2010.01.001

Stephens, M. (2016). Connected Learning: Evaluating and Refining an Academic Community Blogging Platform. *Journal of Education for Library and Information Science*, 57(4), 295-310.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wang, Y., Lin, H., y Liao, Y. (2012). Investigating the Individual Difference Antecedents of Perceived Enjoyment in Students' Use of Blogging. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 139-152. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01151.x

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Xie, Y., Ke, F., y Sharma, P. (2008). The Effect of Peer Feedback for Blogging on College Students' Reflective Learning Processes. *Internet and Higher Education*, 11(1), 18-25.

# JUEGOS TRANSMEDIA “YO AMO LEER”: EXPERIENCIAS INMERSIVAS, ESPACIOS DE AFINIDAD, APRENDIZAJE CONECTADO Y CREACIÓN DE VÍNCULO CON LA COMUNIDAD

NOHEMÍ LUGO RODRÍGUEZ\*

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey  
nlugo@tec.mx

MARÍA ELENA MELÓN JAREDA\*\*

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey  
mmelon@tec.mx

ZAIRA DELIA RODRÍGUEZ PÉREZ\*\*\*

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey  
zdrodrig@tec.mx

Recibido: 18/6/2021 Aceptado: 20/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5237>

**RESUMEN.** Este artículo explora las experiencias y los aprendizajes de alumnos universitarios al participar en diferentes roles (jugadores, actores y *staff*) en juegos transmedia. Se realizó un caso de estudio llevado a cabo en la universidad que analiza nueve de los once juegos “Yo amo leer” llevados a cabo del 2014 al 2019 para fomentar la lectura. La participación en dichos eventos ha sido aproximadamente de 1048 alumnos universitarios. Los resultados y hallazgos indican que estos juegos son experiencias inmersivas que generan disposición a la lectura y aprendizajes diversos, despiertan interés y proporcionan beneficios a la comunidad de la universidad. Se concluye que generan un espacio de afinidad intramuros y constituyen una estrategia efectiva para promover el aprendizaje conectado.

**PALABRAS CLAVE:** experiencias inmersivas / juegos transmediales / aprendizaje conectado / innovación educativa / fomento a la lectura

---

\* Doctora en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España (véase: <http://orcid.org/0000-0002-1334-7914>) (Financiamiento: Fondo NOVUS).

\*\* Máster en Ciencias Computacionales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México (véase: <http://orcid.org/0000-0002-9355-906X>) (Financiamiento: Fondo NOVUS).

\*\*\* Máster en Bibliotecología y Ciencias de la Información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México (véase: <http://orcid.org/0000-0002-8346-4403>) (Financiamiento: Fondo NOVUS).

## **TRANSMEDIA GAMES “I LOVE TO READ”: IMMERSIVE EXPERIENCES, AFFINITY SPACES, CONNECTED LEARNING AND BOND CREATION WITH THE COMMUNITY**

**SUMMARY.** This article explores the experiences and learning of university students when participating in different roles (players, actors, and staff) in transmedia games. A case study was carried out at the university that analyzes 9 of the 11 “I love to read” games carried out from 2014 to 2019 to promote reading. The participation in these events has been approximately 1048 university students. The results and findings indicate that these games are immersive experiences that generate readiness and diverse learning, arouse interest and benefit the university community. I conclude that they generate a space of intramural affinity and are an effective strategy to promote connected learning.

**KEYWORDS:** immersive experiences / transmedial games / connected learning / innovation in education / reading promotion

## **JOGOS TRANSMÍDIA “YO AMO LEER”: EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS, ESPAÇOS DE AFINIDADE, APRENDIZAGEM CONECTADO E CRIAÇÃO DE VÍNCULO COM A COMUNIDADE**

**RESUMO.** Este artigo explora as experiências e aprendizagens de estudantes universitários ao participar de diferentes papéis (jogadores, atores e staff) em jogos transmídia. Foi realizado um estudo de caso, na universidade, que analisa 9 dos 11 jogos “Yo amo leer” realizados de 2014 a 2019 para incentivar a leitura. A participação nesses eventos foi de aproximadamente 1048 estudantes universitários. Os resultados e descobertas indicam que esses jogos são experiências imersivas que geram predisposição à leitura e aprendizagens diversificadas, ativam o interesse e trazem benefícios à comunidade universitária. Conclui-se que eles geram um espaço de afinidade intramural e constituem uma estratégia eficaz de promoção da aprendizagem conectada.

**PALAVRAS-CHAVE:** experiências imersivas / jogos transmídia / aprendizagem conectada / inovação educacional / promoção da leitura



## INTRODUCCIÓN

Los juegos transmedia (JT) hacen referencia a experiencias lúdicas organizadas bajo una lógica transmedia. Scolari (2013) explica cómo puede haber rituales o publicidad transmedia. Por supuesto, también educación transmedia (Jenkins, 2010). El diseño de las narrativas transmedia se ha explorado ampliamente (Pratten, 2011; Scolari, 2013; Gambarato, 2013). Pero la lógica del juego transmedial ha sido menos analizada y sistematizada. Sin embargo, los juegos han sido desde siempre herramientas para generar participación, colaboración, vínculo, simulación y disfrute. Por ello, tienen un gran potencial para propósitos relacionados con el aprendizaje.

Este artículo presenta una investigación sobre el diseño, implementación y evaluación de los JT como estrategia para fomentar la disposición a la lectura. Nuestro interés por utilizar estos juegos comenzó con fines de investigación aplicada. Los propósitos eran (a) explorar la lógica transmedia como estrategia de innovación educativa; (b) promover competencias relacionadas con educación en medios; (c) validar la cultura mediática de los alumnos y relacionarla con sus experiencias de aprendizaje formal o semiformal en la escuela, fomentando así el aprendizaje conectado (Ito *et al.*, 2018). Además, de esta manera nos interesaba apoyar la motivación, la curiosidad, en relación con la materia, contenido o competencia específica que cualquier profesor, bibliotecaria, director o directora de programa o líder de grupo estudiantil decida. En ese sentido, pensamos en el aprendizaje que sucede en la universidad en sentido amplio, tanto dentro como fuera del aula, y en cualquier tipo de formato temporal: intensivo, breve, semestral, interdisciplinario, etcétera.

Más allá de la investigación buscamos dotar a profesores, personal administrativo y estudiantes de un marco teórico que considere aspectos lúdicos, narrativos y pedagógicos para utilizar juegos transmedia, así como contar con un desarrollo tecnológico que facilite el diseño y la implementación de los juegos en la universidad para diseñadores no expertos.

Esta investigación se enmarca en ese contexto. Describe los hallazgos de una segunda fase de investigación. En la primera fase y un artículo anterior (Lugo Rodríguez y Melón Jareda, 2016), presentamos el modelo teórico de nuestra propuesta de juegos con tres ejes de diseño: narrativo, lúdico y del discurso, así como un primer estudio: el diseño de juegos por parte de los alumnos para promover la educación cívica. En ese primer estudio, los alumnos diseñaron, pero no jugaron, este tipo de juegos. En el mismo artículo presentamos un diseño tecnológico potencial.

### Los juegos "Yo amo leer"

En la actualidad, nuestro modelo de juegos (Lugo Rodríguez y Melón Jareda, 2016) se ha utilizado para diversos fines y en diferentes niveles educativos, y ya se cuenta con el

desarrollo tecnológico terminado. Este segundo artículo se enfoca en la segunda fase de investigación: las experiencias y aprendizajes de los alumnos que han participado como jugadores, actores y diseñadores del arte, así como responsables de la logística durante la implementación en los nueve juegos presenciales “Yo amo leer” realizados a la fecha semestralmente.

Estos juegos se organizan por la Biblioteca y el Departamento de Arte y Cultura del Tecnológico de Monterrey, Campus Querétaro. La iniciativa forma parte del programa nacional de “Pasión por la lectura” de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. Los alumnos participan por su propio interés y no tienen una evaluación ni obtienen puntos extra por jugar. Cada juego se centra alrededor de una obra o de un género literario. Tienen como propósito que los participantes conozcan al menos tres autores de un género literario, que usen lúdicamente la biblioteca y estén familiarizados con su portal de búsqueda, así como que los alumnos del grupo de teatro experimental practiquen sus habilidades y los alumnos de *staff*, un grupo estudiantil dedicado a la logística de eventos masivos en el campus, participe en la logística e implementación.

Los juegos se organizan por estaciones; se combinan obras literarias clásicas, medievales, contemporáneas, populares y mediáticas. Hay una narrativa básica como telón de fondo del juego que conecta a las estaciones, un reto principal y diversas misiones. Las estaciones se organizan con base en una estructura lineal y circular, lo que significa que los jugadores pueden comenzar en diferentes estaciones, pero avanzan en el mismo orden y completan las mismas tareas. Cada estación tiene al menos dos retos, uno de acertijo y otro principal, intelectual o físico, los cuales están relacionados con la historia y personajes del libro o autor al que está dedicada la estación. Las pistas se distribuyen en todo el campus, con prioridad en el edificio de la biblioteca. Se utiliza una aplicación móvil diseñada específicamente para este proyecto y diversas aplicaciones de realidad aumentada, realidad virtual, códigos QR, juegos casuales en línea y sitios web. Pero también se utilizan medios tradicionales como cartas y juegos de mesa adaptados. Los jugadores usualmente cantan, dibujan, resuelven acertijos, decodifican mensajes cifrados, tienen actividades físicas, hacen origami, adivinan el elemento de una esencia a través del olfato, etcétera. Además de participar como jugadores, los alumnos lo hacen como colaboradores en el diseño del juego y el desarrollo del arte (pósteres, postales, playeras, logotipo, canciones o música original para el juego, videos, audios, etcétera). Durante el juego hay alumnos que fungen como actores, otros como responsables de la logística. Los juegos “Yo amo leer” se realizan en equipos que ellos forman con miembros que seleccionan. Hay un equipo ganador que usualmente recibe un premio relacionado con la lectura, como tarjetas para comprar libros.

Nuestra investigación tiene dos diversas avenidas:

- a. Indagar qué sucede cuando estas estrategias transmedia basadas en aprendizaje conectado se ponen en práctica en el contexto de aprendizaje semiformal en la universidad, es decir, en espacios que no son el aula y sin una evaluación de por medio. Para ello, nos interesa rescatar el punto de vista y las experiencias de los alumnos. En ese sentido, nos enfocamos en el aprendizaje subjetivo, es decir, saber qué perciben los alumnos que aprendieron, no medirlo. Nos interesa saber qué emociones, reflexiones, ideas, etcétera, despierta la experiencia de participar en diferentes roles de "Yo amo leer".
- b. Descubrir si el juego logra incitar la disposición a la lectura. Cabe aclarar que el objetivo es la disposición y no comprobar que leen o leyeron la obra para jugar o si leyeron después. Estos juegos se alejan de estrategias utilizadas en clases de literatura o incluso clubes literarios.

Para lograr nuestros objetivos, nuestras preguntas de investigación son estas: (1) ¿cuáles son las experiencias de los alumnos al jugar, organizar, actuar y diseñar el arte de los juegos "Yo amo leer"?; (2) ¿estos juegos potencian el aprendizaje fuera del aula?, y si es así, ¿de qué manera? (con esto pretendemos descubrir qué significan los JT "Yo amo leer" para los alumnos); y (3) ¿qué actitudes con respecto a la lectura y la biblioteca genera en los estudiantes la participación en estos juegos? Estas preguntas permiten descubrir aspectos transferibles al diseño de otros juegos, no forzosamente relativos a la lectura. Igualmente, nuestras preguntas dan espacio a que los estudiantes participantes compartan experiencias que el equipo investigador no sabe que son relevantes para ellos.

El caso que se estudia en este artículo abarca nueve de once juegos del proyecto "Yo amo leer", realizados de noviembre del 2014 a octubre del 2019. En dichos juegos han participado 1048 alumnos de entre 18 y 23 años, de ambos sexos y de todas las carreras, de los cuales el 34 % ha jugado más de una vez.

## MARCO TEÓRICO

### Juegos transmedia

Los definimos como juegos cuyo diseño se basa, sobre todo, en un eje lúdico, pero que tienen elementos narrativos; son multimodales, multiplataforma, con actividades distribuidas en espacios físicos y digitales, y medios también físicos y digitales. Consideramos que puede haber diferentes tipos de JT. Nuestra propuesta se basa en uno de ellos: los juegos de realidad alternativa conocidos como ARG por sus siglas en inglés (*alternate reality games*). Si bien se inspiran en ellos, para hacer una propuesta flexible y factible

para el ámbito educativo y de fácil adopción por diseñadores de juegos no expertos, nuestras adaptaciones rompen con algunos de los principios esenciales de esos juegos. En esta subsección describimos los juegos transmedia en general, proporcionamos antecedentes de los juegos de realidad alternativa y hacemos una revisión de literatura de cómo se han utilizado en educación.

Al igual que en las narrativas transmedia (NT), un juego transmedia parte de un diseño de mundo. Pokémon es una de las sagas que permite ejemplificar una aproximación transmedia que no se deriva de un propósito predominantemente narrativo, sino lúdico. Lugo Rodríguez (s. f.) explica que el jugador empieza como novato y para convertirse en maestro colecciona diferentes pokémones que existen en diversas regiones. En Pokémon el juego se puede extender aumentando las regiones del mundo, aumentando los pokémones y diversificando y variando las estéticas y dinámicas del juego. Las primeras son las experiencias emocionales que viven los jugadores. Las segundas, los procesos a los cuales se ciñen en el juego (Hunicke *et al.*, 2004).

Lugo Rodríguez (s. f.) describe cómo en Pokémon hay tres principales dinámicas: "coleccionar pokémones", "entrenar pokémones" y "pelear con otros pokémones". Es decir, la narrativa no es el eje principal de diseño. La estética es el reto: vencer a otros pokémones. Sin embargo, en Pokémon Go es el descubrimiento, porque los jugadores exploran espacios para encontrar diversos personajes. Esto ejemplifica cómo se pueden diseñar los juegos transmedia: se desarrolla un mundo, se consideran las estéticas y dinámicas de juego como prioridad; existe un diseño narrativo, pero son las actividades del jugador las que generan su participación e involucramiento; las extensiones pueden expandirse bajo el diseño de nuevas estéticas y dinámicas de juego. Por supuesto, los elementos narrativos pueden ser de ayuda para expandir los juegos transmedia, pero no son los únicos.

### **Juegos de realidad alternativa**

En los juegos de realidad alternativa (ARG, por sus siglas en inglés) usualmente los jugadores deben resolver un misterio, evitar un desastre o salvar a un personaje; es decir, tienen un reto que superar. Son considerados narrativas *crossmedia* por su estructura, ya que los jugadores necesitan acceso a todos los contenidos para resolver dicho misterio (Piñeiro y Costa, 2015), o como narrativas transmedia, porque cuentan con los elementos esenciales de la definición (Jenkins, 2006), por ejemplo, la dispersión de contenidos en espacios físicos y digitales, así como la posibilidad de utilizar cada medio para lo que mejor comunica (Bonsignore *et al.*, 2016; Lugo Rodríguez y Melón Jareda, 2016). Estos juegos aprovecharon la cultura de la convergencia para involucrar a los jugadores y se realizaron para publicidad o *branding*: The Beast, para promover la película *Inteligencia artificial* (2001); I Love Bees, para promocionar el videojuego Halo (2004);

y *Why so Serious*, para promover la película *Batman, el caballero de la noche* (2008). Se han convertido en "juegos serios", es decir que resuelven problemas del mundo real y no están diseñados solo para entretener, sino para lograr algo significativo en los campos de la salud, el entrenamiento y la educación (Adams, 2014), porque fomentan la inmersión a través de la narrativa y las mecánicas de juego de roles y de caza de tesoros.

En el campo de la educación se han utilizado para muchos fines. *The Source* es un juego de educación informal para involucrar con STEM (sigla en inglés de *science, technology, engineering and mathematics*) a jóvenes de 13 a 18 años (Gilliam *et al.*, 2017). *The Global Village Project* (GVP) es un ARG desarrollado en la universidad, que busca impactar en el conocimiento de literatura, humanidades, y en habilidades de composición y de discurso (Dondlinger y McLeod, 2015). Los ARG también se han usado en las universidades para dar orientación e inducción (Piatt, 2009), estimular la pérdida de peso en estudiantes de primer año (Johnston *et al.*, 2012), enseñar a los estudiantes de primer ingreso al campus cómo encontrar libros en la biblioteca (Jerrett *et al.*, 2017), promover el uso de servicios específicos en el campus (Whitton *et al.*, 2014), aprender historia de los Estados Unidos (Bonsignore *et al.*, 2013), aprender idiomas (Connolly *et al.*, 2011), generar conciencia ecológica (Niemeyer *et al.*, 2009) y realizar ejercicios de informática (Hakulinen, 2013). Asimismo, hay un par de ARG que se han usado en bibliotecas como *Blood in the Stacks*, cuyo objetivo es ofrecer la orientación de biblioteca a los alumnos de primer ingreso (Donald, 2008). Chess y Booth (2014) los utilizan también en el aula. Sus alumnos juegan y diseñan ARG porque los juegos en el aula permiten hablar de forma segura y promueven aprendizaje social y alfabetización mediática y digital.

Los juegos de realidad alternativa han dejado de aparecer en los últimos años y ahora se encuentran *augmented reality games* 'juegos de realidad aumentada', pero que no coinciden con las estéticas y dinámicas de los juegos de realidad alternativa, sino que son simplemente juegos que usan esta tecnología. También han aparecido *escape rooms* aplicados a la educación para enseñar programación (López-Pernas *et al.*, 2019), aprender habilidades de enfermería (Morrell y Ball, 2020), o como una estrategia de enseñanza de habilidades quirúrgicas (Kinio *et al.*, 2019), entre otros. Los *escape rooms* comparten la estética de reto y algunas dinámicas con los ARG como la resolución de acertijos, pero una de sus grandes diferencias es que en los *escape rooms* los participantes están encerrados en un espacio y deben resolver las misiones y retos para salir, mientras que en los ARG el juego se distribuye a través de muchos espacios y el tipo de dinámicas, si bien incluye resolución de acertijos, puede abarcar muchas más. La distribución de pistas en diferentes espacios y de diversos medios digitales y análogos permite juegos masivos. En nuestro caso, han jugado hasta 300 jugadores en una sola edición. Un *escape room*, debido al espacio, es un juego para pocas personas y más concentrado en habilidades mentales. Las estéticas y dinámicas de los ARG favorecen la fantasía y la inmersión en diferentes espacios del campus.

En nuestro caso, inspiradas en los ARG, añadimos elementos de narrativa evocativa para que con elementos simples la biblioteca pueda convertirse en Narnia, Mictlán o el castillo de Drácula; así, la inmersión se construye a través de elementos decorativos fácilmente reconocibles por los jugadores, o de acciones igualmente reconocibles. Por ejemplo, para simular un juego de Quidditch en “Yo amo leer fantasía épica” se colocaron dos aros. Los jugadores tenían que meter pelotas pequeñas con una escoba, con dinámicas utilizadas en el béisbol. Pero los elementos ambientales y la pista anterior sobre el primer libro de la saga *Harry Potter* promovieron que los alumnos fácilmente reconocieran que en esta estación jugaban al Quidditch.

Aprendizaje conectado. En el juego comentado anteriormente se mezclaron obras de fantasía medievales como *Erec y Enide* con *Harry Potter*. Esta lectura informal, no escolar y que es parte de la cultura mediática de los estudiantes, utilizada en la escuela, es un ejemplo de aprendizaje conectado. Este es un marco conceptual y educativo. Propone que los estudiantes encuentren compañeros con los mismos intereses y que las instituciones educativas reconozcan, valoren y promuevan el aprendizaje basado en estos. Las experiencias de aprendizaje conectado se centran en la producción, en un propósito compartido; son abiertas a la participación y permiten contribuir en diferentes roles aprovechando los medios digitales para promover involucramiento y autoexpresión, aumentar el acceso al conocimiento y al aprendizaje, expandir las relaciones y apoyo entre pares (Ito *et al.*, 2013, Ito *et al.*, 2018).

Este concepto sirve para reconocer y validar tanto lo que los estudiantes aprenden de manera informal en medios digitales como para validar su cultura digital y mediática. En ese sentido, tiene vasos comunicantes con el concepto de la alfabetización transmedia (Scolari, 2018), que reconoce las habilidades y sensibilidades que los alumnos desarrollan en entornos informales.

Se cuenta, además, con estudios amplios y de larga duración que han apuntado a cómo los usos que hacen los jóvenes de los medios digitales son variados y su relación con el aprendizaje también. Mientras los jóvenes en general los usan para socializar (Boyd, 2014), otros dan más pasos, experimentan e incluso se convierten en expertos de los medios y, a través de los medios, en diferentes saberes (Ito *et al.*, 2010). Diversos autores han descubierto cómo las prácticas culturales en internet promueven el aprendizaje de competencias específicas o actitudes al colocar a los participantes en situaciones comunicativas complejas, como, por ejemplo, participar en comunidades de *fan fiction*, jugar videojuegos o interactuar en comunidades alrededor de estos (Thorne *et al.*, 2009; Keating y Sunakawa, 2010). Las competencias que los jóvenes logran en los medios son muy diversas (Scolari, 2018), pero tienen el potencial de promover el aprendizaje entre iguales en entornos escolares (Lugo Rodríguez, s. f.).

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio y mixto en el que se combinó un enfoque cuantitativo con métodos y técnicas cualitativas (véase la tabla 1). El enfoque cuantitativo se utilizó para investigar las razones por las que los alumnos participan en los juegos, el número de veces que han jugado y si los juegos han despertado su curiosidad por la lectura, los autores o las obras utilizadas; mientras que las técnicas cualitativas sirvieron para estudiar la experiencia de los alumnos al participar en los juegos en diferentes roles.

Tabla 1  
*Recolección y análisis de datos*

Roles de alumnos	Jugadores, actores y <i>staff</i>
Número de alumnos en total	1048 jugadores de entre 18 y 23 años de todas las carreras, de los cuales 34 % fueron repetidores, 20 actores y 20 <i>staff</i> en promedio en cada juego.
Técnicas cuantitativas utilizadas	350 cuestionarios realizados en 9 de los 11 juegos. Visualización de datos de todos los juegos y cuestionarios ( <a href="http://maelenamelon.com/YoAmoLeer/">http://maelenamelon.com/YoAmoLeer/</a> ).
Técnicas cualitativas utilizadas	24 alumnos organizados en 4 grupos de enfoque de alumnos jugadores, actores, <i>staff</i> .

Elaboración propia

### Enfoque cuantitativo

Se recopiló información a través de cuestionarios con preguntas de opción múltiple, de escala y abiertas, que fueron aplicados a los jugadores a través de una herramienta digital al finalizar cada juego. La participación en esta actividad de cierre siempre ha sido libre y se han recolectado en promedio treinta y dos cuestionarios por cada uno de los últimos nueve juegos, lo que da un total de trescientos cincuenta cuestionarios respondidos por los jugadores desde octubre del 2015 a octubre del 2019.

Tabla 2  
*Número de encuestas contestadas en cada juego*

Número de juego	Nombre del juego	Fecha	Número de participantes	Número de encuestas contestadas
3	Yo amo leer misterio	Octubre del 2015	133	38
4	Yo amo leer <i>sci-fi</i>	Marzo del 2016	145	37
5	Yo amo leer fantasía épica	Octubre del 2016	147	30 <i>(continúa)</i>

(continuación)

6	Yo amo leer Sherlock Holmes	Abril del 2017	189	30
7	Yo amo leer Japón	Noviembre del 2017	311	95
8	Yo amo leer mitos y leyendas	Marzo del 2018	165	38
9	Yo amo leer desde el inframundo	Noviembre del 2018	152	23
10	Yo amo leer a través del espejo	Marzo del 2019	187	22
11	Yo amo leer terror	Octubre del 2019	166	37

Elaboración propia

Las preguntas realizadas giraron en torno a la manera en la que los jugadores se enteraron de los juegos, por qué razón participaron, qué les dio curiosidad y qué fue lo que más les gustó. Se codificaron las respuestas abiertas en diferentes categorías y se programó una visualización de datos que permite distinguir y contrastar en los diferentes juegos tanto las respuestas de opción múltiple como las respuestas abiertas ya codificadas. Cabe señalar que, dado que es un proyecto que se ha realizado a lo largo de seis años, ha habido preguntas que se han añadido o eliminado con el paso del tiempo. Para este artículo solo se han tomado en cuenta las preguntas 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10 y 12. La tabla 3 muestra todas las preguntas, el tipo de respuesta y los juegos en los que se han planteado. En la visualización de datos se pueden consultar todas las preguntas, respuestas y porcentajes, así como información general de cada juego<sup>1</sup>.

Tabla 3  
*Preguntas del cuestionario*

Número de pregunta	Pregunta	Tipo de respuesta	Juegos en los que se ha planteado la pregunta
1	¿Cómo te enteraste de este evento?	Opción múltiple	Juego 3 al 11
2	¿Por qué participaste?	Opción múltiple	Juego 3 al 11
3	¿Qué opinas de experimentar el espacio de la biblioteca así?	Abierta/codificada	Juego 3 al 11
4	Después de esta experiencia, sentiste curiosidad por:	Opción múltiple	Juego 3 al 11

(continúa)

1 Para más información, consultar el siguiente enlace: <http://maelenamelon.com/YoAmoLeer/>



(continuación)

5	¿Cuáles de estas obras ya habías leído?	Opción múltiple	Juego 5 al 11
6	¿Cuál fue tu estación favorita?	Opción múltiple	Juego 5 al 11
7	¿Qué fue lo que más te gustó?	Abierta/codificada	Juego 3 al 11
8	Este es tu juego "Yo amo leer" número:	Opción múltiple	Juego 6 al 11
9	¿Recomendarías la experiencia a un amigo?	Opción múltiple	Juegos 3 al 4, 6 al 11
10	¿Volverías a jugar en los siguientes semestres?	Opción múltiple	Juego 8 al 11
11	¿Qué género propones para la siguiente edición?	Opción múltiple	Juego 3 al 11
12	¿Cómo podemos mejorar este evento? ¿Qué propones?	Abierta/codificada	Juegos 3 al 4, 6 al 11

Elaboración propia

### Enfoque cualitativo

Se envió una invitación a formar parte de grupos de enfoque a todos los alumnos que habían participado como actores y/o *staff* en, al menos, uno de los juegos. También se invitó a alumnos que habían mostrado interés en participar en el diseño de estos juegos o que habían participado en más de una ocasión como jugadores. Respondieron un total de 24 alumnos de diferentes carreras y se organizaron con ellos cuatro grupos de enfoque. Dos grupos tenían alumnos que habían participado en el rol de actores, un grupo como *staff* y otro más como jugadores. Varios de ellos habían participado en más de un rol. En los grupos de enfoque se utilizó un cuestionario semiestructurado que abordó los temas de las motivaciones que los alumnos han tenido para participar, cuáles han sido sus juegos favoritos y por qué, qué temas seleccionarían para un nuevo juego ARG, cómo lo organizarían y si perciben que los juegos hayan servido en otros contextos de su vida. Los participantes acudieron de manera voluntaria al grupo de enfoque. Las sesiones tuvieron una duración de entre 55 y 75 minutos, fueron moderadas por una de las investigadoras, mientras las otras dos fungieron como observadoras participantes.

### Análisis de datos

Los resultados de los cuestionarios se organizaron en la visualización de datos y se obtuvieron porcentajes para realizar una interpretación. Las preguntas abiertas fueron codificadas, al igual que lo que los alumnos comentaron en los cuatro grupos de enfoque. Las categorías iniciales y abiertas fueron las siguientes: "experiencias", "aprendizajes", "aprendizaje conectado" y "percepciones". Se recurrió a realizar subcategorías nativas, derivadas de patrones encontrados en experiencias o aprendizajes inesperados. Por

ejemplo: las categorías “inmersión”, “afinidades” y “socialización/convivencia”. En los hallazgos se agruparon las categorías que tuvieron más presencia y que contestan las preguntas de investigación enfocadas en explorar las experiencias, las percepciones y el aprendizaje subjetivo, el aprendizaje conectado y las actitudes hacia la lectura y la biblioteca.

## RESULTADOS Y HALLAZGOS

### Experiencias de los estudiantes: motivación, inmersión, vínculo y socialización

En cuanto a las preguntas de investigación: (1) ¿cuáles son las experiencias de los alumnos al jugar, organizar, actuar y diseñar el arte de los juegos “Yo amo leer”?; y (3) ¿qué actitudes con respecto a la lectura y la biblioteca genera en los estudiantes la participación en estos juegos?, podemos observar que, con base en la percepción de los estudiantes, los juegos “Yo amo leer” son una experiencia positiva y motivadora, así como una experiencia inmersiva que logra transformar su visión sobre la biblioteca.

El 34 % de los 350 jugadores que contestaron el cuestionario expresó una opinión muy favorable sobre experimentar el espacio de la biblioteca de esta manera, el 19 % aseguró que es divertido y el 7 % que fue creativo e innovador (véase la figura 1). La gran mayoría repetiría la experiencia (95 % de 120 respuestas) y la recomendarían a conocidos (97 % de 320 respuestas).

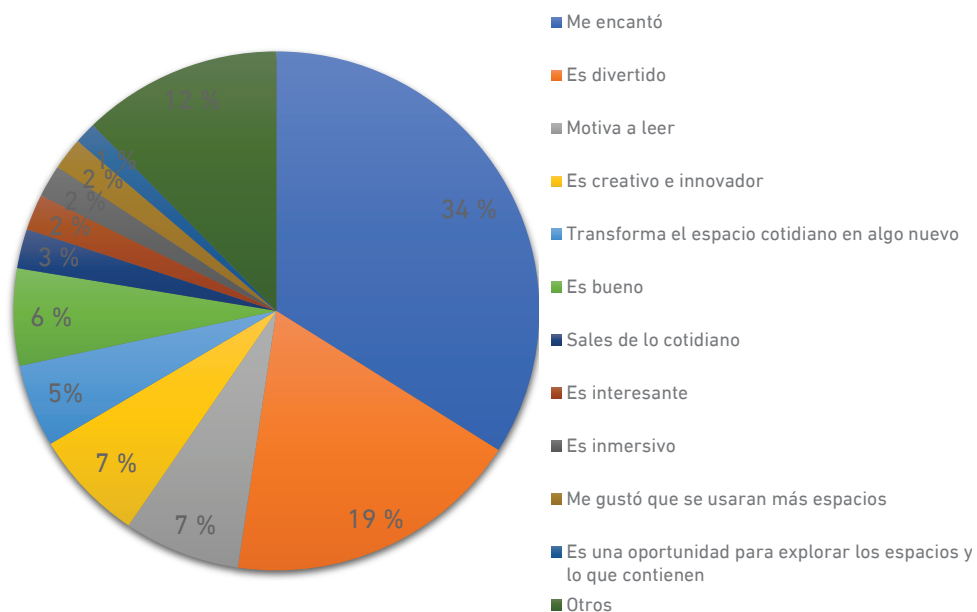


Figura 1. Respuestas ya codificadas a la pregunta abierta: “¿Qué opinas de experimentar el espacio de la biblioteca de esta manera?”

Elaboración propia

Los alumnos destacan que diferentes espacios de la universidad, principalmente la biblioteca, se transforman en la noche, que los actores se convierten en personajes y ellos, de alguna manera, en protagonistas. El 44 % de los 350 encuestados hacen referencia a diferentes aspectos de la inmersión (trabajo de los actores, caracterización, ambientación e inmersión) en la pregunta "¿Qué fue lo que más te gustó?" (véase la figura 2). Los jugadores valoran salir de lo cotidiano, aluden en sus propias palabras a la transformación de los espacios y las personas, mencionan específicamente el valor del trabajo de los actores, la caracterización y la ambientación. Como consecuencia, exploran y adquieren una nueva perspectiva sobre los espacios de la universidad. Ellos opinan: "Cuando estás jugando, tú eres el centro del mundo, no percibes la realidad, es como una especie de videojuego y tú eres el protagonista, te absorbe, te sumerges en todo esto"; "Uf, lo que más me gustó fue la caracterización de los actores... el cómo tomaban muy en serio su papel; y aunque eran personas que conocías, no dejaban de meterse en su papel y hacerte sentir que verdaderamente te transportabas a otra tierra, otro mundo"; "¡Perfecta idea! Gracias a esta clase de eventos, ya no veo la biblioteca como su típico estereotipo acerca de que es un lugar aburrido donde solo se hace tarea o estudio". Por otro lado, los alumnos que participan como *staff* tienen oportunidad de observar de cerca a los jugadores: "[El juego] te transforma en un niño, lo veo en los participantes. Te emociona el ver que estás en otro mundo".

Es necesario destacar que la inmersión se logra aquí no por el uso de tecnologías de realidad virtual o aumentada. Si bien este tipo de aplicaciones se han utilizado en diversos juegos, "Yo amo leer" es una experiencia inmersiva debido a la narrativa evocativa y a la forma en la que se transforman los espacios del campus con iluminación, música y el rol de los actores y la forma en la que se promueve la participación a través de una mezcla de diferentes dinámicas de juego.

Por otro lado, respecto a la socialización, concluimos que los juegos permiten a los alumnos conocer personas de otras carreras, convivir con sus amigos, hacer nuevos amigos, así como disfrutar de actividades lúdicas con ellos, lo que es muy valorado por los estudiantes. El 48 % de los 350 jugadores encuestados afirmaron que se enteraron del juego por un amigo y el 24 % que participaron porque los invitó un amigo. Esto demuestra que el juego se da a conocer entre estudiantes y que es una experiencia que quieren compartir con otros. Uno de los jugadores comentó: "Es una gran oportunidad para involucrar a varias carreras en el increíble hábito que es la lectura, esto de una manera interesante, competitiva y divertida".

Algunos aluden a la socialización durante el juego: "Es una experiencia muy padre, más aún si entras por curiosidad y te metes a un equipo donde no conoces a nadie (en mi caso), de alguna forma socializas más y expandes tu círculo de amigos"; "En dos o tres juegos he entrado sin equipo, entonces ahí me adoptan o hacemos un equipo de

repente y, pues, he hecho amigos ahí en el juego. Este juego pasado conocí a cuatro chicos de ingeniería y creo que fue el más divertido de todos para mí”. Los miembros de *staff* comentan que han entablado amistad con algunos actores y jugadores: “Lo espontáneo te hace hacer vínculos y empatizar”.

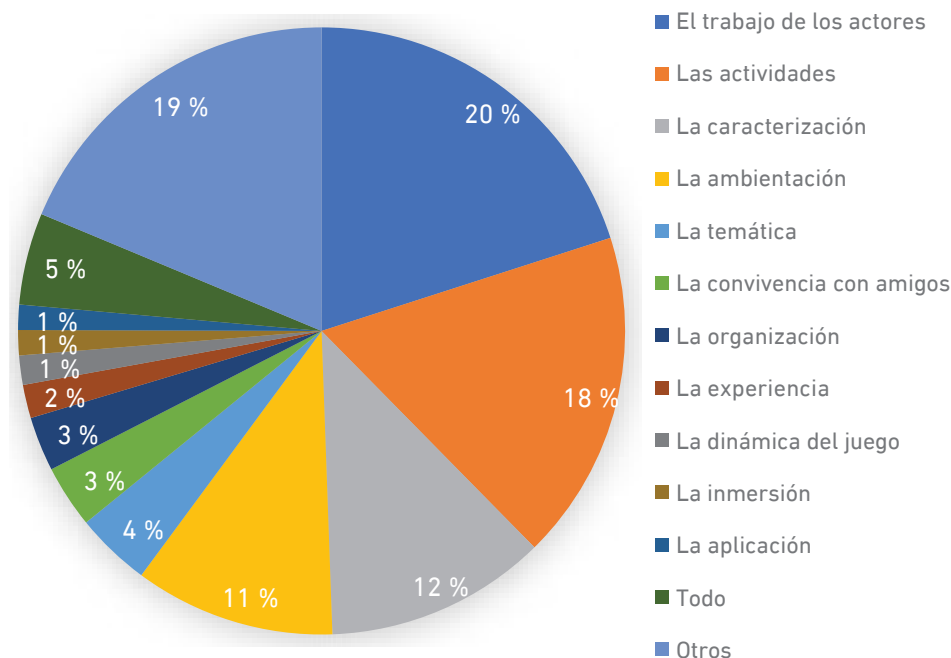


Figura 2. Respuestas ya codificadas a la pregunta abierta: “¿Qué fue lo que más te gustó?”

Elaboración propia

Por su parte, los actores expresaron sentirse especiales y reconocidos en la comunidad, ya que sus compañeros frecuentemente les preguntan sobre su rol, quieren saber cuál será: “He invitado a mis amigos. No les digo qué personaje voy a ser y se llevan una gran sorpresa”.

### Los juegos “Yo amo leer”: un espacio de intereses comunes y aprendizaje conectado

Con respecto a la pregunta 2, “¿Estos juegos potencian el aprendizaje fuera del aula? Si es así, ¿de qué manera?”, concluimos que una de las razones para participar como jugadores es el interés en la narrativa, la literatura y las ficciones de cultura popular que se incluyen en los juegos. Mientras solo el 8 % de los jugadores respondieron en el cuestionario que su razón para participar era su interés por leer, en contraste, en los grupos de enfoque fue notorio que algunos jugadores muestran conocimientos de literatura, expresan juicios de valor sobre la coherencia de la caracterización o ambientación respecto a las narrativas originales, sugieren apasionadamente obras específicas o géneros para el

futuro, y afirman que ellos son quienes más leen antes de cada juego y luego comparten esto con sus compañeros. Comentarios como "Me gustó pasar una noche entre amigos, disfrutando aventuras literarias en mi campus" resumen la importancia tanto del interés compartido como del vínculo con otros, mientras que afirmaciones como "A mí me gusta leer y ver que esto es sobre historias, las historias mueven el juego" resaltan su interés por la narrativa.

Un hallazgo relevante fue descubrir que los juegos han llegado a ser un interés compartido en sí mismo. De esto da cuenta el gran número de jugadores que repiten la experiencia. Del total de 1048 alumnos que han participado a lo largo de estos cuatro años, el 34 % ha jugado más de una vez. El 39 % de los 350 jugadores encuestados mencionó que se inscribió porque ya había participado en otro juego y le gustó (véase la figura 3), mientras que el 24 % afirmó que después de esta experiencia sintió curiosidad por participar de nuevo (véase la figura 5). Entre las respuestas cortas se encontraron testimonios como el siguiente: "Me fascinan estas actividades, son lo máximo, esta fue mi quinta experiencia". En los grupos de enfoque, varios alumnos valoraron como un ritual participar en el juego semestral, hablando de tradición y expectativa: "Está muy padre cuando el juego empieza aquí (biblioteca), en las escaleras, porque es como una tradición"; "He tenido amigos que apenas comienza el semestre y me preguntan que si ya sé de qué se tratará el juego".

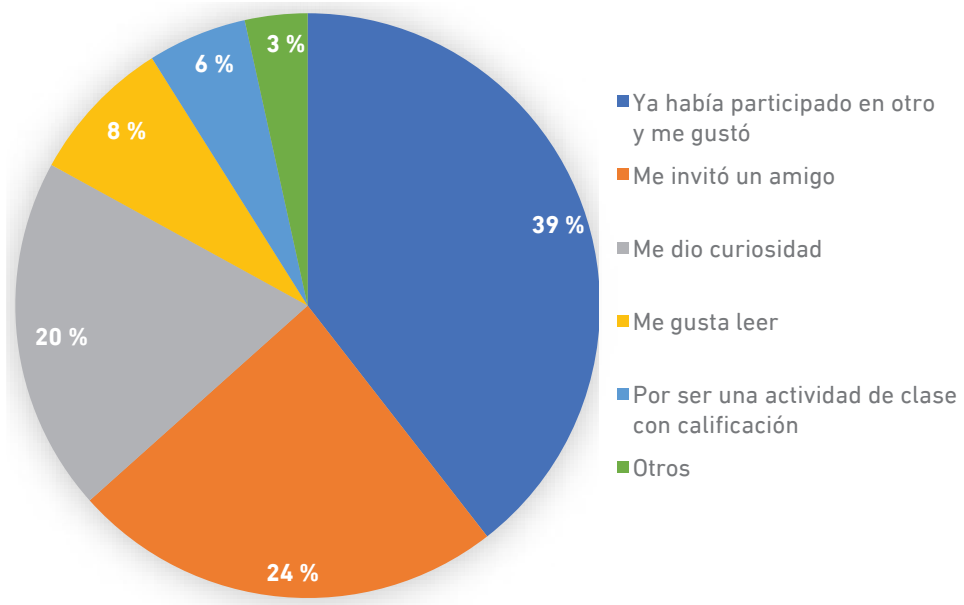


Figura 3. Respuestas a la pregunta de opción múltiple: "¿Por qué participaste?"

Elaboración propia

En su rol de jugadores, los alumnos tienen oportunidad de utilizar y compartir saberes sobre literatura con otros jugadores o utilizar sus conocimientos y competencias personales. En los grupos de enfoque, los estudiantes hacían alusión a la ventaja de que las estaciones tuvieran diferentes tipos de retos, porque esto daba oportunidad a cada integrante del equipo de colaborar usando sus fortalezas. Por otro lado, los alumnos de *staff* encuentran placer en ejercer sus habilidades en logística y organización. Tanto ellos como los actores aludieron a la capacidad de improvisación como una de las mayores ventajas al participar en la implementación de este juego: “No es para cualquiera *staff*, sino para el que es activo y quiere o le gusta resolver problemas, improvisar”. Uno de los actores comentó: “La gran diferencia es que en los otros representativos de teatro, cuando hay algo fuera de lo que has ensayado, te dicen que hay que estar preparados para lo imprevisto, pero aquí es lo normal”. Improvisar les parece algo retador que, a su vez, propicia el desarrollo de competencias: “El evento sí transforma a las personas, te suelta, te da iniciativa, te ayuda a comunicarte”. Algunos alumnos hablan de una transformación mayor. Una de las actrices afirma: “Yo era una persona antisocial, odiaba conocer gente nueva, no podía, me causaba muchísima ansiedad. Irónicamente, siempre me gustó actuar. Teatro experimental tiene que ver con interactuar con la gente y esto me ha ayudado muchísimo a hablar con los demás, pensar rápido cómo contestar y seguir con la historia, entonces me ha gustado mucho toda la experiencia del juego. Es un proyecto muy padre que a mí como persona me ha dado mucha confianza”. Una alumna que ha participado como *staff* y como jugadora compara las habilidades que se adquieren: “A los jugadores los lleva a vencer limitaciones mentales. Como *staff*, resolver problemas y trabajar en equipo”.



Figura 4. Universitarios decodificando un mensaje en uno de los juegos

Archivo fotográfico del autor

### Los juegos promueven la disposición a la lectura

En cuanto a la pregunta 3, "¿Qué actitudes con respecto a la lectura y la biblioteca genera en los estudiantes la participación en estos juegos?", respondimos en otro apartado sobre la relación de la biblioteca y su transformación, y cómo los alumnos valoran esto como una experiencia inmersiva. Pero en este apartado nos concentramos en la disposición al aprendizaje. Hacemos hincapié en que no pretendemos medir si leen antes o después, sino descubrir la intersección entre los juegos "Yo amo leer" y la disposición, que puede entenderse solo desde el terreno actitudinal. Es anterior a una competencia y está más en el ámbito de la motivación. Dicha disposición se nota claramente cuando se analiza el propósito del juego, que es motivar la lectura causando curiosidad en diferentes obras, autores y géneros literarios, y las evidencias de disposición a leer que los jugadores comunicaron en los cuestionarios. El 7 % de los 350 alumnos encuestados expresa que experimentar el espacio de la biblioteca de esta manera motiva a leer. Después de esta experiencia el 36 % sintió curiosidad por investigar alguna historia, libro, película o serie relacionada con el tema; el 24 % por leer o buscar algún autor o historia usada en el juego, mientras que el 13 % sintió curiosidad por leer en general (véase la figura 5). Esto también apareció en las respuestas abiertas del cuestionario a la pregunta: "¿Qué fue lo que más te gustó?", así como en los grupos de enfoque. Los jugadores comentaron: "Me encanta, de verdad atrae a personas que me dijeron 'yo no leo' y terminaron con 'sacaré ese libro'"; "Salgo del juego y sí me dan ganas de leer el libro, ver la película o ver la serie". Entre los comentarios también se destaca que los juegos son percibidos como una manera diferente de aprender y fomentar la lectura: "Me parece bastante innovador y creo que es una manera creativa y atractiva de invitar a los alumnos a no perder o adquirir el gusto por la lectura", "Creo que es la forma perfecta de establecer o fortalecer el hábito por la lectura. Además de que es una forma divertida de convivir con los libros y las personas del campus".

### Los juegos "Yo amo leer": potencial creador para influir positivamente en la comunidad externa

En este apartado se concentra uno de los hallazgos para los que no teníamos pregunta de investigación, pero que podríamos considerar otra forma de aprendizaje conectado. Participar como jugadores en repetidas ocasiones, o bien en la preparación e implementación del juego, que es el caso de actores y *staff*, les proporciona conocimientos para diseñar. Los alumnos de *staff* fueron los que mostraron mayor claridad sobre cómo diseñar un juego por su propia cuenta. Pero a los jugadores, *staff* y actores, por igual, su participación les da ideas de cómo poder aplicar su experiencia en otras esferas de su vida estudiantil o su vida en la comunidad. Los participantes en los grupos de enfoque dieron respuestas muy variadas a la pregunta: "¿Para qué más podrían usarse estos juegos?": "Yo creo que estaría padre hacer un juego que ocultamente le enseñara a la

gente a reciclar”. Otros participantes comentaron: “Una especie de clase de vida real en la que te enseñen a usar una tarjeta de crédito, a hacer trámites, firmar contratos, etcétera”.

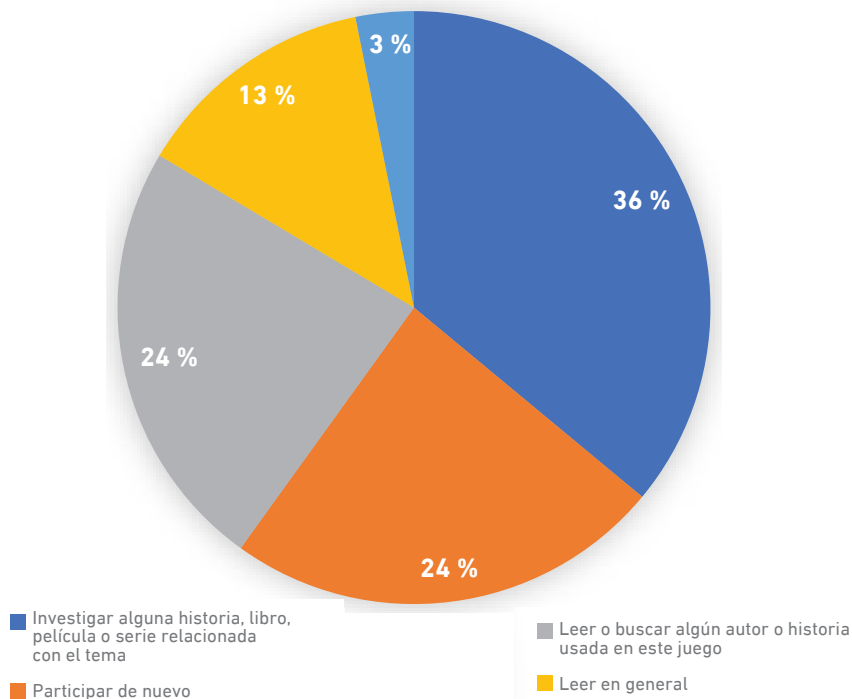


Figura 5. Respuestas a la pregunta de opción múltiple: “Después de esta experiencia, sentiste curiosidad por:”

Elaboración propia

El interés por los juegos, y el conocimiento del tipo de juego y de la manera de diseñarlo, tiene el potencial de influir positivamente en la comunidad si esto es gestionado por la universidad. En este aspecto destaca la emoción que alumnos de *staff* y actores mencionaron específicamente sobre realizar algo que favorece a la comunidad. Una de las actrices comentó: “No todo es para ti. Se trata de dar un poco de tu tiempo para que los que van a jugar se sientan en otro mundo”.

## DISCUSIÓN

Con base en los hallazgos, observamos que la experiencia más significativa para los alumnos en los juegos “Yo amo leer” es la inmersión. Si bien siempre hemos sido conscientes de que es un factor importante, no sabíamos que tener espacios lúdicos que les



parezcan útiles para vivir otra realidad y dar lugar a sus intereses narrativos y de cultura mediática sería algo de lo más importante para ellos. Creemos que esto nos dice algo sobre la universidad, la educación, lo que la escuela parece ser cotidianamente para ellos: obligatoriedad, realidad, deber ser. La imaginación y la simulación son factores igualmente esenciales en una educación completa y que deberíamos considerar por su potencial para la creatividad.

Por otro lado, podemos ver que, como esperábamos, los juegos sí promueven el aprendizaje conectado (Ito *et al.*, 2013, Ito *et al.*, 2018); es decir, sí logran aprovechar los intereses en narrativa y ficción, tanto popular como literaria, para fomentar que los alumnos aprendan unos de los otros en relación con su interés en la narrativa o su interés por jugar o pasar un buen rato con amigos. En este sentido, es importante resaltar que, aunque en nuestro campus se usan medios digitales para su realización con aplicaciones de realidad aumentada, códigos QR o una aplicación especialmente diseñada para jugarlos, lo importante no es este uso de medios digitales, sino el aprovechamiento de la cultura literaria, popular y digital que los juegos incluyen en su contenido. Se trata de apelar a la cultura de los estudiantes para motivarlos.

A la luz de los hallazgos, consideramos que los juegos transmedia "Yo amo leer" son un espacio de afinidad que, como Gee y Hayes (2012) explican, difieren de las comunidades de práctica o interés, ya que los primeros se definen por la gente que se congrega y participa de manera más abierta, pertenece al estar y asistir. En contraste con sus cursos, carreras o grupos estudiantiles, este es un espacio fugaz, instantáneo, una experiencia significativa y memorable para los alumnos, el aprendizaje informal se alimenta de la convivencia entre ellos. Todos pueden escoger algo de la experiencia y pueden contar con oportunidades de participar y personalizarla, pero siempre señalan el valor del grupo.

Uno de los aspectos más notorios al analizar los hallazgos en su conjunto es que el nivel, tipo de aprendizaje y la experiencia que los alumnos tienen en el juego es distinta. Es decir, hay quien no juega por las obras literarias, sino por jugar con sus amigos o conocer nuevas personas, por distraerse, por correr, por fantasear, etcétera. Hay quien sí se emociona por las lecturas y es motivado a participar por su pasión por la narrativa en general, o la temática del juego semestral en particular: terror, suspenso, fantasía, etcétera. Es probable que esto en un salón de clase resulte complejo para un profesor, sobre todo si el enfoque es unificar una competencia. Pero consideramos que también nos muestra que debemos tener espacios de aprendizaje más abiertos en los que no pretendamos ni persigamos la unificación de una competencia, sino la diversidad, en los que se propicie un aprendizaje personalizado basado en intereses. Más allá de ecuaciones que se adaptan al nivel del estudiante, proporcionar agencia para que nuestros estudiantes aprendan lo que deseen y les interese.

## CONCLUSIONES

Si bien estos juegos se han desarrollado entre el 2014 y el 2019 de manera presencial, antes del contexto de la pandemia, queremos dedicar nuestras conclusiones a pensar en cómo pueden aportar en el contexto de los retos que la educación en confinamiento nos ha presentado para reinventar la escuela. Consideramos que este tipo de juegos:

- a. Puede ser utilizado en el espacio educativo semiformal como una estrategia de innovación educativa, de aprendizaje conectado y como un espacio de afinidad en campus que favorezca el encuentro con la diferencia dentro de la misma universidad, ya que promueve encuentros más aleatorios que los basados en grupos más definidos y permanentes, como los grupos de clase, carrera, equipos deportivos o grupos estudiantiles. Esto puede fomentar el vínculo de las comunidades en proceso de reencuentro, como es el caso de muchas comunidades universitarias que no han convivido de manera presencial o ni siquiera se han conocido porque los alumnos iniciaron la universidad en línea debido al confinamiento por el COVID-19.
- b. Este modelo tiene potencial para promover la participación y competencias de educación general como la colaboración. Además de esta, todos los roles en que los alumnos han sido implicados: organizadores, actores o jugadores pueden utilizar competencias propias, adquirir una nueva disposición o aprender durante el juego.
- c. Da cuenta de cómo se pueden crear espacios de aprendizaje alternativos a las aulas, que varían en número de participantes, tiempo de contacto presencial, tipo de actividades y que funcionan como un puente entre la cultura formal e informal de los alumnos.
- d. Puede proporcionar ideas y recursos para transformar la escuela y específicamente espacios tradicionalmente silenciosos o serios, como la biblioteca, a través de experiencias inmersivas que no tienen que ser de alto costo como la realidad virtual o mixta. Este es uno de los aspectos que los estudiantes más valoran. Alude a la necesidad de que la escuela no solo implique obligación, sino un espacio de juego, un espacio alterno. Después de una situación como el confinamiento, creemos que es esencial tener una escuela que acoja y atienda la necesidad de jugar, convivir, reír, fantasear.
- e. Aporta a los estudiantes posibilidades no solo de participar, sino de convertirse en gestores de participación. Quienes han participado en roles de organización, moderación o actuación, o han jugado repetidas veces, cuentan con distinciones que les podrían permitir realizar estos juegos para otros fines culturales o sociales. La universidad debe estar dispuesta a funcionar como un

nodo de red que propicie el aprendizaje de los alumnos fuera de sus muros y no solo de sus alumnos, sino de los ciudadanos a través de sus alumnos como gestores.

Si bien en la muestra de este artículo no fueron considerados otros juegos que se han realizado en otros campus de nuestra universidad, ni el realizado en línea durante el 2020, los juegos cuentan con la ventaja de haberse repetido varias veces. Sin embargo, reconocemos como uno de los límites de esta investigación el hecho de que esto se ha probado solo en una universidad y que se requiere transferir este modelo a otras universidades y espacios para ver si funciona en otros contextos.

Futuras líneas de investigación pueden explorar si estos juegos funcionan en otros niveles educativos y en diversos contextos educativos, como la educación informal en espacios como museos.

Igualmente, es necesario probar diseños para juegos híbridos o totalmente en línea y asincrónicos, o bien documentar sus resultados; otra tarea pendiente es diseñar guías para que los juegos sean accesibles en contextos sin tecnología, acceso a internet intermitente, con baja tecnología, cualquier nivel de presupuesto, etcétera.

Hemos comenzado a explorar esto utilizando *software* como Zoom, juegos asincrónicos en dos diferentes plataformas como Google Classroom y Aprendiz, y también hemos comenzado esfuerzos de capacitación en metodología para profesores de educación pública. Sin embargo, están en proceso de documentación.

## **APOYOS**

Este proyecto obtuvo el Fondo NOVUS en el 2013 y en el 2017 del Tecnológico de Monterrey para plantear el modelo pedagógico y el desarrollo tecnológico; fue apoyado por el fondo Snapchat 2019 para explorar el uso de realidad aumentada para fines narrativos y mejorar las aplicaciones iOS y Android.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos al equipo diseñador de los juegos compuesto, además de las autoras, por las maestras María José Vázquez y Luciana Subías, las licenciadas Genny Galeano y Natalia Turkina; así como por profesores de la Escuela de Humanidades y Educación, la Escuela de Arte y Diseño, y el personal de los Departamentos de Biblioteca y de Arte y Cultura del Tecnológico de Monterrey, Campus Querétaro.

## REFERENCIAS

- Adams, E. (2014). *Fundamentals of Game Design* (3.ª ed.). New Riders.
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., Visconti, A., Ahn, J., y Druin, A. (junio, 2013). Playing for Real: Designing Alternate Reality Games for Teenagers in Learning Contexts. En *IDC '13: Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 237-246). <https://doi.org/10.1145/2485760.2485788>
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., Visconti, A., y Fraistat, A. (octubre, 2016). Roles People Play: Key Roles Designed to Promote Participation and Learning in Alternate Reality Games. En *CHI PLAY '16: Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (pp. 78-90). <https://doi.org/10.1145/2967934.2968108>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press
- Chess, S., y Booth, P. (2014). Lessons Down a Rabbit Hole: Alternate Reality Gaming in the Classroom. *New Media & Society*, 16(6), 1002-1017. <https://doi.org/10.1177/1461444813497554>
- Connolly, T. M., Stansfield, M., y Hainey, T. (2011). An Alternate Reality Game for Language Learning: ARGuing for Multilingual Motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389-1415. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.009>
- Donald, J. W. (2008). The Blood in the Stacks ARG: Immersive Marketing Meets Library New Student Orientation. En A. Harris, y S. E. Rice (Eds.), *Gaming in Academic Libraries: Collections Marketing and Information Literacy* (pp. 189-211). American Library Association. <https://goo.gl/8gPvsX>
- Dondlinger, M. J., y McLeod, J. K. (2015). Solving Real World Problems with Alternate Reality Gaming: Student Experiences in the Global Village Playground Capstone Course Design. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1488>
- Gambarato, R. (2013). Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review*, 1(11), 80-100. <https://doi.org/10.1515/bsmr-2015-0006>
- Gee, J., y Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. En C. Steinkuehler, K. Squire y S. Barab (Eds.), *Games, Learning, and Society. Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139031127.015>
- Gilliam, M., Jagoda, P., Fabiyi, C., Lyman, P., Wilson, C., Hill, B., y Bouris, A. (2017). Alternate Reality Games as an Informal Learning Tool for Generating STEM Engagement among Underrepresented Youth: A Qualitative Evaluation of the Source. *Journal*

- of Science Education and Technology*, 26(3), 295-308. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2526968.2526973>
- Hakulinen, L. (noviembre, 2013). Alternative Reality Games for Computer Science Education. En *Koli Calling '13: Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 43-50). <https://doi.org/10.1145/2526968.2526973>
- Hunicke, R., LeBlanc, M., y Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4(1). <http://goo.gl/jYFt4W>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. J., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, Ch., y Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Learning and Living in New Media*. The MIT Press.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Ito, M., Martin, C., Pfister, R. C., Rafalow, M. H., Salen, K., y Wortman, A. (2018). *Affinity Online: How Connection and Shared Interest Fuel Learning* (vol. 2). NYU Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University.
- Jenkins, H. (21 de junio del 2010). Transmedia Education: The 7 Principles Revisited. *Confessions of an ACA-FAN*. [http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html)
- Jerrett, A., Bothma, T., y Beer, K. de. (2017). Exercising Library and Information Literacies Through Alternate Reality Gaming. *Aslib Journal of Information Management*, 69(2), 230-254. <https://doi.org/10.1108/AJIM-11-2016-0185>
- Johnston, J. D., Massey, A. P., y Marker-Hoffman, R. L. (2012). Using an Alternative Reality Game to Increase Physical Activity and Decrease Obesity Risk of College Students. *Journal of Diabetes Science and Technology*, 6(4), 828-838.
- Keating, E., y Sunakawa, C. (2010). Participation Cues: Coordinating Activity and Collaboration in Complex Online Gaming Worlds. *Language in Society*, 39(3), 331-356. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000217>
- Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., y Jetty, P. (2019). Break Out of the Classroom: the Use of Escape Rooms as an Alternative Teaching Strategy in Surgical Education. *Journal of Surgical Education*, 76(1), 134-139. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.030>

- López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., y Quemada, J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. *IEEE Access*, 7, 31723-31737. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976>
- Lugo Rodríguez, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10803/396131>
- Lugo Rodríguez, N. (s. f.). *El viaje de las narrativas transmedia al diseño de experiencias de aprendizaje transmedia* [manuscrito inédito]. Universidad Iberoamericana.
- Lugo Rodríguez, N., y Melón Jareda, M. E. (2016). Juegos de realidad alternativa para la educación cívica. Elementos de diseño: narrativa, juego y discurso. *Commons*, 6(2), 177-202. <https://doi.org/10.25267/COMMONS.2016.v5.i2.08>
- Morrell, B. L., y Ball, H. M. (2020). Can You Escape Nursing School? Educational Escape Room in Nursing Education. *Nursing Education Perspectives*, 41(3), 197-198. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000441>
- Niemeyer, G., Garcia, A., y Naima, R. (octubre, 2009). Black Cloud: Patterns Towards da Future. En *MM '09: Proceedings of the 17th ACM international conference on Multimedia* (pp. 1073-1082). ACM. <https://doi.org/10.1145/1631272.1631514>
- Piatt, K. (2009). Using Alternate Reality Games to Support First Year Induction with ELGG. *Campus-Wide Information Systems*, 26(4), 313-322. <https://doi.org/10.1108/10650740910984646>
- Piñeiro, T., y Costa, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, 44, 141-148. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-15>
- Pratten, R. (2011). *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners*. CreateSpace.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018). *Teens, Media and Collaborative Cultures: Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom*. Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/34245>
- Thorne, S. L., Black, R. W., y Sykes, J. M. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 802-821. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>
- Whitton, N., Jones, R., Wilson, S., y Whitton, P. (2014). Alternate Reality Games as Learning Environments for Student Induction. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 243-252. <https://doi.org/10.1080/10494820.2011.641683>

## TENDENCIAS







# NARRATIVAS TRANSMEDIA EN LA COMUNICACIÓN DE CATÁSTROFES: EL TERREMOTO DE ECUADOR DEL 2016

JUAN PABLO ARROBO-AGILA\*  
Universidad Técnica Particular de Loja  
jparrobo1@utpl.edu.ec

ABEL SUING\*\*  
Universidad Técnica Particular de Loja  
arsuing@utpl.edu.ec

IGNACIO AGUADED\*\*\*  
Universidad de Huelva  
aguaded@uhu.es

Recibido: 14/6/2021 Aceptado: 20/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5230>

**RESUMEN.** La investigación se enfoca en analizar las narrativas transmedia al momento de informar sobre un terremoto desde un medio de comunicación digital nacional y un medio internacional; también se examina el impacto de la red social Facebook al difundir el acontecimiento. El objetivo es comparar el contenido generado a partir del terremoto del 16 de abril del 2016 en Ecuador mediante el uso de herramientas transmedia en los diarios *El Comercio* (Ecuador) y *El País* (España), y en la red social Facebook. Se pretende conocer el rol de la audiencia como prosumidores de información. La metodología aplicada fue mixta, cualitativa y cuantitativa; la muestra analizada fue de 1126 piezas informativas del diario *El Comercio*, 44 del diario *El País* y 1155 menciones de Facebook. La necesidad de educar e informar a los ciudadanos sobre la prevención de las consecuencias de los desastres naturales y el tratamiento que dan los medios digitales de comunicación justifica el estudio. La importancia de contar con medidas de prevención

---

\* Doctor en Comunicación por la Universidad de Huelva, España (véase: <https://orcid.org/0000-0002-6315-2218>).

\*\* Doctor en Comunicación por la Universidad de Santiago de Compostela, España (véase: <https://orcid.org/0000-0002-4234-5926>).

\*\*\* Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, España (véase: <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>).

hace de esta investigación un aporte para la ciudadanía. La narrativa periodística se fortalece en la variedad de recursos que permiten retratar una historia en diversos contextos; como se muestra en esta investigación, los recursos más utilizados siguen siendo la fotografía y el video.

PALABRAS CLAVE: desastres naturales / narrativas transmedia / redes sociales / prensa digital / comunicación

## TRANSMEDIA NARRATIVES IN COMMUNICATION IN TIMES OF CRISIS: THE 2016 ECUADOR EARTHQUAKE

ABSTRACT. The research focuses on analyzing transmedia narratives when reporting on an earthquake from a national digital newspaper, an international one, and also the impact of Facebook when disseminating the event. The objective is to compare the content generated about the earthquake of April 16, 2016, in Ecuador through transmedia tools in *El Comercio* (Ecuador) and *El País* (Spain), and Facebook. The aim is to know the role of the audience as prosumers of information. The methodology applied was mixed: qualitative and quantitative; the sample analyzed was 1126 informative pieces from *El Comercio*, 44 from *El País* and 1155 Facebook mentions. The need to educate and inform citizens about preventing the consequences of natural disasters and the treatment given by digital media justifies the study. The importance of having prevention measures makes this research a contribution to citizenship. The journalistic narrative is strengthened by various resources that allow portraying a story in different contexts; as shown in this research, the most used resources are still photography and video.

KEYWORDS: natural disasters / transmedia narratives / social networks / digital press / communication

## NARRATIVAS TRANSMÍDIA NA COMUNICAÇÃO DE DESASTRES: O TERRAMOTO DE 2016 NO EQUADOR

RESUMO. A investigação centra-se na análise de narrativas transmídia ao relatar um terramoto num meio digital nacional e internacional, também examina-se o impacto da rede social Facebook ao disseminar o evento. O objetivo é comparar o conteúdo gerado pelo terramoto de 16 de Abril de 2016, no Equador, por meio da utilização de ferramentas transmídia nos jornais *El Comercio* (Equador) e *El País* (Espanha), e na rede social Facebook. O objetivo é compreender o papel do público como prosumidor de informação. A metodologia aplicada foi mista, qualitativa e quantitativa, a amostra analisada foi de 1126 peças de informação do jornal *El Comercio*, 44 do jornal *El País* e 1155 menções no Facebook. A necessidade de educar e informar os cidadãos sobre a prevenção das consequências das catástrofes naturais e o tratamento dado pelos meios digitais justifica o estudo. A importância das medidas de prevenção faz desta investigação um aporte para o público. A narrativa jornalística é reforçada pela variedade de recursos que permitem retratar uma história em diferentes contextos, os recursos mais utilizados continuam a ser a fotografia e o vídeo como é demonstrado nesta pesquisa,

PALAVRAS-CHAVE: catástrofes naturais / narrativas transmídia / redes sociais / jornalismo digital / comunicação

## INTRODUCCIÓN

Los terremotos son fenómenos naturales que se presentan de forma instantánea provocando destrucciones y daños de gran magnitud; esto los convierte en uno de los fenómenos más destructores y temidos. Los efectos en las personas y sus actividades pueden ocurrir de forma directa o indirecta. De forma directa causan muertes, heridos, destrucción de viviendas, de instalaciones públicas e industriales, etcétera. Y de manera indirecta provoca deslizamientos, fuego, inundaciones, tsunamis, epidemias y lo más grave: la ruina económica de una región (Vidal, 1994). El Ecuador fue azotado por un terremoto en el año 2016, que provocó devastación y pérdidas económicas en todo el país, principalmente en las zonas afectadas de las provincias de Manabí y Esmeraldas.

Para tener una idea de la magnitud y fuerza de destrucción de los terremotos, podemos analizar algunas cifras; por ejemplo, el terremoto del 27 de julio de 1976 dejó en China al menos unos 650 000 muertos y unos 780 000 heridos; el sismo del 19 de septiembre de 1985 en México provocó unos 9500 muertos y unos 300 000 heridos; el 15 de agosto del 2007 en el Perú se contabilizaron más de 500 fallecidos tras un terremoto de 8,0 grados; el 12 de enero del 2010 en Haití un terremoto de 7,0 grados dejó cerca de 316 000 muertos y 1,6 millones de personas sin hogar; en el mismo año, el 27 de febrero en Chile un terremoto de 8,8 grados dejó 26 muertos; el 11 de marzo del 2011, en Japón, un terremoto de 9 grados y posterior tsunami dejó un saldo de 15 880 muertos y 2698 desaparecidos; en Ecuador, el terremoto del 16 de abril del 2016, con una magnitud de 7,8 grados, dejó 671 muertos; y uno de los últimos terremotos, el 19 de septiembre del 2017, en México, dejó cerca de 318 muertos.

La importancia de contar con medidas de prevención hace de esta investigación un aporte para la ciudadanía.

El terremoto en Ecuador ocurrió el 16 de abril del 2016 a las 18:58 horas con una duración de 55 segundos; el epicentro fue entre Muisne, en la provincia de Esmeraldas, Pedernales y Cojimíes, en la provincia de Manabí, con una magnitud de 7,8 grados en la escala de Richter. Ecuador, al ubicarse en el Cinturón de Fuego del Pacífico, está expuesto a movimientos tectónicos producidos por la placa oceánica de Nasca y la placa continental sudamericana.

La relevancia de este estudio es precisar el nivel de cobertura que tuvo este desastre provocado por causas naturales, que ocurrió en un momento de configuración de los medios digitales y las narrativas transmedia, cuando los usuarios tienen la capacidad de construir relatos y complementar los reportes que emiten los medios tradicionales. Hay riesgos y beneficios en las narrativas que construyen los usuarios, por ejemplo, la falta de rigurosidad, la inmediatez y la proximidad a los acontecimientos; sin embargo, es un fenómeno comunicacional que gana vigencia.

Debe entenderse que la nueva comunicación deja de lado lo tradicional y se lanza a nuevas formas de llegar a las personas; la manera de hacer comunicación ha cambiado, la redacción en los diarios ya no se lleva a cabo desde una oficina o la transmisión de una noticia por televisión, ahora con un teléfono inteligente es suficiente. En este sentido, el usuario se ha convertido en un generador de contenidos.

Jenkins (2007) afirma que hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales. Por su parte, Renó (2013) señala que el término *narrativas transmedia* surgió del concepto de dialogismo y de polifonía de Mijaíl Bajtín, pero el primer uso se atribuye a Stuart Saunders Smith, en 1975, quien afirmó que al juntar fragmentos musicales de ritmos e instrumentos daría una nueva composición que denominó *transmedia music* (p. 150). Acerca del concepto de narrativas transmedia se ha escrito mucho desde diversas áreas como la sociología, el periodismo, la semiótica, el cine, la filosofía y fundamentalmente desde la comunicación.

Las narrativas transmediáticas son realidades tan complejas que surgen desde distintos factores. El transmedia no es la adaptación de otra creación, sino un modo distinto de crear y de adaptar (Mora, 2014). Por ningún concepto se puede concebir la adaptación de una historia a un nuevo medio como una narrativa, ni mucho menos, sino que simplemente es una de las tantas herramientas.

La evolución tecnológica ha abierto un campo a la transformación de la industria audiovisual: a partir de los noventa y en la primera década del siglo XXI, se vive un proceso de reconversión industrial. Surge así una nueva forma de narración generada para contar historias por medio de numerosas plataformas y formatos (Jenkins, 2009). Las narrativas transmedia se han convertido en un término que da paso a numerosas puntualizaciones (Scolari, 2011). Los espectadores asumen un papel activo en el proceso de expansión de los contenidos (Scolari *et al.*, 2012).

Renó *et al.* (2014) definen a las narrativas transmedia como “una forma de comunicación contemporánea que actúa a partir de pilares fundamentales; entre ellos, la participación, la interactividad, la circulación de redes sociales y blogosfera, y la movilidad” (p. 54). De esta forma, se da una mayor interactividad, movilidad y participación por parte del autor, que pasa a ser considerado un prosumidor de contenidos.

El concepto de prosumidor ya fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt en su libro *Take Today* (1972), quienes señalaron que la tecnología electrónica iba a permitir al consumidor asumir simultáneamente ambos papeles, el de productor y consumidor de contenidos (como se citó en Islas, 2008). En los años ochenta, Alvin Toffler introdujo el término *prosumidor* en el libro *La tercera ola* (1981). Lo señala en el capítulo XX, “El surgimiento del prosumidor”. Toffler comienza el relato describiendo el aporte que este le da a la “economía invisible”:

Durante la primera ola la mayoría de las personas consumían lo que ellas mismas producían. No eran ni productores ni consumidores en el sentido habitual. Eran, en su lugar, lo que podría denominarse prosumidores. Fue la revolución industrial lo que, al introducir una cuña en la sociedad, separó estas dos funciones y dio nacimiento a lo que ahora llamamos productores y consumidores [...] si examinamos atentamente la cuestión, descubrimos los comienzos de un cambio fundamental en la relación mutua existente entre estos dos sectores o formas de producción. Vemos un progresivo difuminarse de la línea que separa al productor del consumidor. Vemos la creciente importancia del prosumidor. Y, más allá de eso, vemos aproximarse un impresionante cambio que transformará incluso la función del mercado mismo en nuestras vidas y en el sistema mundial. (pp. 176-177)

Es importante asumir el concepto de “la sociedad de riesgo” del alemán Ulrich Beck, quien señala que una sociedad expuesta al peligro inminente amenaza la seguridad misma de la existencia del ser humano. Beck afirma textualmente que “la sociedad del riesgo es la época del industrialismo en la que los hombres han de enfrentarse al desafío que plantea la capacidad de la industria para destruir todo tipo de vida sobre la tierra” (como se citó en Ballesteros, 2014, p. 209). La industrialización de la época moderna y la mano del hombre han marcado la destrucción de la naturaleza misma. La sociedad de riesgo que plantea Beck se aplica en este caso a los efectos que deja un fenómeno como los terremotos, sobre todo cuando ocurren en países del tercer mundo como Ecuador y donde no existen políticas nacionales de prevención que permitan reducir la brecha de diferencias sociales entre los países pobres y ricos.

### **Cobertura de desastres**

Los estudios sobre catástrofes en los medios de comunicación (Crovi y Lozano, 2010; Francescutti *et al.*, 2013; Lozano y Amaral, 2018; Teso *et al.*, 2018; Lozano y Toussaint, 2019) insisten en el papel de los ciudadanos, en su participación para formar competencias informativas sobre la prevención para disminuir las consecuencias negativas.

En una emergencia la información es el elemento más preciado, “es aquello que todos buscan y necesitan para tomar decisiones, para ganar o perder visibilidad y credibilidad” (Arroyo *et al.*, 2009, p. 16). Una oportuna información permite una rápida y eficaz respuesta. Lozano y Amaral (2018) señalan que las rutinas periodísticas en situaciones de catástrofes imponen sus relatos y construyen socialmente las versiones oficiales de lo ocurrido. Lamentablemente, lo frecuente ha sido que “los medios y las redes sociales, cuando citan grandes catástrofes, no suelen contar que [...] de las decisiones tomadas para mantener nuestras formas de vida, en seguridad y en estabilidad, se encuentran muchas de las ‘causas’ de esas catástrofes” (Lozano *et al.*, 2020, p. 1184).

Luego de los hechos, los medios digitales y las redes sociales entran en acción, pero las coberturas informativas de catástrofes, por lo general, están más pendientes

de informar sobre la destrucción que sobre la previsión; prefieren esquemas narrativos de simplificación (Lozano y Amaral, 2018; Souza-Mayerholz y Martínez-Ravanal, 2011).

En algunos países ha sido el gobierno quien solicita a los medios de comunicación mantener informada a la ciudadanía. Los periodistas y demás actores son un ente activo en la planificación de estrategias de gestión de riesgo frente a los desastres naturales; la información que generan los periodistas, así como las entidades autorizadas por el gobierno, sirve para un mejor manejo y planificación de las acciones antes y después de los eventos catastróficos.

Los medios ayudan a afianzar la relación entre la población y las autoridades de gobierno; suman su contingente a las entidades encargadas de enfrentar los daños como “la Secretaría de Gestión de Riesgos, la Cruz Roja Ecuatoriana y el personal sanitario [...] muy importante para la prevención y/o mitigación de desastres naturales” (Abad-Sojos *et al.*, 2018, p. 3).

Internet se ha convertido en la plataforma trascendental debido a su instantaneidad con relación a otros medios. La actualización y constante fluidez de la información permiten que en segundos la población esté enterada de los hechos (Marcelo y Marcelo, 2021). En el caso de Ecuador, las personas se informaron en los primeros instantes por medios como la radio, y principalmente por plataformas digitales como Twitter. “A través de Twitter, el *hashtag* #Temblor se convirtió en tendencia en menos de cinco minutos y los usuarios reportaron que se sintió en varias zonas de Guayaquil y Loja”, como señaló *El Comercio* el 16 de abril del 2016. En otros terremotos sucedió igual; el 12 de enero del 2010, en Haití, “todas las líneas telefónicas se colapsaron, internet pasó a ser fundamental y las redes sociales se usaron para la obtención y difusión masiva de información y para transmitir imágenes del suceso” (Manjón, 2020, p. 36).

Cuando se produjo el terremoto de Ecuador, los medios nacionales demoraron más de dos horas para emitir información de lo que acababa de suceder. Suing (2018), citando a Rivera y Rodríguez, señala que los medios de comunicación, en particular la televisión, tuvieron “una reacción tardía frente a la emisión de información. Su justificación se ampara en la Ley Orgánica de Comunicación, que señala que los medios de comunicación verán suprimido su derecho a la libre expresión en casos de emergencia nacional” (p. 376). Pellegrini *et al.* (2015), en su análisis sobre la cobertura de la televisión chilena con relación al terremoto de ese país en el 2010, manifiestan que los periodistas en este tipo de situaciones están forzados a trabajar bajo fuerte presión, incertidumbre y vulnerabilidad personal.

### **Desastres a través de las redes sociales**

Las redes sociales son piezas fundamentales para informar y generar comunicación. Toala y Camino (2017), en su investigación sobre las reacciones de los nodos de una red

social luego del terremoto de Ecuador, señalan que la red social Facebook jugó un papel importante en la difusión de la información.

En los últimos años las redes sociales, principalmente Facebook, Twitter, Instagram y Tuenti, se han convertido en fuentes de información para las audiencias y medios de comunicación. La rápida expansión que tienen entre sus usuarios ha hecho que medios de comunicación las acojan como plataforma de difusión y expansión de información. Para enero del 2016, de acuerdo con los datos de Alcázar (2020), había cerca de un millón seiscientos mil usuarios en Facebook principalmente de Guayaquil y Quito. Para el año 2020, Facebook, en conjunto con sus marcas como Instagram, Messenger y WhatsApp, alcanzó los trece millones de usuarios.

En el terremoto del 2016 en Ecuador, las redes sociales se activaron con rapidez, y Facebook fue una de las más visitadas. De acuerdo con el diario *El Comercio* de Ecuador, la red social a partir de las 20:00 horas del 16 de abril ofreció una función que permitía a las personas dar a conocer su estado de salud en ese momento. Al igual que Facebook, Twitter jugó un papel relevante; las comunicaciones se empezaron a dar utilizando los *hashtags* #DesaparecidosEc y #EncontradosEc. La plataforma se convirtió en fuente informativa para medios nacionales e internacionales dada la magnitud de información. Este bagaje y utilización de las redes sociales como primeras fuentes de información y espacios para publicar se debió a la expansión de la cobertura digital que ya existía en el país.

### **Objetivos de la investigación**

Los objetivos de la investigación son los siguientes: (a) comparar las piezas periodísticas publicadas, mediante el uso de las narrativas digitales, en los portales web de los diarios *El Comercio* (Ecuador) y *El País* (España), acerca del terremoto ocurrido en Ecuador el 16 de abril del 2016; y (b) analizar la interacción de los prosumidores a través de las publicaciones que realizaron sobre el terremoto entre abril y mayo del 2016 mediante Facebook. Para atender los objetivos propuestos, se plantean las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿cuál es la importancia que dan los medios digitales a la cobertura de un fenómeno natural en un contexto nacional e internacional?; y (2) ¿qué nivel de alcance tienen las redes sociales a través del papel de los usuarios en calidad de prosumidores al momento de informar sobre un desastre natural?

### **METODOLOGÍA**

La investigación es exploratoria y de carácter descriptivo. El estudio se define a través de variables de medición, análisis estadístico y de datos. Es decir, con un enfoque cuantitativo y cualitativo se realiza un estudio de validación de las herramientas aplicadas



para la obtención de la información, se analiza la cantidad de piezas periodísticas que se publicaron en el diario *El Comercio* de Ecuador y *El País* de España durante el primer mes después del terremoto del 16 de abril del 2016. El rango de estudio es del 16 de abril al 16 de mayo del 2016. Asimismo, se analiza la cantidad de publicaciones con relación al terremoto que se dieron en las mismas fechas usando la plataforma de Facebook.

La relevancia de analizar el diario *El Comercio* de Ecuador surge por la necesidad de conocer la cobertura que realiza a nivel nacional sobre lo acontecido en el país, dado que es uno de los medios con mayor influencia en la utilización de herramientas digitales y nuevas narrativas en el periodismo. Rivera (2020) señala en una de sus investigaciones sobre el periodismo de datos en Ecuador que el diario *El Comercio*, por su trayectoria de décadas de fundación, cuenta con una mayor audiencia digital, debido a que este medio se ha adaptado al nuevo formato.

El diario *El Comercio* con su sección para datos e investigación que lleva por nombre "El Comercio Data" lidera esta tendencia en el país; en sus espacios han interpretado y puesto bases de datos para servicios y consultas de los usuarios. (Rivera, 2020, p. 8)

Lo mismo indica la plataforma Mentimio en su *ranking* digital sobre medios de comunicación en Ecuador del año 2019: entre los diez medios digitales más visitados en el mes, el diario *El Comercio* se sitúa en el primer lugar con 10,9 millones de visitas mensuales (Alcázar, 2020). Por otro lado, surge la necesidad de analizar el diario *El País* de España para conocer a nivel internacional la cobertura que dieron al terremoto y cómo este afectó a la comunidad migrante que reside en el país ibérico. Se consideró este medio español por ser uno de los medios más leídos; de acuerdo con elDiario.es de España, entre los medios más leídos están *El País*, luego *El Mundo* y *20Minutos* ("elDiario.es, el cuarto periódico digital más leído y el que más crece", 2020), con un porcentaje de lectura en el medio digital del 26,1 %. Finalmente, se justifica el análisis de la red social Facebook por la necesidad de conocer la participación de la comunidad nacional e internacional desde el mismo instante que ocurrió el fenómeno natural; de esta manera, se decidió analizar esta plataforma por la accesibilidad a la información y datos recabados con relación al terremoto.

El análisis compara las cantidades de piezas periodísticas después del terremoto con el fin de establecer la participación de las personas en la manera de informar, para así determinar la influencia que estos tuvieron, el modo de comunicarse, el lenguaje utilizado, horas y días de mayor publicación, además de los diferentes patrones de comunicación.

Una vez desarrollado el instrumento de análisis para medir la información sobre el terremoto, se procedió a realizar una selección de expertos para validarlo; el comité estuvo integrado por seis expertos relacionados con la comunicación, el periodismo y

la investigación, que proceden de España, Ecuador y Perú, y laboran en universidades de alto prestigio. Para la elaboración del instrumento se consideraron los aportes de Mendoza-Michilot (2017), de la Universidad de Lima, y de Pellegrini *et al.* (2011), de la Universidad Católica de Chile, quienes proponen el valor agregado periodístico (VAP). La importancia de la utilización de este tipo de metodología, y del instrumento de análisis, radica en que ya han sido aplicados en trabajos de análisis de la calidad periodística de medios latinoamericanos, así como de la calidad de la información difundida acerca de un terremoto por parte de la televisión chilena, en los estudios realizados por la profesora Silvia Pellegrini, de la Universidad Católica de Chile.

A continuación, se presenta la ficha final con la que se empezaría a realizar el análisis de la información recogida de los diarios una vez validada por los expertos.

Tabla 1  
*Ficha de análisis de piezas periodísticas*

Código correlativo	0000
Fecha:	
Hora:	
Medio:	
Titular de las piezas periodísticas:	
ESTILO	
P12: Elementos gráficos	
1. Fotografía	
2. Infografía	
3. Gráficos	
4. Otros	
5. Ninguno	
6. Video	
ÉNFASIS	
ASPECTOS HIPERTEXTUALES, MULTIMEDIALES E INTERACTIVIDAD	
P14: Enlaces	
1. Nota relacionada	
2. Nota de archivo	
3. Texto	
4. Video	
5. Audio	
6. Fotos	
7. Infografía	
8. Animaciones	

*(continúa)*

(continuación)

9. A Twitter / A Facebook
10. A instituciones gubernamentales
11. A instituciones privadas
12. Ninguno
13. Enlaces internos
14. Enlaces externos
15. Número de enlaces
P15: Valoración del artículo (participación ciudadana)
1. Indignado
2. Triste
3. Indiferente
4. Sorprendido
5. Contento

Elaboración propia

Por las características del contexto de estudio, se optó por seleccionar un muestreo intencional:

- i. Diario *El Comercio* del Ecuador: 1126 publicaciones
  - 1.<sup>a</sup> semana del 16 al 24 de abril del 2016: 645 publicaciones
  - 2.<sup>a</sup> semana del 25 al 30 de abril del 2016: 246 publicaciones
  - 3.<sup>a</sup> semana del 1 al 8 de mayo del 2016: 132 publicaciones
  - 4.<sup>a</sup> semana del 9 al 15 de mayo del 2016: 78 publicaciones
  - 5.<sup>a</sup> semana: 16 de mayo del 2016: 25 publicaciones
- ii. Diario *El País* de España: 44 publicaciones
  - 1.<sup>a</sup> semana del 17 al 24 de abril del 2016: 33 publicaciones
  - 2.<sup>a</sup> semana del 25 al 30 de abril del 2016: 7 publicaciones
  - 3.<sup>a</sup> semana del 1 al 8 de mayo del 2016: 1 publicación
  - 4.<sup>a</sup> semana del 9 al 15 de mayo del 2016: 1 publicación
  - 5.<sup>a</sup> semana: 16 de mayo del 2016: 2 publicaciones
- iii. Red social Facebook

Para la obtención de los datos a ser analizados, una vez determinado el periodo de estudio, se hizo de la siguiente manera. Se procedió a investigar en el portal web del diario *El Comercio* la posibilidad de acceder a las publicaciones referentes al terremoto del

de abril durante el primer mes después de ocurrido el suceso. Se pudo evidenciar que el portal sí contaba con opción de buscador (<https://goo.gl/AgV2XR>), así como la selección de fecha de inicio y fin, hecho que facilitó acceder a las piezas periodísticas directamente utilizando las palabras *#Terremoto Ecuador*. En ese muestreo se determinó un total de 1328 piezas periodísticas por ser analizadas.

Una vez obtenida la ficha de análisis, la muestra de investigación quedó en 1126. Algunas fueron eliminadas bajo el criterio del investigador, por cuanto eran publicaciones que no guardaban relación con el tema que estaba siendo investigado.

Con el diario *El País* de España se procedió de la misma forma. Se navegó en el portal web del diario y a través de la opción de búsqueda se pudo determinar utilizando las palabras *#Terremoto Ecuador*. Con un banco de 1948 piezas periodísticas, se segmentó el rango de análisis del 16 de abril al 16 de mayo del 2016. Realizada esta selección, la muestra quedó en 44 noticias publicadas sobre el fenómeno natural ocurrido en el país sudamericano.

Concluida la selección de la muestra de los medios digitales tanto de Ecuador como de España, se trabajó en el levantamiento de la data de Facebook; con la ayuda de la empresa Viral Media de Guatemala se obtuvo el acceso directo al *dashboard* para visualizar los datos, además del levantamiento de un *raw data* a través de Excel. Con las dos fuentes de información se tabularon los datos, y la muestra de publicaciones de Facebook quedó en 1220 menciones. Realizado el análisis, la muestra estuvo formada por 1155 menciones; la cifra varió porque el investigador creyó necesario eliminar algunas publicaciones que no guardaban relación directa con el tema.

Se generó una matriz de datos en SPSS, versión 25 para Windows, paquete estadístico de amplio dominio que implementa variedad de módulos (Pérez-López, 2005). Luego de la transformación de datos cualitativos a cuantitativos (Tashakkori y Teddlie, 1998), para las variables nominales se calculó el estadístico chi-cuadrado de Pearson, con el cual se buscaba establecer una relación a un nivel de significancia óptimo o margen de error del 5 % o 0,05. En el caso de las variables cuantitativas, se utilizó el análisis de varianza para comprobar la homogeneidad.

La triangulación que se emplea en esta investigación se sustenta en que “es un modelo metodológico ya existente: uno que responde a una tradición en las ciencias sociales que se distinguió por propugnar el uso de muchos métodos en torno a un mismo foco temático” (Samaja, 2018, p. 1). Así se enlazan el análisis de contenidos de las piezas comunicacionales, los criterios de expertos y la revisión de medios sociales.

## RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos del análisis de los medios digitales. La morfología transmedia encontrada indica que dentro de los elementos gráficos

es la fotografía el elemento primordial en la narración de la información; así, el diario *El Comercio* tuvo un total de 903 noticias con elementos gráficos (80,2 %), seguido del video, 133 imágenes (11,8 %). En cambio, en el diario *El País* la fotografía se representó en 29 piezas periodísticas (65,9 %) y el video en 14 archivos (31,8 %). Por otro lado, se pudo determinar que en el diario *El Comercio* los enlaces dentro de la información que predominaron fueron las notas relacionadas, 353 (47,3 %), seguidas de las fotos con 119 imágenes (15,9 %). Y con una representación significativa también están los enlaces a las redes sociales como Twitter y Facebook, con 112 (15 %). En tanto que el diario *El País* tuvo una representación significativa únicamente en los textos dentro de sus piezas periodísticas. Con relación a la cantidad de enlaces tanto internos como externos encontrados en los dos medios analizados, se puede indicar que el diario *El Comercio* contó con 1011 enlaces internos (72,4 %). De esta forma, el medio mantiene a sus lectores enganchados en las noticias relacionadas dentro de sus mismas webs. Por su parte, el diario *El País* contó con 182 enlaces internos (96,8 %).

Tabla 2  
Morfología transmedia

		<i>El Comercio</i>		<i>El País</i>	
		f	Porcentaje válido	f	Porcentaje válido
Elementos gráficos dentro de las piezas periodísticas	Fotografía	903	80,2	29	65,9
	Infografía	6	0,5		
	Gráficos	2	0,2		
	Otros	4	0,4		
	Ninguno	78	6,9	1	2,3
	Video	133	11,8	14	31,8
	Total	1126	100,0	44	100,0
Tipo de enlace dentro de las piezas periodísticas	Nota relacionada	353	47,3		
	Texto	92	12,3	37	78,7
	Video	47	6,3	1	2,1
	Audio	1	0,1		
	Fotos	119	15,9	3	6,4
	Infografía	6	0,8	3	6,4
	Animaciones	15	2,0		
	A Twitter/Facebook	112	15,0	3	6,4
	A instituciones privadas	2	0,3		
	Total	747	100,0	47	100,0

(continúa)

(continuación)

Cantidad de enlaces dentro de las piezas periodísticas	Enlaces internos	1011	72,4	182	96,8
	Enlaces externos	385	27,6	6	3,2
	Total	1396	100,0	188	100,0

Elaboración propia

En la tabla 3 se condensa la cantidad de reacciones que tuvieron los internautas al momento de leer las piezas periodísticas del diario en la versión en línea. La categoría que más representación tuvo fue la valoración de contenido: 15 513 (35,5 %), esto demuestra que las personas que leían se sentían satisfechas frente a la atención y respuesta que se estaba dando por la magnitud del terremoto. En segundo lugar, existe un porcentaje representativo que demuestra su tristeza por lo acontecido: 15 366 (35,1 %). En tanto que la indignación estuvo representada por 9428 lectores (21,6 %) que sentían cierta indignación por el actuar de la comunidad, autoridades y ciudadanía ante los estragos del terremoto. Con una representación inferior al 6 % se encuentran quienes reaccionan de manera sorprendida: 2329 (5,3 %), y de manera indiferente: 1087 (2,5 %).

Tabla 3  
Valoración de las piezas periodísticas del diario El Comercio

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Indignado	9428	21,6
	Triste	15 366	35,1
	Indiferente	1087	2,5
	Sorprendido	2329	5,3
	Contento	15 513	35,5
	Total	43 723	100,0

Elaboración propia

El diario *El País* de España únicamente permite a los lectores realizar comentarios en las piezas periodísticas, mas no tiene un apartado donde se dé una valoración diferente por parte del lector, la cual puede ser triste, contento, indiferente o sorprendido. El total de comentarios realizados en la muestra analizada fueron de 295, lo que representa el 100 %.

Con relación al tipo de recurso periodístico utilizado dentro de las piezas del diario *El Comercio* de Ecuador (véase la tabla 4), el género informativo, con 932 piezas (82,8 %), es el predominante. El género gráfico con 71 (6,3 %) y el reportaje con 57 piezas (5,1 %) tienen un porcentaje inferior en la difusión de notas. En cuanto al tipo de

género utilizado por el diario *El País* de España, el género informativo con 37 piezas (84,1 %) es el predominante.

La estructura de las piezas periodísticas muestra que la nota interpretativa, con 983 (87,3 %), representa el porcentaje más alto. Las piezas periodísticas restantes se reparten la valoración.

Tabla 4  
*Géneros y estructura*

	<i>El Comercio</i>		<i>El País</i>		
	f	Porcentaje válido	Porcentaje válido	f	
Tipo de género más utilizado por diario	Informativo	932	82,8	37	84,1
	Crónica	7	0,6		
	Entrevista	26	2,3	1	2,3
	Reportaje	57	5,1		
	Género de opinión, columna editorial	30	2,6		
	Artículo firmado	1	0,1		
	Género gráfico	71	6,3	6	13,6
	Otros	2	0,2		
Total	1126	100,0	44	100,0	
Estructura de las piezas periodísticas	Pirámide invertida	3	0,3		
	Nota interpretativa	983	87,3	38	86,4
	Opinión	28	2,5		
	Cronológica	1	0,1		
	Entrevista	15	1,3	1	2,3
	Otros	96	8,5	5	11,4
	Total	1126	100,0	44	100,0

Elaboración propia

La muestra analizada de la plataforma de Facebook del 16 de abril, a las 19:00 horas, al 16 de mayo, a las 23:59 horas, fue de 1155 publicaciones públicas que los usuarios compartieron o difundieron luego de ocurrido el terremoto. Un día después del terremoto se publicaron 226 notas (19,6 %), en tanto que el mismo día de ocurrido el evento natural hubo 127 publicaciones (11 %). En los días siguientes, a partir del 18 al 24 de abril, la cantidad de publicaciones fue variando en porcentajes: el 18 de abril (7,9 %), 91 piezas, y el 24 de abril se registró un total de 18 piezas (1,6 %). Debido a la cantidad de réplicas (889) que se produjeron desde el 16 hasta el 25 de abril, ese día se contabilizaron

73 publicaciones (6,3 %). A partir del 26 de abril hasta el 16 de mayo la cantidad de publicaciones fueron de 14 (1,2 %) a 50 (4,3 %) por día.

La interacción por parte de los usuarios en las publicaciones de la red social Facebook fue de 2 777 016 (70,2 %) reacciones. La participación de los internautas a través de las reacciones, sean estas positivas o negativas de acuerdo con las posibilidades que brinda la plataforma, llegó más allá de los dos millones y medio de reacciones. Comentarios: 134 215 (3,4 %), compartidos 1 046 688 (26,4 %).

La publicación con la mayor cantidad de reacciones (90 119) fue de la cuenta “Tercer Cielo”, que compartió un video el 22 de abril que capta el instante en que ocurrió el terremoto. El video fue grabado en una iglesia evangélica donde se ve a la asamblea que sigue alabando a Dios mientras sucede el movimiento. La publicación con mayores comentarios (4406) es del 17 de abril, realizada por el futbolista Ronaldinho Gaúcho, la cual tuvo gran aceptación por parte de los usuarios de la plataforma social, quienes reaccionaron positivamente ante el mensaje publicado. La publicación más compartida (84 775) es una canción realizada por un joven migrante desde Italia.

La tabla 5 presenta el análisis del nivel de reacción que tuvieron los usuarios frente a su posición (positiva, negativa o neutra) de las piezas periodísticas que se publicaron en el primer mes después del terremoto. Por género de usuario, 665 publicaciones (57,6 %) corresponden a *fanpages* pertenecientes a instituciones públicas, privadas, ONG o páginas de personas naturales que poseen una *fanpage* personal. En tanto, 318 publicaciones (27,5 %) fueron realizadas por hombres, y 172 (14,9 %) fueron realizadas por mujeres. Si consideramos solo estos dos indicadores, se puede observar que los hombres fueron quienes estuvieron más pendientes y tuvieron más participación.

De acuerdo con el tipo de publicaciones que se detectaron a través de la red social Facebook, se puede determinar que el *link* (enlace) tuvo 365 publicaciones (31,6 %), la imagen se compartió unas 328 veces (28,4 %), en tanto que el video se compartió un total de 260 veces (22,5 %). Mensajes a través de texto se publicaron en 122 momentos (10,6 %), los mensajes de ánimo se compartieron 51 veces (4,4 %), los llamados a la acción se registraron 21 veces (2,2 %), los consejos 6 (0,5 %) y los concursos 2 veces (0,2 %). Cada una de estas formas de publicaciones se dio durante los primeros 30 días luego del terremoto.



Tabla 5  
*Características de publicaciones en Facebook*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Sentimiento de los usuarios	Positivo	763	66,1
	Negativo	324	28,1
	Neutro	68	5,9
	Total	1155	100,0
Género de los usuarios	Hombre	318	27,5
	Mujer	172	14,9
	Fanpage	665	57,6
	Total	1155	100,0
Tipo de publicaciones	Texto	122	10,6
	Imagen	328	28,4
	Mensaje de ánimo	51	4,4
	Link	365	31,6
	Video	260	22,5
	Consejo	6	0,5
	Llamado a la acción	21	1,8
	Concurso	2	0,2
Total	1155	100,0	

Elaboración propia

Los enlaces internos tuvieron mayor representatividad en el género informativo con ( $t[932] = 82,80, p < .05$ ), en la crónica con ( $t[7] = 0,60, p < .05$ ), en la entrevista con ( $t[26] = 2,30, p < .05$ ), en el reportaje con ( $t[46] = 4,10, p < .05$ ); en tanto que los enlaces externos con una mínima representación estuvieron presentes en el género de reportaje con ( $t[11] = 1,0, p < .05$ ); en el género de opinión, columna editorial, con ( $t[30] = 2,70, p < .05$ ); y en el artículo firmado con ( $t[1] = 0,10, p < .05$ ). La presencia de más enlaces internos desde las piezas periodísticas busca potenciar la misma página del diario, dado que estos enlaces llevan a contenido relacionado con la información que se visualiza; es decir, el propósito es mantener la fidelidad del lector hacia el diario. En cambio, los enlaces externos llevan la información a otros sitios fuera del diario, para complementar la información o los datos desde otros tipos de fuentes.

La mayor coyuntura de la información se dio en las primeras 48 horas después del terremoto. La producción de la información se desarrolló en la sección "Actualidad" del diario *El Comercio*. Así, el 16 de abril, después de las 18:58 hasta las 23:59 horas, difundió 6 piezas periodísticas ( $t[6] = 0,50, p < .05$ ).

El 17 de abril, en esa misma sección, se publicaron 110 informaciones ( $t[110] = 9,80$ ,  $p < .05$ ) en la versión digital del medio de comunicación; el lunes 18 de abril se difundió ( $t[111] = 9,90$ ,  $p < .05$ ), el martes 19 de abril se publicó ( $t[95] = 8,40$ ,  $p < .05$ ), el miércoles 20 de abril ( $t[87] = 7,70$ ,  $p < .05$ ), el jueves 21 de abril ( $t[65] = 5,80$ ,  $p < .05$ ), el viernes 22 de abril ( $t[78] = 6,90$ ,  $p < .05$ ), en tanto que el sábado 23 de abril, a ocho días del terremoto, se difundieron 60 piezas periodísticas ( $t[60] = 5,30$ ,  $p < .05$ ).

Del 24 al 28 de abril, la información en la sección "Actualidad" tuvo una producción de entre ( $t[33] = 2,90$ ,  $p < .05$ ) y ( $t[15] = 1,30$ ,  $p < .05$ ). El 28 de abril la información formó parte de la sección "Tendencias" con una difusión de ( $t[24] = 2,10$ ,  $p < .05$ ), al 2 de mayo con ( $t[7] = 0,60$ ,  $p < .05$ ). Transcurridas las dos primeras semanas, la información se fue diversificando en las diferentes secciones del diario, pasando por la sección "Opinión" ( $t[12] = 1,10$ ,  $p < .05$ ) el 4 de mayo; el video con una mayor difusión se propaló el lunes 9 de mayo ( $t[21] = 1,90$ ,  $p < .05$ ) y las "Fotogalerías" el 15 de mayo con ( $t[6] = 1,40$ ,  $p < .05$ ).

Al analizar los elementos gráficos en las piezas periodísticas de acuerdo con el tipo de género, se determina que la fotografía tuvo mayor presencia en el tipo de género informativo, con un total de ( $t[29] = 65,90$ ,  $p < .05$ ) piezas periodísticas, al igual que el video dentro del mismo género con ( $t[7] = 15,90$ ,  $p < .05$ ); el video también estuvo presente en los géneros gráficos con ( $t[6] = 13,60$ ,  $p < .05$ ) y en la entrevista con ( $t[1] = 2,30$ ,  $p < .05$ ).

## DISCUSIÓN

La necesidad de educar e informar a los ciudadanos en el ámbito de la prevención y cuidado ante los desastres naturales, la forma de transmitir esa información entre la población y el tratamiento que le dan los medios digitales de comunicación justifica el análisis e implementación de la presente investigación, por lo que el estudio sobre el terremoto en Ecuador representa una alternativa a la participación de la población en conocer cómo vivió y cómo se informó desde las diferentes plataformas de comunicación. En el caso de la red social Facebook, el fin que se persigue es averiguar la utilidad de este tipo de plataformas digitales en casos de emergencia. Por esa razón, se pretende analizar pormenorizadamente la situación a fin de aprender de la experiencia y proponer mejoras para el futuro.

Para responder cuál es la importancia que le dan los medios digitales a la cobertura de un fenómeno natural en un contexto nacional e internacional, debe señalarse que el tratamiento de la información de un fenómeno natural llega a tener una mayor inmediatez por el uso de las plataformas digitales. La aparición de estas nuevas formas de comunicación ha permitido que las sociedades se pronuncien (Enríquez, 2016). La mayor cantidad de información acerca del terremoto se difundió en las primeras ocho horas después de ocurrido; esta inmediatez se mantuvo con un nivel aceptable durante la primera semana.

El análisis arrojó que transcurrido el octavo día la difusión bajó con relación a los primeros instantes. Muy bien señalan Arroyo *et al.* (2009) que la información se vuelve el elemento máspreciado e importante, ya que todos buscan la manera de informar y así ganar o perder visibilidad. Esto coincide con lo que manifiesta Lozano (2009): en momentos de un desastre natural o un evento de consecuencias globales, es este el que marca las rutinas periodísticas en los medios.

Tras el análisis de las piezas informativas, *El Comercio* tuvo una mayor presencia durante la primera semana (del 16 al 24 de abril) con 645 piezas informativas; esto se debió a las consecuencias e impacto que provocó el terremoto, dejando destrucción y pérdidas para el país y la población. En el mismo periodo *El País* llegó a publicar 33 piezas informativas.

Con relación al área temática de la cobertura del terremoto hecha por los medios, *El Comercio* presentó las piezas informativas que incluyeron temáticas relacionadas de forma directa con el desastre natural y epidemias, lo que equivale al 72,9 %, además de historias de interés humano, salud y bienestar, deportes y en una cobertura inferior destacamos las temáticas de economía, trabajo y gremios, así como los eventos culturales. En cambio, *El País* centró su atención en la temática de desastres naturales y epidemias en cerca del 96 % de sus piezas informativas, en tanto que en una minoría se habló sobre economía y el trabajo y gremios.

La web es la principal aliada de los medios digitales en los últimos años y el diario *El Comercio* ha sabido aprovechar las potencialidades que las nuevas tecnologías brindan. Así se mantiene como uno de los diarios con mejor plataforma en su versión digital entre los medios de Ecuador.

Durante la cobertura del terremoto la presencia del elemento gráfico como la fotografía fue la que primó en cada pieza periodística del género informativo. Contó con cerca del 80,2 % y se llegó a publicar 903 imágenes solo en el diario *El Comercio* del total de 1126 piezas periodísticas. Sobre las infografías, se utilizaron 6, es decir, un 0,5 %. En el diario *El País* la fotografía fue utilizada en un 65,9 %, con un total de 29 imágenes publicadas entre las 44 piezas periodísticas que cubrió el medio internacional sobre el terremoto del 16 de abril.

El prosumidor actual es una persona que está constantemente interactuando a través de los dispositivos tecnológicos, generando y consumiendo información. Las nuevas generaciones tienden a observar las cosas de forma diferente, en distintos medios y con diferentes modalidades de consumo (en vivo, *streaming*, descargas, etcétera) (Scolari, 2013).

En un momento de caos tras un hecho como un terremoto, las personas buscan estar informadas y conocer los pormenores que están sucediendo al instante, esto con el

afán de saber sobre la situación de personas allegadas, familiares o conocidos; además de informarse cómo se desarrolla la cobertura desde los medios y ahora también desde los prosumidores a través de las plataformas digitales o redes sociales. La red social Facebook fue fundamental en el momento de informar sobre el terremoto. A los pocos minutos de sucedido el desastre, empezó a salir información a través de esta red. Vanessa Castro Jiménez, de la ciudad de Guayaquil, fue una de las primeras en informar a las 19:00 horas, a través de Facebook, el terremoto que acababa de suceder y que se sintió en casi todo el país. A decir de Mancinas y Nogales (2011), las redes sociales han facilitado al usuario el contacto personal y la difusión de información desde sus perfiles con contenido hipertextual tanto en video como en texto.

El tipo de publicación más utilizado en las primeras horas fue el texto con un 10,6 %. En tanto que a lo largo del mes de análisis se pudo comprobar que el tipo de contenido más difundido fueron los *links* con un 31,6 %. Conforme se iban restableciendo los servicios de energía eléctrica en las ciudades como Esmeraldas, Portoviejo, Bahía de Caráquez, Guayaquil y Santo Domingo, los usuarios compartían otros recursos como los mensajes de ánimo (4,4 %), las imágenes (28,4 %), el video (22,5 %), los consejos (0,5 %) y el llamado a la acción (1,8 %). Esto permitió que la población conozca desde otro recurso digital, al instante, lo que estaba sucediendo en los diferentes sitios donde más daño había dejado el movimiento telúrico.

De acuerdo con la información obtenida desde Facebook, la interacción entre los usuarios se manifestó en un gran alcance a través de los comentarios, los compartidos y las interacciones.

## CONCLUSIONES

La narrativa periodística se ha visto fortalecida por la variedad de recursos que permiten retratar una historia en diversos contextos. En el caso de los desastres naturales, tal como se muestra en esta investigación, los recursos más utilizados siguen siendo la fotografía y el video. Sin embargo, hay que destacar el uso de otros recursos en el medio de comunicación ecuatoriano, como la infografía, los gráficos, las animaciones y los audios, que aportan elementos adicionales a la forma de contar un hecho. Mientras que en *El País* las historias siguen siendo acompañadas de fotografía y video.

A esto se suma el uso de fuentes que permiten contar la historia y a la vez aportar credibilidad a la investigación periodística. En el diario *El Comercio*, las principales fuentes fueron gubernamentales, lo que evidencia que en estos casos la información proviene de fuentes relacionadas con el Gobierno antes que de la búsqueda de información propia del periodista, lo que deja entrever la falta de iniciativa y capacitación de este último sobre cómo actuar en este tipo de eventos. En *El País* las piezas periodísticas provienen de agencias.

Sin embargo, existe un interés de los medios estudiados de contextualizar los hechos; esto se observa en el uso de enlaces internos y externos, que permiten al usuario contar con una visión más amplia de las piezas periodísticas. Los enlaces internos son los que predominan, lo que se debe principalmente a que el medio busca incrementar el número de visitas y evitar que el usuario salga de la página web, y así mejorar el posicionamiento SEO (*search engine optimization*, por sus siglas en inglés) independientemente de si el contenido es o no de calidad.

Al analizar la interacción de los prosumidores a través de las publicaciones que realizaron sobre el terremoto entre abril y mayo del 2016 mediante Facebook, se señala lo siguiente:

- En un momento de caos tras un hecho como un terremoto, las personas buscan estar informadas y conocer los pormenores de lo que está sucediendo al instante, esto con el afán de saber sobre la situación de personas allegadas, familiares o conocidos; además de informarse sobre cómo se desarrolla la cobertura desde los medios y ahora desde las personas a través de las plataformas digitales o redes sociales. En ese sentido, la red social Facebook demostró ser más utilizada en un momento de crisis, incluso logró mantener un sentido de filialidad, los habitantes conservan los imaginarios y las características asociadas por ellos a su pueblo (Quezada, 2020).
- Las nuevas plataformas sociales han permitido al comunicador el poder tener una herramienta más a su alcance para informar; sin embargo, aún se percibe un distanciamiento entre periodistas y cibernautas, brecha que debería reducirse. En la investigación se concluye que las redes sociales como Facebook, aunque no son siempre confiables en situaciones de crisis, aportan con información de interés para el comunicador o el medio contribuyendo a salvar vidas, dada la ubicación e información que emitían las personas a través de esta plataforma, como sucedió en Ecuador.

## REFERENCIAS

- Abad-Sojos, A., Martínez-Cornejo, I., Obregón-Jiménez, K., Palacios-Segarra, D., Analuisa-Lema, I., y Flores-Enríquez, J. (2018). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre catástrofes naturales en estudiantes de Medicina de la Universidad Central del Ecuador, 2017. *CIMEL*, 23(1), 41-46. <https://doi.org/10.23961/cimel.v23i1.1068>
- Alcázar, J. del. (2020). *Estadísticas Facebook Ecuador*. Mentinno Innovación & Lifetime Value Partners. <https://bit.ly/2FNodbX>
- Arroyo, S., Rodríguez, M., y Pérez, R. (Eds.). (2009). *Gestión de la información y comunicación en emergencias y desastres. Guía para equipos de respuesta*. Organización

- Panamericana de la Salud. [https://www.paho.org/chi/dmdocuments/GestionDelInformComunica\\_LowRes%20Dic%2009.pdf](https://www.paho.org/chi/dmdocuments/GestionDelInformComunica_LowRes%20Dic%2009.pdf)
- Ballesteros, B. (2014). Reflexión sobre la teoría de la sociedad del riesgo. *Temas Sociales*, 35, 203-215. <https://bit.ly/2Xzbr9z>
- Crovi, D., y Lozano, C. (2010). *La faena de lo incierto. Incertidumbre y medios de comunicación*. Universidad Nacional Autónoma de México; Sitesa.
- elDiario.es, el cuarto periódico digital más leído y el que más crece. (17 de septiembre del 2020). *El Diario*. [https://www.eldiario.es/redaccion/eldiario-cuarto-periodico-digital-leido-crece\\_132\\_6226205.html](https://www.eldiario.es/redaccion/eldiario-cuarto-periodico-digital-leido-crece_132_6226205.html)
- Enrriquez, R. (2016). Comprensión de la utilización de las redes sociales en las narrativas transmedia en desastres naturales. Caso: terremoto de Ecuador abril 2016 [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <https://bit.ly/3glihyN>
- Escobar, M. (2003). Reseña de "La sociedad del riesgo global" de Ulrich Bech. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 279-283. <https://bit.ly/3xRypoF>
- Francescutti, L., Tucho, F., e Íñigo, A. (2013). El medio ambiente en la televisión española: análisis de un año de informativos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 683-701.
- Islas, J. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64911103>
- Jenkins, H. (21 de marzo del 2007). Transmedia Storytelling 101. *Confessions of an Aca-Fan*. [http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)
- Jenkins, H. (12 de diciembre del 2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia. *Confessions of an Aca-Fan*. [http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the\\_revenge\\_of\\_the\\_origami\\_uni.html](http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html)
- Lozano, C. (2009). El medio ambiente como una referencia dominante en la construcción social del acontecer catastrófico. En J. Carabaza (Ed.), *Comunicación y medio ambiente. Reflexiones, análisis y propuestas* (pp. 132-159). Tecnológico de Monterrey.
- Lozano, C., y Amaral, F. (2018). Coberturas informativas de la prevención y del acontecer de catástrofes a través de los "manuales institucionales" dirigidos a los periodistas. *Estudios Rurales*, 8, 6-17.
- Lozano, C., Amaral, M., y Puertas, E. (2020). Los relatos periodísticos de riesgos y catástrofes en las televisiones de España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 1183-1209.

- Lozano, C., y Toussaint, F. (2019). Las coberturas mediáticas del terremoto de México del 19 de septiembre del 2017. En M. Amaral y C. Lozano (Eds.), *Periodismo y desastres. Múltiples miradas* (pp. 121-141). Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de la Comunicació.
- Mancinas, R., y Nogales, A. (2011). Redes sociales: generalidades y aplicaciones. En R. Reig y C. Langa-Nuño (Eds.), *La comunicación en Andalucía: historia, estructura y nuevas tecnologías* (pp. 667-689). <https://bit.ly/37fgu00>
- Manjón, N. H. (2020). 10 años del terremoto de Haití: la importancia de la labor enfermera en catástrofes naturales. *Metas de Enfermería*, 23(6), 36-37.
- Marcelo, C., y Marcelo, P. (2021). Educational Influencers on Twitter. Analysis of Hashtags and Relationship Structure. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Mendoza-Michilot, M. (2017). *El rostro de los diarios digitales en el Perú*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Mora, V. (2014). Acercamiento al problema terminológico de la narrativa transmedia. *Caracteres*, 3(1), 11-41. <https://bit.ly/34a0vhg>
- Pellegrini, S., Puente, S., y Grassau, D. (2015). La calidad periodística en caso de desastres naturales: cobertura televisiva de un terremoto en Chile. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21, 249-267. <https://doi.org/10.5209/rev>
- Pellegrini, S., Puente, S., Porath, W., Mujica, C., y Grassau, D. (2011). *Valor agregado periodístico: la apuesta por la calidad de las noticias*. Ediciones UC.x
- Pérez-López, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS 12: aplicaciones al análisis de datos*. Pearson.
- Quezada, M. (2020). Chanco: imaginario representado, antes y después del terremoto de 2010. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información*, 1(31), 75-93.
- Renó, D. (2013). Narrativa transmedia y la "des-gobernabilidad" periodística. *Comunicação y Sociedade*, 34(2), 141-161. <http://hdl.handle.net/11449/135243>
- Renó, D., Campalans, C., Ruiz, S., y Gosciola, V. (2014). *Periodismo transmedia: miradas múltiples*. Editorial UOC.
- Rivera, J. (2020). Periodismo de datos en Ecuador. Análisis de casos: *El Comercio* y Plan V. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(145), 327-342. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i145.3813>

- Samaja, J. (2018). La triangulación metodológica (pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(2), 431-443.
- Scolari, C. A. (10 de noviembre del 2011). Narrativas transmediáticas y adaptaciones: el caso Tintin. *Hipermediaciones*. <https://bit.ly/3nwYiVT>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A., Jiménez, M., y Guerrero, M. (2012). Narrativas transmediáticas en España, cuatro ficciones en busca de un destino "cross-media". *Comunicación y Sociedad*, XXV(1), 137-163. <https://bit.ly/3qON4i1>
- Souza-Mayerholz, M., y Martínez-Ravanal, V. (2011). La intervención de la televisión en el terremoto chileno. *Comunicar*, 36, 69-76. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-07>
- Suing, A. (2018). La información en la televisión del terremoto ocurrido en Ecuador en abril de 2016. *Razón y Palabra*, 22(1-100), 374-390. <https://goo.gl/UUv4dy>
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Teso, G., Fernández, R., Gaitán, J., Lozano, C., y Piñuel, J. (2018). *Comunicación para la sostenibilidad, el cambio climático en los medios*. Fundación Alternativas. <https://www.fundacionalternativas.org/sostenibilidad/documentos/documentos-de-trabajo/>
- Toala, D., y Camino, B. (2017). Reacción de los nodos de una red social luego del terremoto en Ecuador. *Conference Proceedings UTMACH*, 1(1), 1038-1045. <https://goo.gl/hVe55q>
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Edivisión.
- Vidal, F. (1994). Los terremotos y sus causas. En F. Vidal y A. Posadas (Coords.), *Los terremotos y sus causas. El estudio de los terremotos en Almería* (pp. 17-38). Instituto de Estudios Almerienses. <https://goo.gl/XL2PMb>



# ESTRATEGIAS DIGITALES DE DIFUSIÓN MUSEÍSTICA EN TIEMPOS DEL COVID-19. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ECUADOR, ESPAÑA Y PERÚ

SEBASTIÁN-ALBERTO LONGHI-HEREDIA\*  
Universidad de Huelva  
sebastianalberto.longhi@alu.uhu.es

LADDY LISET QUEZADA-TELLO\*\*  
Universidad de Huelva  
laddy.quezada@alu.uhu.es

GIANCARLO CAPPELLO\*\*\*  
Universidad de Lima  
gcappell@ulima.edu.pe

Recibido: 23/6/2021 Aceptado: 20/9/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5243>

**RESUMEN.** Las estrategias de comunicación implementadas por los museos tras la crisis sanitaria del COVID-19 enfrentaron el cierre de las instituciones de cara al público. De allí la necesidad de contrastar cómo Ecuador, España y Perú actuaron para poner en evidencia la cultura y el patrimonio al alcance de la población. El estudio exploratorio fue abordado desde el análisis de contenido mixto. Se clasificaron y categorizaron las acciones implementadas por los museos en el contexto pandémico, tomando en cuenta el tipo de contenido y los recursos desplegados para llegar al público. Finalmente, se abocó a identificar las áreas estratégicas de acción de la UNESCO. La tendencia supranacional registrada cambia en función de la situación de cada país. En este sentido, se advirtió que las acciones desplegadas desde España entraron en adecuación con los informes internacionales. Desde Ecuador y Perú, las “actividades digitales” y las “actividades en redes sociales” resultaron ser más representativas que la media descrita por

---

\* Magíster en Comunicación Social por la Universidad de Huelva (véase: <https://orcid.org/0000-0001-8438-562X>).

\*\* Magíster en Comunicación Social por la Universidad de las Américas (véase: <https://orcid.org/0000-0001-5717-1968>).

\*\*\* Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Perú (véase: <https://orcid.org/0000-0003-2908-6429>).

los informes. En el plano temático, el contenido difundido fue en su mayoría de orden comunicacional y educativo, quedando relegados los tópicos referidos a la investigación y la preservación.

PALABRAS CLAVE: museos / estrategias digitales / comunicación / redes sociales / COVID-19

## **DIGITAL STRATEGIES FOR MUSEUM DISSEMINATION IN THE ERA OF COVID-19. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN ECUADOR, SPAIN AND PERU**

**ABSTRACT.** The communication strategies implemented by the museums after the COVID-19 health crisis implied the closure of the institutions to the public. Hence the need to contrast how Ecuador, Spain and Peru acted by highlighting the culture and heritage available to the population. The exploratory study was approached through mixed content analysis. The actions implemented by museums in the context of the pandemic were classified and they categorized, taking into account the type of content and resources deployed to reach the public. Finally, focus was placed on identifying UNESCO's strategic areas of action. The supranational trend registered changes depending on the situation of each country. In this sense, it was noted that the actions deployed from Spain were in line with international reports. From Ecuador and Peru, the 'Digital Activities' and the 'Activities on Social Networks' turned out to be more representative than the average described by the reports. At the thematic level, the content disseminated was mostly of a communicational and educational nature, with topics related to research and preservation being relegated.

**KEYWORDS:** museums / digital strategies / communication / social networks / COVID-19

## ESTRATÉGIAS DIGITAIS DE DIFUSÃO DE MUSEUS EM TEMPOS DE COVID-19. ESTUDO COMPARATIVO ENTRE EQUADOR, ESPANHA E PERU

RESUMO. As estratégias de comunicação implementadas pelos museus quando da crise sanitária do COVID-19 implicou no fechamento das instituições ao público. Os países desenvolveram, em consequência, estratégias de comunicação digital a fim de aproximar-se do público. Daí a necessidade de comparar como o Equador, a Espanha e o Peru atuaram ao colocar em evidência a cultura e o patrimônio e torná-los ao alcance da população. Este estudo foi abordado a partir de análises de conteúdo mista; ele classificou e categorizou as ações implementadas pelos museus no contexto pandêmico, levando em consideração o tipo de conteúdo e os recursos implantados para se chegar ao público. Finalmente, se empenhou, também, a identificar as áreas estratégicas de ação da UNESCO. A tendência supranacional registrada muda em função da situação de cada país. Nesse sentido, constatou-se que as ações desenvolvidas na Espanha estão alinhadas com os informes internacionais. No Equador e Peru, as “Atividades Digitais” e as “Atividades em Redes Sociais”, revelaram ser mais representativas que a média descrita pelos relatórios. Já no nível temático, o conteúdo veiculado foi, predominantemente, comunicacional e educacional, sendo que não foram abordados os tópicos referentes à investigação e preservação.

PALAVRAS-CHAVE: museus / estratégias digitais / comunicação / redes sociais / COVID-19

## INTRODUCCIÓN

Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM) y otros organismos supranacionales, entre el 90 % y 95 % de los 60 000 museos en el mundo permanecieron cerrados como consecuencia de la pandemia por el COVID-19 (ICOM, 2020a; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a, 2020b). Ante esta coyuntura, se apeló a distintas vías para mantener el contacto con sus públicos, siendo las tecnologías digitales las que mejores logros han reportado. De hecho, ICOM (2020b) señala que cuatro de cada cinco museos han sido capaces de desenvolverse a través de servicios digitales, mientras que la Network of European Museum Organisations (NEMO, 2021) observa:

Las visitas han bajado considerablemente y no solo obligan a cuestionar los modelos de negocio y las medidas de éxito de los museos, sino a pedir nuevos enfoques e ideas para conectarse con sus audiencias y brindar acceso a sus colecciones de una manera significativa. (p. 2)

En efecto, muchos museos optaron por generar “recursos financieros alternativos, utilizando el entorno digital a través de recorridos virtuales y el uso de las redes sociales” (UNESCO, 2020c, p. 19), pero otros no contaron con la capacidad o la infraestructura para afrontar la crisis. Mientras que el 93 % de los museos europeos aumentó o generó nuevos servicios en línea durante la pandemia, la situación en otros países estuvo regida por distintas circunstancias sociales y culturales (NEMO, 2021). En lo que concierne a Iberoamérica:

Aunque casi la mitad de los encuestados respondieron que su museo ya estaba presente en las redes sociales, o compartía sus colecciones en línea antes de los cierres, las actividades de comunicación digital analizadas solo aumentaron en el 15 % de los museos. (ICOM, 2020a, p. 2)

Este trabajo busca poner de relieve las estrategias de difusión implementadas por museos ecuatorianos, españoles y peruanos durante el auge de la crisis sanitaria por el COVID-19. En la medida que el trabajo da cuenta de los esfuerzos desplegados y publicados por las instituciones museísticas desde sus páginas web para mantener el contacto con la comunidad, el análisis recoge aquí como estrategias la variedad y combinación de canales y formatos de comunicación utilizados para permanecer en contacto con el público a partir de la generación de actividades y contenidos vinculados o derivados del quehacer museístico (tales como visitas 360, canales de streaming y podcast para conferencias o encuentros referidos a sus temas o colecciones, desarrollo de contenido lúdico y educativo para niños, entre otros que pueden apreciarse en la tabla 1). Así, el análisis categoriza las actividades digitales tomando en cuenta el tipo de contenido producido, los recursos desplegados y las herramientas de difusión para llegar

al público. Finalmente, el texto se aboca a identificar las áreas estratégicas de gestión comunicacional organizándolas según los criterios de difusión empleados.

Es importante mencionar que desde el 2015 la UNESCO ya instaba a los museos a ser conscientes de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen una oportunidad para asentarse como instituciones “al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abiertas al público, que [...] comunican y exponen el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo” (UNESCO, 2015, p. 27). En este sentido, las nuevas tecnologías en el ambiente de los museos contemporáneos son una de las puertas de avance e integración que ha encaminado hacia la generación de una sinergia entre las narrativas digitales y las necesidades de consumo cultural por parte del visitante. Según la investigación de Ruiz Torres y Bellido Gant (2017), la aplicación de los dispositivos portátiles dentro de los espacios expositivos, la opción de búsqueda de información, la personalización de contenidos y la facilidad de integrar una variedad de idiomas para que la información sea comprendida por los diversos usuarios que hacen uso de la actividad museística, en suma, la introducción de estas estrategias digitales viene a enriquecer las actividades de difusión cultural museísticas, siendo la realidad aumentada la que se encuentra a la cabeza de la difusión de contenidos culturales (Ruiz Torres, 2011) en aras de una mejor interpretación del bien cultural (Ruiz Torres y Bellido Gant, 2017; Satta, 2017).

En conclusión puede decirse, con base en el estudio de Díaz Salamanca *et al.* (2019), que es a partir del uso de estas tecnologías y las aplicaciones tridimensionales que se contribuye a la didáctica de la educación, la difusión de la cultura y el patrimonio generando alteraciones sociales importantes.

### **Museos y COVID-19. Un panorama general**

Desde la década de 1960, la UNESCO promueve la concepción de los museos como instituciones orientadas a reforzar la educación, la coexistencia y comprensión de la sociedad. En esa línea se definieron cuatro funciones esenciales reseñadas en la “Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos, su diversidad y su función en la sociedad” (UNESCO, 2015):

- **Preservación:** que comprende actividades vinculadas con la adquisición y gestión de sus colecciones, que incluyen su conservación preventiva y correctiva, así como la seguridad de sus piezas en exhibición y en depósito.
- **Investigación:** orientada al estudio y reflexión histórica de las colecciones en el contexto contemporáneo.
- **Comunicación:** además de actividades culturales y actos públicos presenciales o a través de plataformas digitales, este acápite promueve la difusión activa de los conocimientos sobre las colecciones, los monumentos y los sitios.

- Educación: función que cumplen a través de la concepción y transmisión de talleres, cursos y programas de corte educativo y pedagógico.

La crisis sanitaria provocada por la pandemia generó un clima de incertidumbre a nivel mundial. El 12,8 % de los encuestados en un informe de ICOM (2020a) afirmó que sus museos podrían haber cerrado permanentemente, ya que se esperaban recortes en el 80 % de los programas y casi un tercio había tenido que reducir personal drásticamente. Ante esta coyuntura, la UNESCO se enfocó en apoyar a sus Estados miembros con el soporte de entidades locales, nacionales e internacionales, como el Consejo Internacional de Museos (ICOM) o la American Alliance of Museums (2020a, 2020b, 2020c). Se trató de un amplio despliegue de recomendaciones para construir y desarrollar una eficiente comunicación con sus públicos durante los periodos de aislamiento, poniendo énfasis en la necesidad de construir un vínculo lúdico y educativo a través del uso creativo de distintas herramientas y soportes de fácil acceso (ICOM, 2020c).

Aunque no todos los países tuvieron la misma capacidad de reacción, se ha podido constatar que siguieron parámetros básicos como la “digitalización de las colecciones y la creación de museos virtuales” (UNESCO, 2020b, p. 15), muchos de los cuales ya estaban a disposición antes del confinamiento. Asimismo, las plataformas y redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram) fueron las actividades de mayor dinámica destacando los recursos de formación y talleres de corte educativo. En paralelo, los museos ofrecieron actividades muy variadas destinadas a su público: “juegos, plantillas para colorear, concursos, actividades educativas y ‘desafíos’, muchos de los cuales contaron con el apoyo y difusión de la prensa” (UNESCO, 2020c).

Tomando en cuenta que la posibilidad de compartir investigación y transmitir el conocimiento de sus colecciones en diversos formatos está en relación directa con sus extensiones en internet (Riofrío Flores *et al.*, 2019), los museos debieron asegurar:

- (1) La digitalización de las colecciones, que a su vez se basaron en (2) un inventario suficientemente actualizado de las mismas; (3) infraestructura mínima (toma de fotografías, escáner, computadoras); (4) conexión a internet suficientemente estable; y (5) personal dedicado con las habilidades necesarias para realizar diversas operaciones. (UNESCO, 2020b, p. 16)

Como resultado de estos esfuerzos, el informe ICOM (2020a) confirmó un crecimiento del tráfico y de las actividades digitales, entre las que destacan especialmente las redes sociales, que aumentaron su interacción en un 41,9 % (véase la figura 1).

Los museos vivieron realidades diferentes en el 2020. Mientras que la mayoría reabrió en Europa y Asia, los de Latinoamérica y el Caribe permanecieron cerrados o con actividades públicas suspendidas. Esto no impidió que se esforzaran por implementar y mejorar sus actividades digitales. Comparando los informes del ICOM de inicio y fines

de año, se constató que “las categorías de difusión aumentaron en al menos el 15 % de los museos del mundo, cifra que crece considerablemente cuando se observan canales como las redes sociales, los eventos de transmisión en vivo o los programas educativos en línea” (ICOM, 2010a, 2020b).

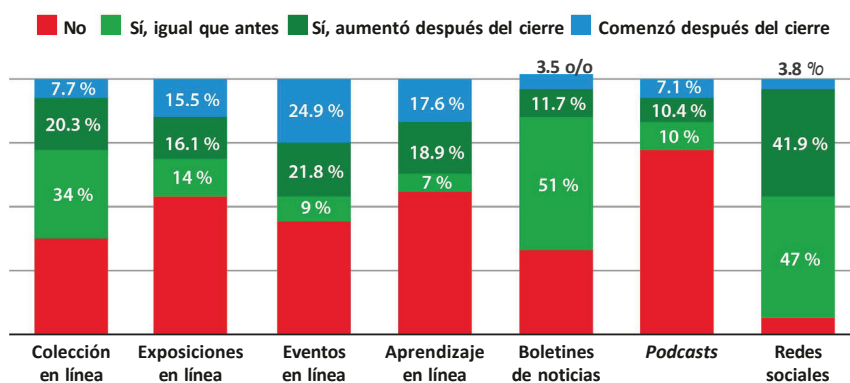


Figura 1. Cambios en las actividades digitales

Fuente: Reproducido del Informe ICOM (2020b) (<https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>)

Atendiendo todo lo descrito, la mayoría de los museos se apoyaron en un sistema digital preexistente fruto de inversiones anteriores. Mientras que un número mucho menor debió potenciar sus capacidades (infraestructura y personal) para presentar versiones digitales de exposiciones o actividades durante el confinamiento, las redes sociales siguieron utilizándose como antes de la crisis sanitaria, agregándose a la función de los medios de comunicación algunas cualidades vinculadas al entretenimiento o la distensión. Finalmente, los museos de Europa occidental (en comparación con Europa del Este, América Latina y el Caribe y los Estados Árabes) fueron los que evidenciaron mayor capacidad digital instalada para mantener el contacto con su público, así como para producir herramientas adaptadas al confinamiento (UNESCO, 2020b, p. 18).

## Estado de alarma, excepción y cierre de museos durante la crisis sanitaria

### *La situación de Ecuador*

En los últimos años la actividad museológica en Ecuador se apoyó en el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una vida 2017-2021”, del que parten las políticas relacionadas con los museos, patrimonio e interculturalidad. En su punto 2.2 se plantea: “Garantizar la interculturalidad y la plurinacionalidad en la gestión pública, para facilitar el goce efectivo de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades” (Secretaría Nacional de

Planificación y Desarrollo [Senplades], 2017, p. 63). La responsabilidad del patrimonio en Ecuador recae entonces en los gobiernos autónomos descentralizados (GAD) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010). El *Código Orgánico de Organización Territorial* (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010), en el artículo 4, indica al respecto:

Artículo 4.- Fines de los gobiernos autónomos descentralizados

Dentro de sus respectivas circunscripciones territoriales son fines de los gobiernos autónomos descentralizados: [...] (e) La protección y promoción de la diversidad cultural y el respeto a sus espacios de generación e intercambio; la recuperación, preservación y desarrollo de la memoria social y el patrimonio cultural.

Teniendo en cuenta este contexto, existen cerca de 175 museos en el registro de la Red Ecuatoriana de Museos (Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, 2018) que se clasifican como públicos, privados, eclesiásticos y comunitarios. La mayor cantidad se focaliza en el Distrito Metropolitano de Quito, Cuenca y Guayaquil.

Al momento del inicio de la pandemia, el presupuesto dirigido al Ministerio de Cultura y Patrimonio, al igual que a los GAD municipales, se vieron limitados por el recorte que el Ministerio de Finanzas impuso para priorizar la lucha contra la pandemia. En este escenario, mediante Decreto Ejecutivo 1017 del 16 de marzo del 2020, se dispuso la declaración de estado de excepción por calamidad pública en todo el territorio nacional, quedando la movilización restringida a todos los sectores no "prioritarios" (Secretaría General de Comunicación de la Presidencia, 2020).

Las limitaciones digitales de los museos ecuatorianos (previas a la pandemia) se tradujeron en un reto, ya que las instituciones debieron emplear estrategias de difusión que permitieran la creación de actividades durante el periodo de confinamiento. Por esta razón, el uso de las redes sociales se convirtió en una oportunidad para establecer contacto con los visitantes de los museos, artistas, estudiantes, existiendo un gran acercamiento a las instituciones educativas que buscaban contenido cultural.

El estado de excepción culminó en septiembre del 2020. Sin embargo, el proceso de reapertura de los museos siguió las pautas previstas por el manual denominado Protocolo General de Bioseguridad para la prevención de contagio del COVID-19 en museos de sitio de áreas arqueológicas y paleontológicas. Este se basó en las indicaciones emitidas por el Comité de Operaciones de Emergencias (COE Nacional), desde donde el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC, 2020) limitó el aforo para los visitantes:

Los museos [...] deberán observar los horarios de atención establecidos por el COE Nacional. De igual manera en lo relacionado con el aforo se deberá reducir a 1/3 en cada uno de los espacios cerrados y en espacios públicos se actuará conforme lo establecido en la resolución del COE del 14 de marzo del 2020 donde se reduce a un máximo de 30 personas, cumpliendo obligatoriamente el distanciamiento entre personas (2 metros) y la capacidad máxima. (p. 6)



Como parte de las estrategias para asegurar las visitas presenciales, algunas instituciones culturales aplicaron la venta de boletos virtuales para llevar el control de aforo. En este contexto, el Centro de Arte Contemporáneo, a través de su cuenta de Facebook, agradeció a los visitantes la reserva de entradas en línea y se unió a la solicitud de los otros museos para organizar estrategias gubernamentales que eviten mayor afectación al presupuesto y sostenibilidad de las actividades de las instituciones culturales del país.

### *La situación de España*

Las instituciones museísticas en España están regidas por el Ministerio de Cultura y Deporte, la Dirección General de Bellas Artes y la Subdirección General de Museos Estatales, recayendo en los propios museos la conservación, investigación, comunicación y exhibición “para fines de estudio, educación y contemplación [de] conjuntos y colecciones de valor histórico artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural” (Ley 16/1985, Ley del Patrimonio Histórico Español, 1985). Según datos oficiales del programa de cooperación para los museos de Iberoamérica (Ibermuseos, 2018), España posee 1481 instituciones museísticas, las cuales se clasifican de acuerdo con la tipología establecida por la UNESCO (Ministerio de Cultura y Deporte de España, 2020a, p. 275).

En lo que concierne a los museos españoles, se cumplieron las normas propuestas por los Gobiernos en materia de reapertura de los espacios públicos y privados tras la declaración del estado de alarma el 14 de marzo del 2020, el cual confinó a la población por un periodo de 15 días (Consejo de Ministros, 2020). En este sentido, se publicó el 9 de mayo del 2020 la Orden SND/399/2020 en el Boletín Oficial del Estado (BOE) para la flexibilización de algunas de las restricciones en el ámbito nacional que habían sido aplicadas en virtud del Plan para la Transición hacia una Nueva Normalidad (Ministerio de Cultura y Deporte de España, 2020b, p. 5). Conforme a este, en la fase 1 se permitió la apertura de las salas de los museos (colección permanente y exposiciones temporales, dejando fuera las actividades culturales y educativas). La fase 2 introdujo la apertura de exposiciones temporales y, finalmente, la fase 3 permitió el acceso del público a los museos, esta vez con visitas y actividades culturales y educativas.

Paralelamente a esta desescalada, se gestionaron accesos virtuales a las colecciones. En este sentido, el informe del Ministerio de Cultura y Deporte de España (2020b) planteaba:

Cuando el formato de la actividad lo permita, se habilitarán canales de participación no presencial (retransmisión en *streaming*, difusión posterior *online* [...]) Se reforzará el diseño de recursos educativos, científicos y divulgativos de carácter digital, que permitan al museo cumplir su función como institución educativa y transmisora de conocimiento, por medios alternativos a los presenciales. (p. 14)

En líneas generales primó en España una política a corto plazo, en donde la reapertura gradual y paulatina no consideraba la presencia física en las instituciones culturales,

ni la afluencia masiva de público, tampoco exposiciones de impacto y realizaciones de actividades socioeducativas grupales. En este sentido, desde la máxima institución cultural española se fomentaron las prácticas digitales:

Es momento para avanzar en el tratamiento digital de las colecciones y ofrecer los contenidos del museo de forma imaginativa a través de diferentes formas de comunicación virtual [...] repensar las dinámicas educativas y las actividades culturales de los museos, que deberán adaptarse creativamente a formatos más restringidos [...] es el momento de reforzar la investigación y preservación del patrimonio y prepararlo para su difusión cuando se recupere plenamente la normalidad [...] es la oportunidad de empezar a medir la relevancia de una institución a través de nuevos parámetros tales como la sostenibilidad y una gestión comprometida con la responsabilidad social. (Ministerio de Cultura y Deporte de España, 2020, p. 16)

En aras de este llamado y tal como lo constata la Presidencia de Gobierno de España (2021), se incrementaron las visitas culturales en línea, así como la interacción en redes sociales producto del confinamiento domiciliario. En contraste con el descenso de las visitas presenciales, se produjo un incremento notable de interacción con el público a través de las redes sociales, tal y como lo registran las cifras del Museo del Prado, el Museo Reina Sofía y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza (Presidencia de Gobierno de España, 2021). En línea con esta tendencia, tras la reapertura de los museos (luego de la fase de desescalada marcada por el Gobierno) se mantuvieron los contactos en línea: el NEMO señala que casi el 50 % de los museos mantuvo las visitas en línea, conservando los mismos niveles desde que abrieron sus puertas, o aumentando considerablemente. Con ello:

Las ofertas digitales más populares para las audiencias en línea desde el inicio de la pandemia COVID-19 fueron las actividades realizadas en las redes sociales, que casi el 60 % de los museos informaron que ya eran populares antes de la crisis sanitaria, seguido por el contenido de video (42 %) y los recorridos virtuales (28 %). (NEMO, 2021, p. 5)

En líneas generales, en España, el 96 % de los museos reabrió tras el cierre, aunque el 30 % lo hizo con menos salas o con un horario restringido (Observatorio de Museos de España, 2020) manteniendo un formato mixto (virtualidad y presencialidad controladas). Asimismo, el estudio de Asociación de Conservadores Restauradores de España (ACRE, 2020), titulado “Impacto económico de la COVID-19 en el sector de la Conservación-Restauración”, explicó cómo las pérdidas económicas afectaron las actividades debido a la inestabilidad del sector de la conservación-restauración.

### *La situación del Perú*

En el Perú existen museos estatales (nacionales, regionales, municipales, comunitarios o de sitio) y museos privados (organizaciones particulares, fundaciones, sociedades,

asociaciones e instituciones religiosas y educativas) (Ministerio de Cultura del Perú, 2012). A diferencia de los estatales, los privados cuentan con libertad de acción, aunque todos mantienen contacto con el Ministerio de Cultura y se alinean con la Ley de Patrimonio y los programas como el de Museos Abiertos. Históricamente, se ha otorgado un mayor valor a las expresiones artísticas y contemporáneas, debido a que responden a intereses de coleccionistas privados y del mercado del arte. Circunstancia que también ha moviliado sus intereses de extensión y comunicación con el público.

En Lima, el 72 % de los museos ha digitalizado su colección a través del registro fotográfico y usan preferentemente las redes sociales como Facebook para conectar con su público (Alvarado, 2018). Sin embargo, solo el 41 % cuenta con un sistema digital de manejo de colecciones (Riofrío *et al.*, 2019), por lo que menos de la mitad de los museos tiene registro de su patrimonio cultural a disposición del público. A la luz de estas cifras, el sector se considera en esta investigación como no digitalizado. Por ejemplo, solo el 7 % ofrece servicio de audioguías o aplicaciones móviles (Alvarado, 2018). Por otro lado, se constata que, desde el sector público, a partir de agosto del 2019, 23 de los 50 museos que administra el Estado pueden ser visitados de forma virtual a través de una página web (Ministerio de Cultura del Perú, 2020). Asimismo, los internautas tienen la posibilidad de complementar su visita a través de fotografías y modelos 3D de algunas piezas y guías de audio (Ibermuseos, 2020). En grandes líneas, los museos privados son los que evidencian un mayor trabajo digital.

Ante la crisis sanitaria ligada al COVID-19, el país tomó medidas que suspendieron y condicionaron el trabajo de distintas instituciones. En marzo del 2020, el Decreto Supremo 044-2020-PCM que declaró el Estado de Emergencia Nacional señalaba en su artículo 7:

7.3 Se suspende el acceso al público a los museos, archivos, bibliotecas, monumentos, así como a los locales y establecimientos en los que se desarrollen espectáculos públicos, actividades culturales, deportivas y de ocio. (Decreto Supremo 044-2020)

Tras una larga cuarentena hasta el mes de junio del 2020, las actividades de los rubros vinculados a la producción y las finanzas se retomaron con restricciones e instrucciones precisas; sin embargo, no se consideró en este paquete a las actividades museísticas y culturales. Recién en el mes de diciembre, a través del Decreto Supremo 201-2020-PCM, se establecieron restricciones focalizadas en función del nivel de alerta de cada región. Solo entonces pudieron abrir teatros, museos y sitios arqueológicos, ateniéndose a un aforo variable cada 15 días (Decreto Supremo 201-2020). En las zonas geográficas con nivel de alerta sanitaria extrema, por ejemplo, el aforo permitido para bibliotecas, museos, monumentos arqueológicos, centros culturales y otros fue del 30 %. En el nivel muy alto, la cifra aumenta a 40 %, y en aquellas zonas con alerta alta a

50 %. Estas condiciones persisten al cierre de este trabajo (Gobierno del Perú, 2021), lo que muestra una constante: desde el Estado no ha habido consideraciones, incentivos o paliativos referidos a la actividad museística y cultural desde el inicio de la pandemia.

Es preciso señalar que la actividad digital de los museos privados contrasta con la de los nacionales en este tiempo. Mientras que los segundos permanecieron cerrados y sus plataformas digitales apenas mostraron alguna diversificación de contenidos, los primeros fueron muy dinámicos desde el inicio de la crisis sanitaria organizando, sobre la capacidad digital ya instalada, nuevas dinámicas y contenidos para no perder contacto con su público. Además de ofrecer materiales diversos y conferencias que sintonizaban con las necesidades de la educación a distancia, se convirtieron en caja de resonancia de las necesidades de los grupos artesanales y comunidades con las que habitualmente han trabajado, así como promotores de iniciativas solidarias diversas.

## METODOLOGÍA

Como lo confirma el trabajo de Schweibenz (2019), los museos virtuales existen incluso antes de la llegada de internet: “Los primeros años del museo virtual se caracterizaron por aplicaciones multimedia e hipermedia en CD-ROM y computadoras independientes” (p. 4). De modo que, en este estudio, se abordará la virtualidad desde un punto de vista cambiante, ya que “incluyen una variedad de términos que todavía existen [...] por ejemplo, museo digital, museo electrónico, museo en línea, museo hipermedia, museo web o ciber museo” (p. 21).

A fin de revisar las estrategias orientadas al público que desplegaron los museos en tiempos de pandemia, se realizó un trabajo exploratorio alrededor de sus acciones, agrupándolas de acuerdo con las principales áreas UNESCO y funciones esenciales. A partir de esta información se efectuó un trabajo de análisis mixto a fin de poner de relieve sus alcances a través de la implementación y desarrollo de acciones asociadas a la virtualidad y al mundo digital.

Estas actividades se agruparon tras haber estudiado los textos internacionales de la UNESCO, el ICOM y el NEMO. En consecuencia, las categorías empleadas se organizaron en función de (1) las propuestas digitales ya existentes; (2) aquellas organizadas durante la pandemia del COVID-19; (3) las habilidades de animación en las redes sociales; y (4) la creación de nuevas actividades específicas (científicas y profesionales). En este sentido, la figura 2 muestra la distribución base obtenida en función del tipo de estrategias generadas desde los museos durante los primeros meses de la pandemia en el 2020 por áreas geográficas.

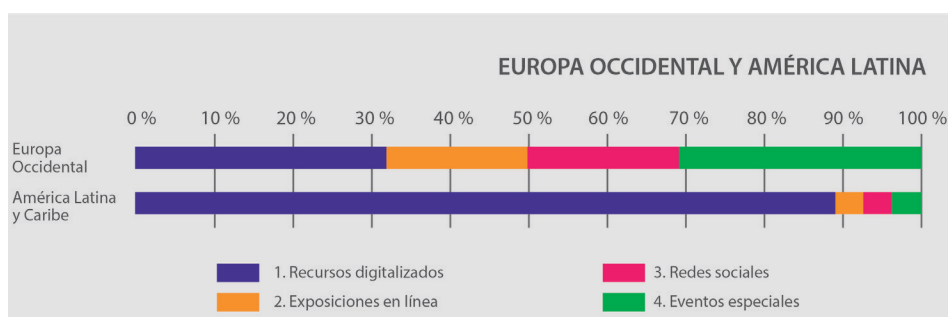


Figura 2. Cambios en las actividades digitales

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe UNESCO (2020b)

A continuación, se definieron las subcategorías que fueron aplicadas al análisis de contenido cuantitativo. A fin de integrar los indicadores de los informes de la UNESCO, el ICOM y del NEMO, se creó una matriz de análisis para evaluar el contenido publicado por los museos (véase la tabla 1). Esta contempla las estrategias digitales implementadas por los museos teniendo en cuenta una doble temporalidad “antes del COVID-19” (recursos existentes antes de la llegada de la pandemia) y “pos-COVID-19” (aquellas que se implementaron tras la llegada del virus y los estados de alarma y excepción de los respectivos países).

Tabla 1  
Distribución de tipos de respuesta numérica

Categoría	Subcategorías	Detalle
RV-1 Recursos virtuales existentes	1 Museo en línea (recorrido virtual)	Herramientas para la virtualidad del museo: recorridos virtuales, catálogos, imágenes de piezas, uso del 3D, vistas 360, etcétera
	2 Colección en línea (catálogos, imágenes de piezas, etcétera)	
	3 Visualización 3D	
	4 Visitas 360	
RS-1 Redes sociales existentes	5 Acciones de información, promoción de campañas y actividades	Contenidos orientados al contacto con el público en Facebook, Twitter, Instagram, Tik-Tok
AD-1 Actividades digitales existentes	6 Eventos científicos o culturales en línea	A través de plataformas de <i>streaming</i> : Vimeo, Zoom, YouTube
	7 Publicaciones especializadas	Libros temáticos e información cultural
	8 Publicaciones informativas	Guías, rutas culturales, material para niños, etcétera
	9 Emisiones de audio con contenido temático para descarga	<i>Podcast</i> : iVoxx, Soundcloud, Spreaker, etcétera

(continúa)

(continuación)

		10	Pruebas, concursos, sorteos	Por distintos canales: redes sociales: página web, aplicación
		11	Comunicación institucional	Boletines, <i>mailing</i> , <i>newsletter</i> , etcétera
		12	Eventos científicos en vivo	Transmisión en línea o en diferido de actividades presenciales
		13	Eventos culturales en vivo/ presenciales	Transmisión en línea o en diferido de actividades presenciales
		14	Aprendizaje en línea	Cursos en línea, <i>masterclass</i>
AE-1	Actividades especiales COVID-19	15	Medidas sanitarias	Difusión y promoción de acciones e iniciativas orientadas a combatir la pandemia
		16	Actividades solidarias	
		17	Actividades culturales/artísticas	
RV-2	Recursos virtuales implementados	18	Actualizaciones y nuevas inclusiones a museo en línea (recorrido virtual)	Herramientas para la virtualidad del museo: recorridos virtuales, catálogos, imágenes de piezas, uso del 3D, vistas 360, etcétera
		19	Creación o ampliación de la colección en línea (catálogos, imágenes de piezas, etcétera)	
		20	Creación o ampliación de visualizaciones 3D	
		21	Creación o ampliación de visitas 360	
RS-2	Actividades en redes sociales implementadas	22	Acciones de información, promoción de campañas y actividades	Contenidos orientados al contacto con el público en Facebook, Twitter, Instagram, Tik-Tok
AD-2	Actividades digitales implementadas	23	Eventos científicos o culturales en línea	A través de plataformas de <i>streaming</i> : Vimeo, Zoom, YouTube
		24	Nuevas publicaciones	Libros temáticos e información cultural
		25	Nuevas publicaciones	Guías, rutas culturales, material para niños, etcétera
		26	Nuevas emisiones de audio con contenido temático para descarga	<i>Podcast</i> : iVox, Soundcloud, Spreaker, etcétera
		27	Nuevas pruebas, concursos, sorteos	Por distintos canales: redes sociales, página web, aplicación
		28	Comunicación institucional	Boletines, <i>mailing</i> , <i>newsletter</i> , etcétera
		29	Nuevos eventos científicos en vivo	Transmisión en línea o en diferido de actividades presenciales
		30	Nuevos eventos culturales en vivo/ presenciales	Transmisión en línea o en diferido de actividades presenciales
		31	Aprendizaje en línea	Cursos en línea, <i>masterclass</i>

(continúa)

*(continuación)*

ED-2	Extensiones digitales implementadas	32	Aplicaciones	Herramientas concebidas como respuesta a la pandemia para información, difusión, ventas, etcétera
		33	Radio	
		34	Web serie	

Elaboración propia

Las categorías de índole comparativa tienden a contrastar la situación general de los museos antes de la pandemia con la realidad vivida durante el periodo de la crisis sanitaria internacional. Las subcategorías de análisis, por su parte, fueron conformadas sobre la base de las estrategias implementadas por las instituciones culturales a lo largo del periodo de estudio.

Finalmente, el trabajo cuantitativo incorporó la variable de estudio “área de intervención”, en la cual se clasificaron las tácticas empleadas por los museos con base en los cuatro pilares considerados por la UNESCO: la “comunicación” (tanto propia como coordinada con otras instituciones), la “educación” (eventos formativos o de divulgación pedagógica), la “preservación” del patrimonio cultural y, finalmente, los tópicos ligados a la “investigación” de cuestiones artísticas y patrimoniales. Dichas áreas fueron clasificadas como prácticas “primarias” o “secundarias”, teniendo en cuenta que las tácticas pudieron contener más de un área referencial al momento de clasificación de la información.

La selección de la muestra siguió criterios temporales y geográficos en virtud del objeto de estudio. Los primeros respondieron a un muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyéndose todas las acciones/estrategias de difusión y promoción realizadas por los museos durante un año en sus sitios de internet (del 15 de abril del 2020 hasta el 15 de abril del 2021), tiempo en que los países se encontraban en estado de emergencia y con restricciones de movilidad.

Los museos ecuatorianos que forman parte de este trabajo siguieron el criterio de conveniencia en relación con la información proporcionada al momento de la recogida de datos. Dos de ellos pertenecen a la costa (el Museo del Bombero Ecuatoriano y el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo), y cuatro a la sierra (el Museo de la Catedral Vieja, el Museo de las Artes Populares de América, el Museo Abya Yala y el Museo Centro de Arte de Quito). En lo que concierne a los españoles, el trabajo contó con el análisis de los cinco de gran relevancia, de los cuales tres se emplazan en la capital. Los museos nacionales ubicados en Madrid (Museo Nacional del Prado, el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía). La muestra se completó con el análisis de las actividades del Museo Picasso de Málaga y del Museo Van Gogh. En el caso peruano, el trabajo se delimitó a once museos de Lima ciudad capital, en la medida que tal selección, además de asegurar oportunidad, constancia y variedad de información durante la recogida de los datos, ofrece la posibilidad de explorar las

**acciones de instituciones tanto privadas como estatales, y contrastar sus oportunidades y limitaciones.**

Tabla 2  
Corpus de estudio: selección de museos objeto de análisis

Ecuador	EC-ABY	Museo Abya Yala
	EC-CAC	Museo Centro de Arte Contemporáneo
	EC-CID	Museo de las Artes Populares de América
	EC-MAC	Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo, MAAC
	EC-MBE	Museo del Bombero Ecuatoriano
	EC-MCV	Museo de la Catedral Vieja
España	ES-PIC	Museo Picasso de Málaga
	ES-THI	Museo Nacional Thyssen-Bornemisza
	ES-MPR	Museo Nacional del Prado
	ES-RES	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía
	ES-VAG	Museo Van Gogh Alive en España
Perú	PER-AAH	Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú
	PER-AMA	Museo Textil Precolombino AMANO
	PER-CUL	Museo de la Cultura Peruana
	PER-HNA	Museo de Historia Natural UNMSM
	PER-ITA	Museo de Arte Italiano
	PER-LAR	Museo Larco
	PER-MAC	Museo de Arte Contemporáneo
	PER-MAL	Museo de Arte de Lima
	PER-MIN	Museo de Minerales Andrés del Castillo
	PER-OSM	Museo Pedro de Osma
	PER-NAC	Museo de la Nación

Elaboración propia

**Análisis de datos**

Tras la colecta del cuerpo de estudio, un total de (número = 843 acciones) fueron clasificadas manualmente y luego se exportaron al formato Excel. Después, se las sometió al análisis de las variables definidas en la tabla 1. Acto seguido, se ejecutó el análisis estadístico descriptivo utilizando el programa R (R Project, 2020). Los resultados se produjeron empleando el paquete “ggplot2” (Wickham, 2016).



## RESULTADOS Y DISCUSIONES

En lo relativo a las prácticas y estrategias de difusión cultural empleadas por los museos, se comprueba (en adecuación a los referentes supranacionales) que las actividades virtuales ligadas al arte y la cultura estaban presentes antes de la llegada de la pandemia. En este sentido, como se observa en la figura 3, tanto en Ecuador como en España y en el Perú las acciones digitales fueron consideradas como estrategias principales para acercarse a las audiencias ante la crisis sanitaria.

La data recogida en los tres países muestra una vocación por mantener el contacto con la comunidad y seguir cumpliendo con las áreas de acción sugeridas por la UNESCO. Los distintos recursos desplegados dan cuenta de esfuerzos orientados a la comunicación, la educación, la investigación y la preservación, en ese orden, si nos guiamos por el número de acciones en esos rubros que pudieron verificarse en los portales digitales de los museos. El análisis exime, por tanto, empeños o trabajos en esas áreas no evidenciadas o registradas en los canales de observación definidos para este trabajo.

No obstante, si bien se registraron porcentajes diferentes, se cotejaron dos realidades:

Por un lado, en el escenario europeo, se comprueba la información proporcionada por los tres informes internacionales, así como por los resultados nacionales enunciados con anterioridad. Si bien en Europa existía una gran cantidad de contenido digitalizado, los museos aprovecharon tales circunstancias para potenciar y reforzar su virtualidad, motivo por el cual el porcentaje de estrategias de difusión “después del COVID-19” es relativamente bajo (25,6 %) en función de las actividades previas al estado de alarma. Todas las acciones implementadas desde los cinco museos censados españoles tendieron en esta línea de acción (74,4 %).

Por otro lado, la realidad latinoamericana (fundamentalmente el caso ecuatoriano) demostró una fuerte labor en términos de digitalización de colecciones y estrategias de difusión virtuales antes de la pandemia del virus SARS-CoV-2. Las estrategias implementadas por los gestores culturales del Ecuador indican que la pandemia fue el punto de partida de sobreproducción de contenido virtual. Con el objetivo de incrementar y de hacer más accesible la cultura a la sociedad, las actividades y la difusión de contenido cultural de todo tipo aumentaron (83,5 %). De esta manera, los museos ecuatorianos se involucraron en el proceso de construcción y comunicación de eventos virtuales de carácter social.

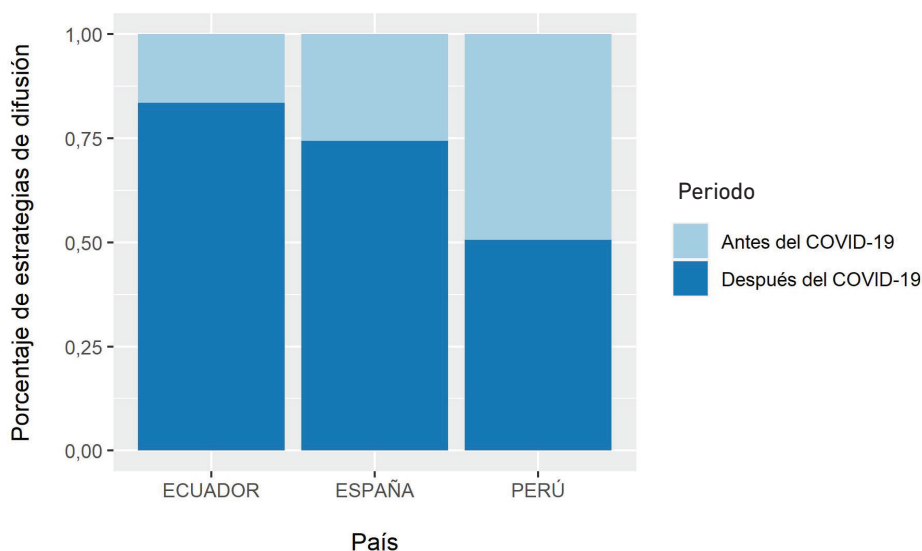


Figura 3. Comparativa de estrategias digitales empleadas por país

Elaboración propia

Desde el escenario peruano se asiste a una paridad en términos de difusión de estrategias digitales. Mientras que casi la mitad de las estrategias comunicacionales ya formaban parte de la agenda de los museos (49,4 %), el resto de tácticas de difusión siguieron idénticos lineamientos y aumentaron ligeramente tras la etapa de confinamiento (50,6 %), lo que significa un aprovechamiento de la capacidad instalada antes de la pandemia, pero con poca diversificación y novedad en cuanto a contenido.

Si se reduce el estudio de la muestra al escenario gestado por cada museo, se advierten las siguientes realidades:

La preeminencia de las actividades digitales pos-COVID-19 (aquellas implementadas tras la aparición de la pandemia en los países, con fechas diferentes en función de las agendas estatales). Cabe destacar que el término “pos-COVID-19” está en íntima relación con el uso que las autoridades hicieron de él para referirse a la posdeclaración de emergencia sanitaria. De manera contraria, “antes del COVID-19” viene a englobar las estrategias digitales implementadas antes de la llegada del virus SARS-CoV-2.

La gran mayoría de los museos —con excepción del Van Gogh Alive (VAN-España) y del Museo de la Nación (NAC-Perú)— centran su accionar en las prácticas digitales durante el periodo de confinamiento y no antes (véase la figura 4). El caso puntual del Museo Van Gogh (VAN) resulta peculiar, ya que este decide cerrar tras la medida del estado de alarma anunciada por el Gobierno. La presencialidad se retoma con la apertura definitiva de las salas culturales, situación por la cual las estrategias recabadas

pertenecen al periodo “antes del COVID-19”. En lo que concierne al Museo de la Nación (NAC), el cierre temporal decretado en marzo del 2020 a raíz de la declaración del estado de emergencia continúa mientras se redacta el presente artículo.

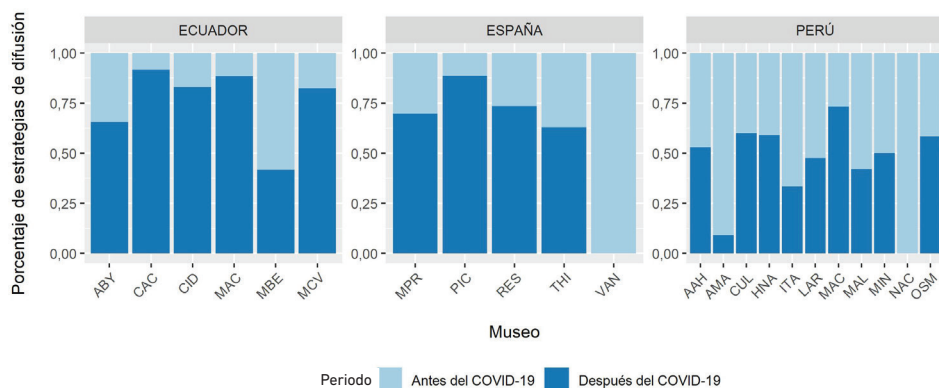


Figura 4. Estrategias digitales de difusión generadas por los museos

Elaboración propia

En el caso español, se observa igualmente un fuerte programa digital desde el Museo Picasso de Málaga (PIC), así como por parte de los madrileños Reina Sofía (RES) y El Prado (PRA), quienes obtuvieron una gran repercusión en los medios tras las medidas tomadas una vez decretado el estado de alarma.

Desde Ecuador se constata que el Museo del Bombero Ecuatoriano (MBE) posee menores índices de inserción comunicacionales. Se trata de la única institución en el país que guarda memoria de un servicio sin relacionarse con el quehacer artístico-cultural. Su fortaleza son las visitas a las instituciones educativas, recorridos *in situ* y las capacitaciones formativas presenciales, motivo por el cual las actividades generadas durante la pandemia fueron más limitadas frente al resto de los museos.

Finalmente, en el caso peruano, los museos privados aventajan a los públicos en actividades digitales. Sus iniciativas no solo son más numerosas, sino que fueron capaces de ampliar la virtualidad existente antes de la pandemia, aunque la mayoría de sus contenidos depende mucho de las posibilidades de las redes sociales. En este sentido, los museos del Estado permanecen en piloto automático, gestionando en el espacio digital las herramientas y dinámicas previas a la emergencia sanitaria.

#### Tipos de estrategias digitales en función de las categorías de estudio

Tras restringir aún más el universo de estudio, y tomando en consideración las estrategias de difusión museística generadas tras los respectivos estados de alarma y consecuentes

confinamientos, se pudo detectar que tanto las actividades digitales implementadas (AD) como las actividades en redes sociales implementadas (RS) fueron los recursos más referenciados y explotados. Esto no hace sino confirmar los resultados que ya señalaban los informes supranacionales. En este sentido, en la figura 5 se observa las tendencias que se describen a continuación.

Por un lado, se constata que los recursos virtuales implementados tras el inicio de la pandemia (RV-2) fueron las estrategias menos sobresalientes. Con excepción del Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAC-8,06 %) y del Museo Centro de Arte Contemporáneo (1,15 %); así como del museo Thyssen (THI-12,82 %), el Picasso de Málaga (PIC-5,94 %) y El Prado (MPR-1,99 %) en España, la creación de nuevos recursos virtuales (exposiciones temporales, nuevos recorridos virtuales, apertura de nuevos canales en las redes sociales, entre otros tópicos) no adquirió gran representación dentro de la muestra de estudio, ya que el contenido difundido virtualmente contaba con recursos digitales reconocidos y de gran popularidad por parte de sus audiencias interactivas.

En el caso peruano, la tendencia fue un tanto más representativa, considerando que seis de las once instituciones analizadas implementaron recursos digitales nuevos. Buena parte de las novedades publicadas por los museos Larco (LAR) y de Arte Contemporáneo (MAC) fueron resultado de trabajos que venían desarrollándose meses atrás, de modo que la pandemia aceleró su desarrollo o precipitó su oportuno estreno (la implementación de recursos virtuales venía trabajándose como un esfuerzo constante en los últimos años).

Por otro lado, con relación a las extensiones digitales implementadas por los museos (ED-2), la gran mayoría no se embarcó en la generación de proyectos a gran escala creando aplicaciones, radios o web series, por ejemplo. En Ecuador los valores restan a cero en todas las instituciones culturales analizadas.

En España, sin embargo, desde el Museo Nacional del Prado (MPR) se generó un importante contenido en la materia (9,8 %), apostando la institución por cuatro iniciativas de gran impacto: se lanzó la primera tienda de museo en Amazon.es que impulsó la estrategia de mercado en línea como herramienta de financiación complementaria. Se implementó la creación de una aplicación junto a Samsung que permite visitar “El Tesoro del Delfín” de forma virtual. Se publicó, además, la primera guía oficial para *smartphones* Android e iOS, una iniciativa que permite a los visitantes conocer más de cuatrocientas obras. Finalmente, se generó el programa “El Prado para Todos” junto a Samsung con el fin de impulsar el acceso a la cultura a personas con necesidades específicas. El Museo Picasso de Málaga (MPM) no se quedó atrás (0,99 %) y anunció la implementación de una nueva aplicación que incluía una audioguía de la colección permanente en diez idiomas. Por último, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MRE) incorporó macroiniciativas (1,9 %). Se trató del lanzamiento del espacio virtual Gigapixel, en colaboración, con

Telefónica que permite al internauta explorar obras de la colección con resolución ultra-HD. De la misma manera, el MRE amplió la web Repensar Guernica, la cual se completó con más de doscientos documentos, entrevistas inéditas y la sección “Contra-archivos”, publicándose en paralelo un estudio de materiales creado por diferentes profesionales e investigadores en torno al cuadro.

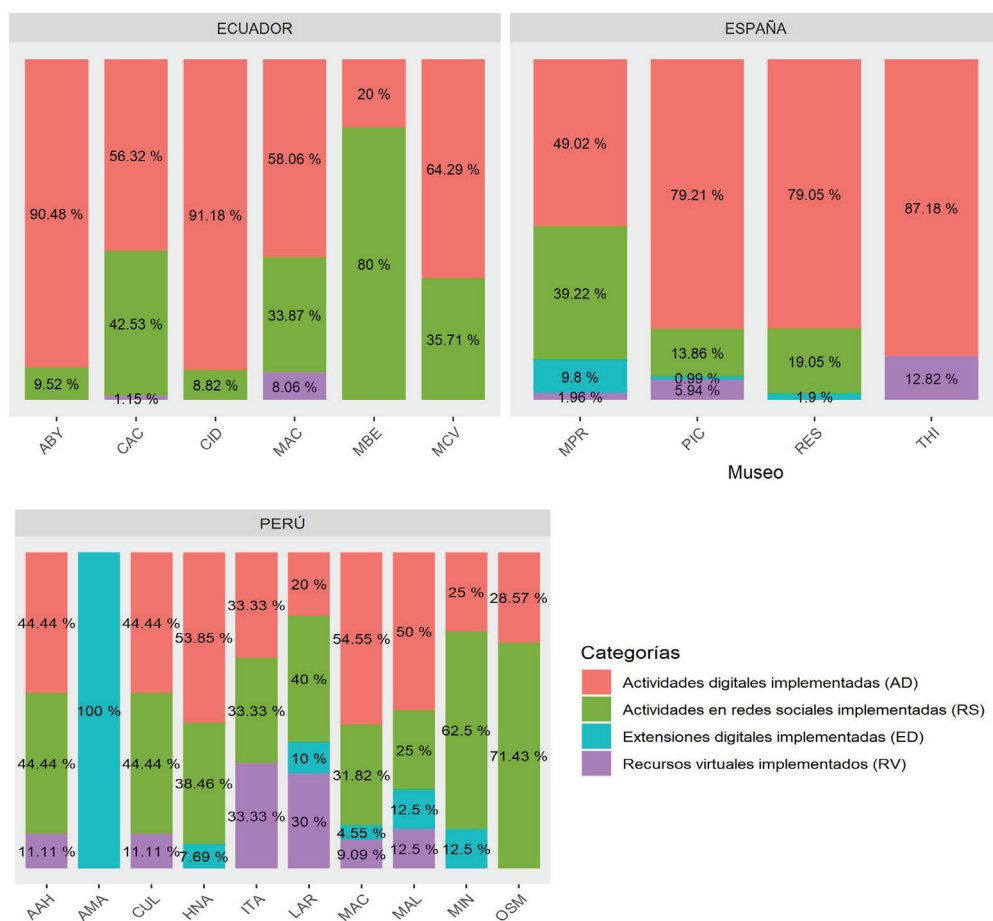


Figura 5. Categorías implementadas por los museos tras el confinamiento

Elaboración propia

Las extensiones digitales del Perú se desplegaron en dos frentes. Unas orientadas a la generación de nuevas plataformas de difusión de contenidos (entre las que destacan la miniserie web desarrollada por el Museo Larco [LAR] sobre el antiguo Perú y los *podcasts* del Museo de Arte Contemporáneo[MAC] en plataformas como Spotify,

Apple y Google Podcast), y otras destinadas a la generación de ingresos alternativos, básicamente nuevos canales y aplicaciones que promueven y facilitan las ventas que antes se daban en la tiendas de los museos. El Museo de Minería (MIN), el de Arte Textil Precolombino (AMA) y el de Arte Contemporáneo (MAC) han sido los más dinámicos en este sentido.

Sin duda, la paridad entre las actividades digitales implementadas (AD) y las actividades en redes sociales implementadas (RS) son los elementos que más llamaron la atención en los tres casos de estudio. De manera genérica puede decirse que las tácticas efectuadas desde las redes sociales dominaron el panorama digital implementado en los museos del Perú. La situación inversa se registró en el caso de los museos ecuatorianos y españoles. Desde el escenario español, el contenido producido y divulgado desde la página web de los propios museos cobra mayor protagonismo. La misma situación se replica en Ecuador, con excepción del Museo del Bombero Ecuatoriano (MBE), quien supera la media con 80 % de estrategias implementadas en las redes sociales. El aumento radica en la presencialidad de las actividades del museo antes de la llegada de la pandemia, por lo que se tuvo que aplicar de manera urgente una presencia digital en las redes sociales.

En cuanto a las subcategorías de análisis estudiadas, las estrategias primordiales generadas desde los tres países siguen tendencias similares con ciertos matices divergentes (véase la figura 6). Se comprueba cómo las prácticas digitales llevadas a cabo desde la declaración del estado de emergencia hasta el 15 de abril del 2021 se encuadran primordialmente en las subcategorías de análisis “Redes sociales implementadas desde Facebook, Twitter, Instagram y Tik-Tok” (subcategoría 22) y por medio de los “Canales de *streaming*: Vimeo, Zoom y YouTube” (subcategoría 23).

De la misma manera se evidencia que estas actividades digitales ocupan un espacio importante en la producción de contenido de orden comunicacional, entre las que resaltan los “Eventos científicos digitales en vivo, en combinación con la presencialidad” (subcategoría 29), los “Eventos culturales digitales en vivo y mixtos” (subcategoría 30), así como las “Actividades de aprendizaje en línea” (subcategoría 31).

En segunda instancia, se verifica que las prácticas secundarias iniciadas por los museos se corresponden complementariamente con las primarias. Esta información viene a confirmar la importancia acordada a la comunicación digital durante el toque de queda y el confinamiento, y hasta el periodo de tiempo que culminó el 15 de abril del 2021. Si bien los informes internacionales adelantaban esta información de forma generalista y predictiva, el análisis pormenorizado de los 21 museos retrata el panorama en tres países con realidades similares.

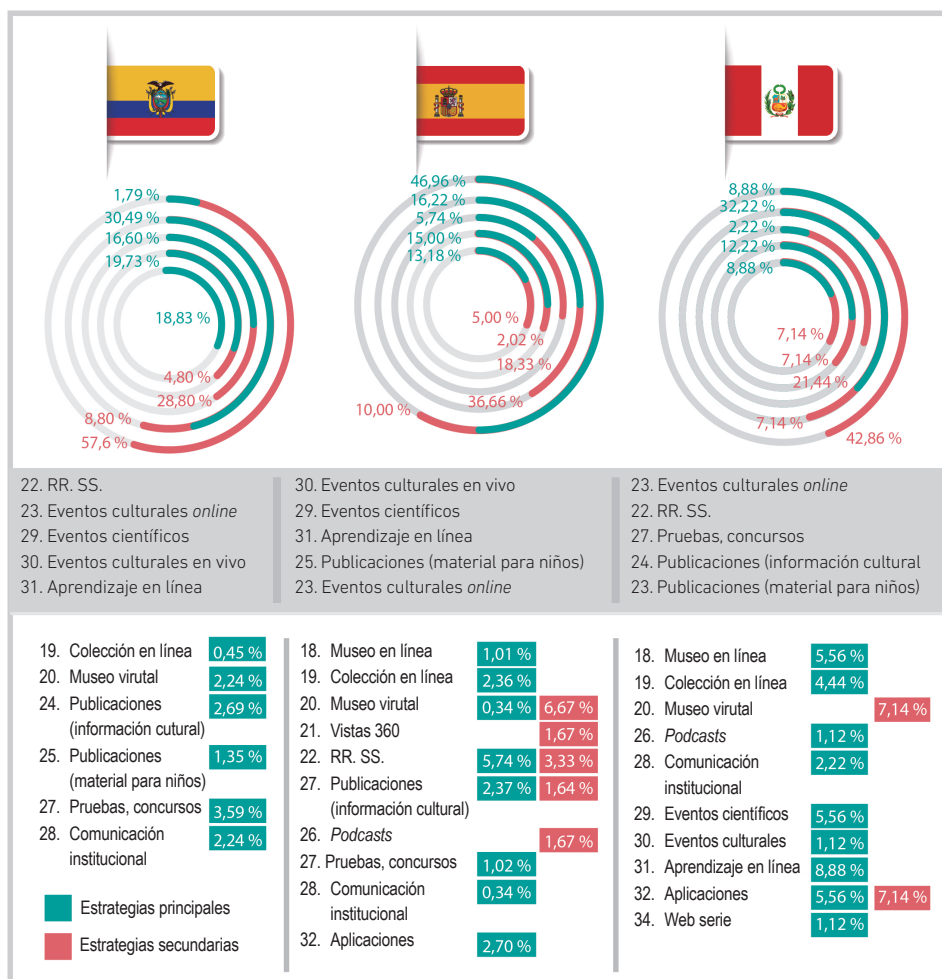


Figura 6. Subcategorías implementadas por los museos luego del estado de alarma  
Elaboración propia

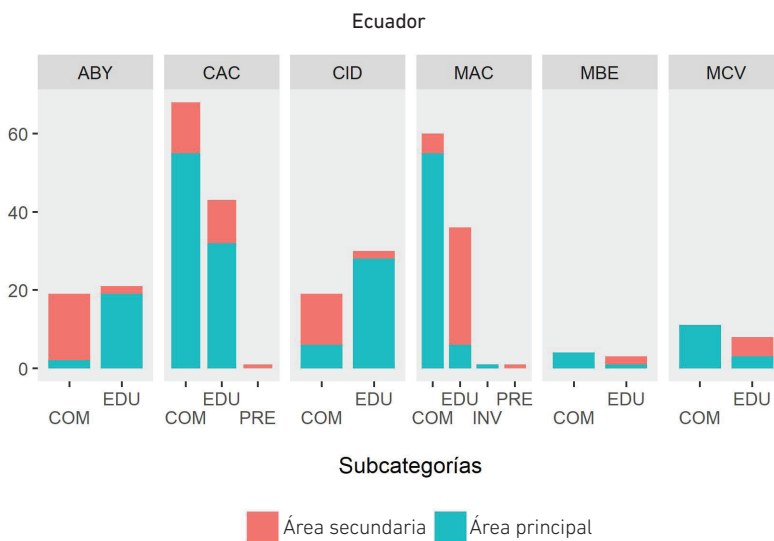
### Estrategias digitales y áreas de trabajo de la UNESCO

Anclados en las cuatro funciones esenciales de los museos (definidas en la "Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos, su diversidad y su función en la sociedad" de la UNESCO), se ha podido evidenciar la fuerte presencia de la función comunicativa y educativa empleada en los museos de Ecuador, España y Perú. Los tres pusieron en efecto estrategias digitales de comunicación y de acercamiento a los públicos durante y después del periodo de confinamiento, al menos hasta el 15 de abril del 2021 que es cuando se concluye el trabajo de observación de campo. En este

sentido, como recoge la figura 7, las aproximaciones de corte “comunicacional” obtuvieron más relevancia en todos los casos de estudio de España y Perú, y en cuatro de los seis museos ecuatorianos: Abya Yala (ABY), Centro de Arte Contemporáneo de Quito (CAC), Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAC) y Catedral Vieja de Cuenca (MCV).

De manera muy poco representativa, se constata que las estrategias secundarias con temática comunicacional no logran superar otras áreas de acción al adicionar el contenido supletorio. La acción desarrollada desde el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza (THI) da cuenta, en este sentido, de cómo un puñado de estrategias secundarias llegan a inclinar la balanza en contra de las tácticas educativas y en favor de las comunicacionales.

En lo que concierne a las áreas de acción ligadas a la “educación”, no es de extrañar que las actividades vinculadas a la instrucción, a la formación profesional y al aprendizaje de habilidades educativas y pedagógicas se posicionarán como segunda política de acción en cuanto a difusión (véase la figura 7). A este respecto, las gestiones implementadas desde España, concretamente desde el Museo Picasso de Málaga (MPIC) y del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza (THI) cobran mayor presencia de manera secundaria y no principal, como en los demás casos. Asimismo, el modelo seguido desde los museos peruanos releva idénticas acciones con excepción de los museos de Arqueología, Antropología e Historia (AAH), el Museo Larco (LAR), el de Cultura Peruana (CUL), el Museo de Arte de Lima (MAL) y el Museo Pedro de Osma (OSM), donde las tácticas secundarias sobrepasan las principales, sin afectar los resultados finales.





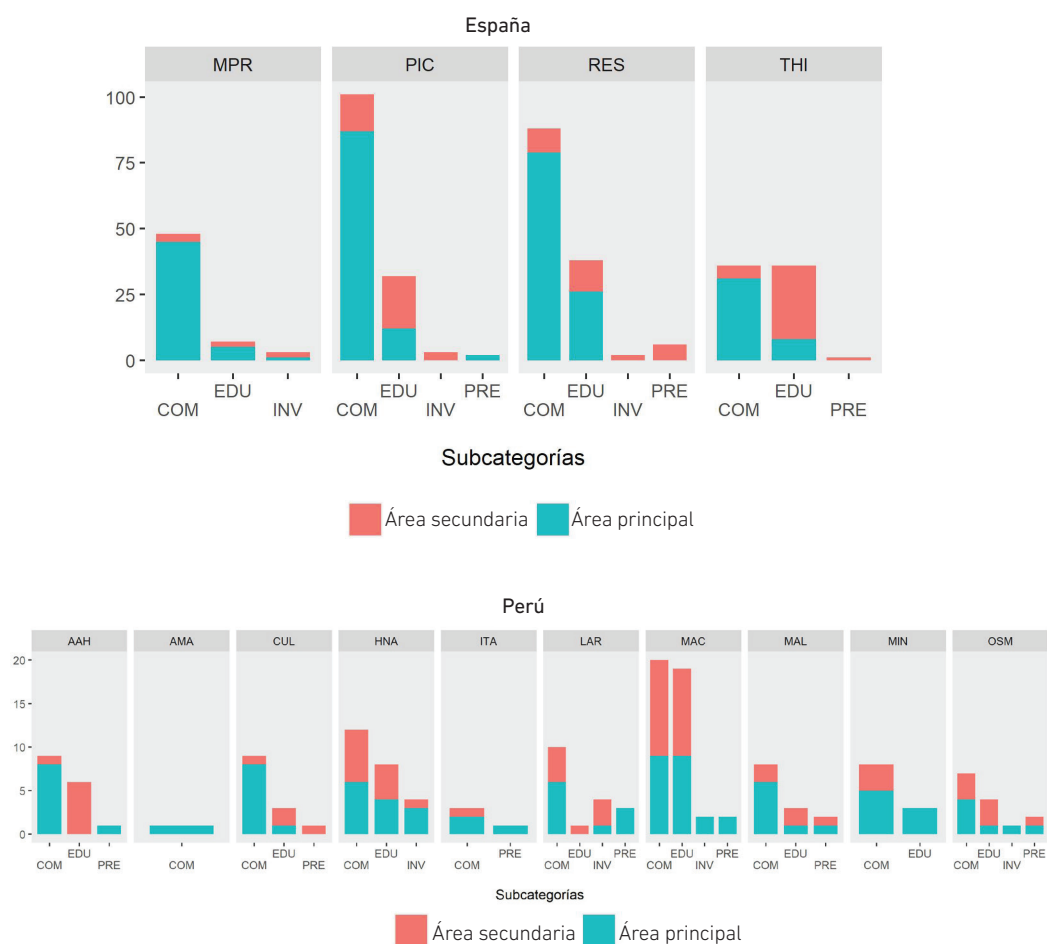


Figura 7. Áreas de acción UNESCO y estrategias de comunicación digitales

Elaboración propia

El modelo ejecutado por algunas instituciones culturales de Ecuador rompe el esquema descrito con anterioridad. A tal efecto, desde el Museo Abya Yala (ABY) y Museo de las Artes Populares de América (CID), priman las áreas generales de acción por sobre las comunicacionales, aproximándose en equidad a otras instituciones como el Museo del Bombero Ecuatoriano (MBE) y el Museo de la Catedral Vieja de Cuenca (MCV), desde donde los enunciados educativos alcanzan gran importancia, pero en segunda medida.

Los tópicos que comprenden iniciativas vinculadas con la adquisición y gestión de colecciones, la conservación preventiva, así como la seguridad de sus piezas en exhibición y en depósito definidas en el "Área Preservación" no son sistematizados de forma recurrente desde los tres países. En relación con ello, se evidenció un ínfimo porcentaje

de museos que aprovecharon la pandemia para informar y aplicar estrategias digitales en este plano de acción. En el caso español, tres de los cinco museos aplicaron políticas sobre la preservación, primando el carácter secundario y no el primordial al momento de la difusión. La misma situación se registra en Ecuador, donde dos de los seis museos registran actividades de preservación de manera complementaria. Los museos peruanos, por su parte, son los más interesados en cuestiones referentes a la conservación. Especialmente, el Museo de Arqueología, Antropología e Historia (AAH), el Museo Larco (LAR), el de Arte Contemporáneo (MAC) y el Museo Italiano (ITA) se hacen eco de manera primordial de acciones y estrategias digitales relacionadas con la gestión de los bienes culturales. De manera secundaria, la intervención del Museo de la Cultura Peruana (CUL), el Museo de Arte de Lima (MAL) y el Museo Pedro de Osma (OSM) complementan este espectro de actuación.

Finalmente, se comprueba un interés menor en lo referente al área de “investigación”. En este sentido, las estrategias de los museos orientadas hacia el estudio y la reflexión histórica de las colecciones museísticas han desaparecido por completo de la escena durante la crisis sanitaria del COVID-19, manifestándose en contadas ocasiones en un puñado de museos. Al respecto, y en función a la figura 7 se evidencia que en su mayoría este tipo de tópicos fueron abordados desde España de manera secundaria. Aunque el Museo Nacional del Prado (MPR) con su única estrategia virtual directa descubrió algunas de sus obras a través de la técnica de rayos X. El resto de las estrategias implementadas desde el propio Prado (2), el Museo Picasso (3), así como del Reina Sofía (2), son complementarias a las estrategias de difusión de orden comunicacional.

Desde Ecuador la investigación cultural de manera principal se hace presente únicamente en el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAC), aunque con escasa recurrencia. Esto se debe a que el accionar del gobierno central afectó el área de investigación tras una serie de recortes de presupuesto. Además, en la ciudad de Guayaquil, coincidentemente, se encuentra ubicada la Universidad de las Artes, la cual trabaja en conjunto con el MAC con la finalidad de generar más espacios de exhibición y educación cultural.

Finalmente, desde el Perú, sobre el total de once museos analizados la impronta investigadora se hace presente en cuatro oportunidades con un nivel de representatividad medio: Museo Larco (LAR), Museo de Arte Contemporáneo (MAC), Museo de Historia Natural (HNA) y Museo Pedro de Osma (OSM). En la mayoría de los casos las estrategias entabladas por los museos aplican tácticas de orden principal, que se complementan con acciones secundarias que refuerzan su énfasis en este rubro. Destaca el Museo de Historia Natural (HNA), que presentó y difundió tanto artículos de investigación académica firmados por los científicos que trabajan en el museo como publicaciones en físico y digital promovidas por la entidad con el apoyo de instituciones y fondos de cooperación internacional, como el referido al de “Las plantas comunes del bosque seco del Marañón”.

## CONCLUSIONES

Este estudio exploratorio buscó entender cómo los museos de tres países —Ecuador, España y Perú— enfrentaron la pandemia mundial del COVID-19. Para tal fin, y apoyado en los informes supranacionales emitidos por la UNESCO, el ICOM y el NEMO, el análisis mixto (cuantitativo/cualitativo) evaluó las prácticas y herramientas digitales implementadas en la muestra de museos. Así, no solo se constató el valor predictivo generalista de los informes internacionales, sino que, tomando en cuenta la situación sociocultural y político-administrativa de los tres países, se advirtieron particularidades en el trabajo digital, destacando especialmente las estrategias implementadas desde redes sociales y plataformas digitales orientadas al ámbito comunicacional y educativo.

En cuanto a las prácticas de difusión de los museos ecuatorianos, españoles y peruanos, se constató que las estrategias digitales se vieron reforzadas y complementadas por nuevas iniciativas dirigidas al contacto con sus públicos. Como se ha comprobado, mientras en España (74,4 %) y Ecuador (83,5 %) la mayoría de las acciones posconfinamiento se ejecutaron de manera dinámica durante el periodo del COVID-19 (aumentando considerablemente en comparación con el periodo pre-COVID-19), en el Perú no se registró un gran incremento (50,6 %), más bien se continuó trabajando en la virtualidad y la digitalización del contenido cultural de la misma manera como se hacía antes de la pandemia. Con base en el informe del ICOM (2020a, 2020b), se nota el esfuerzo desplegado por los grandes museos españoles y las instituciones ecuatorianas y peruanas al implementar y mejorar sus actividades digitales. En este sentido, mientras que en España se explotaron los recursos ya digitalizados y se crearon nuevas herramientas para dinamizar la cultura, en Ecuador se apostó por la creación de nuevas actividades (en muchas ocasiones implementando los recursos ya existentes y popularizados por los museos europeos). Finalmente, desde el Perú se revela un gran trabajo de digitalización aprovechando las posibilidades de las redes sociales, algo que ya se había advertido en años anteriores (Alvarado, 2018).

Tomando en cuenta el tipo de contenido producido y los recursos desplegados para llegar al público, se pudo revelar que las actividades digitales implementadas (AD) y las actividades en redes sociales implementadas (RS) fueron las más referenciadas por los tres países. Esto corrobora los resultados adelantados por los informes supranacionales, fundamentalmente en lo relativo al uso de las redes sociales y las plataformas audiovisuales, motores esenciales en la práctica difusora.

Si se consideran los indicadores señalados en el informe UNESCO (2020b) para Europa occidental y Estados Unidos, hay que decir que mientras un 20 % de las estrategias se centraron en las redes sociales, otro gran 31 % se dedicó a crear actividades digitales especiales para la pandemia. Tras comparar los indicadores con los recogidos para el caso español, se advierte que los museos se aventuraron en la concepción de proyectos

proyectos a gran escala, creando aplicaciones o grandes proyectos. En ese sentido, aprovecharon los elementos ya disponibles para difundir sus estrategias de comunicación. Estas actividades estudiadas bajo la categoría extensiones digitales implementadas (ED-2) no fueron las más representativas, como sí lo fueron las actividades digitales implementadas (AD) y las actividades en redes sociales implementadas (RS), dos de las vías que más popularidad adquirieron en los medios de comunicación y en la propia audiencia que participó desde las redes.

Por su parte, los museos latinoamericanos, según el informe del ICOM (2020b), ya contaban con recursos digitalizados (88 %), situación que hizo que emprendieran en menor medida nuevas exposiciones en línea (4 %) y actividades especiales (4 %). Sin embargo, la presente investigación sirvió para contextualizar la situación particular del Ecuador y del Perú. A tal efecto, las actividades digitales implementadas (AD) y las actividades en redes sociales implementadas (RS) de ambos países resultaron ser más representativas que la media descrita por el informe ICOM. Se desmarcan como los elementos mejor implementados. Desde el escenario peruano, fueron las estrategias difundidas en las redes sociales las que mejor representación obtuvieron, mientras que desde Ecuador las actividades digitales puntuales creadas durante la pandemia.

Con respecto a las subcategorías, se observa un uso de las estrategias primordiales con una tendencia similar y ciertos matices divergentes. Las prácticas digitales implementadas desde el 15 de abril del 2020 y hasta el 15 de abril del 2021 se encuadraron primordialmente en las subcategorías de análisis “Redes sociales” siendo las estrategias de Facebook, Twitter, Instagram y Tik-Tok las más populares. Los “canales de *streaming*”, como las plataformas Vimeo, Zoom y YouTube, fueron también de las actuaciones preferidas para difundir contenido cultural, educativo e informativo. Por su lado, los “Eventos científicos digitales en vivo, en combinación con la presencialidad”, así como los “Eventos culturales digitales”, completaron la grilla de actuación en los tres países, demostrando de esta manera que la virtualidad y la interacción fueron elementos esenciales para mantener el contacto con el arte y el patrimonio.

En lo relativo a las áreas estratégicas de gestión comunicacional (organizadas según los criterios UNESCO y definidos en la “Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos”), se constató la fuerte y marcada presencia del carácter “comunicacional” y “educativo” de los enunciados implementados desde Ecuador, España y Perú. Estas estrategias de acercamiento a los públicos mostraron al mismo tiempo una complementariedad supletoria con las estrategias secundarias, conformando la totalidad de la muestra en ambos indicadores. La “educación” relegada a la segunda plaza, por debajo de la “comunicación”, se postula como otra táctica digital inclusiva, abarcando a todos los públicos, desde niños, pasando por adolescentes, e incluyendo a adultos y jubilados. Por su parte, los asuntos ligados a la conservación preventiva (área

de “preservación”), así como los referentes al área de “investigación”, fueron los menos divulgados o evocados desde los tres países.

El presente trabajo se inscribe en un interés interdisciplinario en medir las prácticas digitales realizadas por una serie de museos de Ecuador, España y el Perú. Aquí radica una primera limitación del estudio, ya que la muestra fue considerada tomando criterios específicos para cada área geográfica. Una segunda limitación se vio determinada por el periodo de recolección de la muestra. En este sentido, teniendo en cuenta la duración de un año, el corpus de estudio fue recogido manualmente por parte de los tres investigadores. Si bien los criterios generales del vaciado de la información implicaron lineamientos generales cubiertos en los tres informes supranacionales (UNESCO, ICOM y NEMO), la subjetividad de ciertas instancias llevó a ponderar algunas estrategias en favor de prácticas primarias y secundarias, como se ha visto a lo largo de la investigación.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que se trata de un estudio exploratorio tendiente a comparar tres universos de análisis diferentes, lo cual en cierta medida afecta la visión comparativa que se encuentra en los informes internacionales. Al respecto, el presente trabajo, así como su metodología, pueden ser replicados para analizar los efectos de la pandemia en el accionar museístico de otros países y museos. De la misma manera, otros tipos de abordajes podrían aplicarse al estudio de la muestra a fin de profundizar en ciertas estrategias desarrolladas o no gestionadas por parte de las instituciones museísticas.

## REFERENCIAS

- Alvarado, E. (2018). *Hacia un museo sostenible: oferta y demanda de los museos y centros expositivos de Lima*. Museo de la Nación. <https://doi.org/10.31381/illapa.v0i15.1849>
- Asociación Profesional de Conservadores Restauradores de España. (2020). *Impacto económico de la COVID-19 en el sector de la Conservación-Restauración*. <https://bit.ly/3g49k4l>
- American Alliance of Museums. (2020a). *4 Ways Museums Can Successfully Leverage Digital Content and Channels During Coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/35wvNks>
- American Alliance of Museums. (2020b). *How Your Museum can Use Social Media during COVID-19*. <https://bit.ly/3gEucN>
- American Alliance of Museums. (2020c). *Curatorial Dreaming in the Age of COVID-19*. <https://bit.ly/3q7Zp0n>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Código Orgánico de Organización Territorial*. Organization of American States. <https://bit.ly/3cZ50kX>

- Ley 16/1985. Ley del Patrimonio Histórico Español. 25 de junio de 1985. *Boletín Oficial del Estado*. <https://bit.ly/3gQwmLb>
- Consejo de Ministros. (14 de marzo del 2020). *El Gobierno decreta el estado de alarma para hacer frente a la expansión de coronavirus COVID-19*. <https://bit.ly/3yLCbSe>
- Consejo Internacional de Museos. (2020a). *Informe. Museos, profesionales de los museos*. <https://bit.ly/3t5WTsJ>
- Consejo Internacional de Museos. (2020b). *Museos, profesionales de los museos y COVID-19: Encuesta de seguimiento*. <https://bit.ly/2PNBrKR>
- Consejo Internacional de Museos. (2020c). *Cómo comunicarse (¡e interactuar!) a distancia con su público*. <https://bit.ly/3iVGhS2>
- Díaz Salamanca, A. D., Moreno Romero, C. L., y Rojas, J. T. (2019). *Relatos digitales museológicos en la comunicación social de la ciencia. Estrategias narrativas innovadoras para salvaguardar el patrimonio de los museos capitalinos*. <https://bit.ly/3yS4XiZ>
- Decreto Supremo 044-2020 [Presidencia del Consejo de Ministros]. Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. 15 de marzo del 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-estado-de-emergencia-nacional-po-decreto-supremo-n-044-2020-pcm-1864948-2/>
- Decreto Supremo 201-2020 [Presidencia del Consejo de Ministros]. Decreto Supremo que prorroga el Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia de la COVID-19. 21 de diciembre del 2020. <https://bit.ly/2Ug6QXW>
- Gobierno del Perú. Plataforma digital única del Estado Peruano. (2021). *Coronavirus: medidas para enfrentar la pandemia según nivel de alerta y región*. <https://www.gob.pe/12365>
- Ibermuseos. (2018). *Nuestro papel en el sector*. <https://bit.ly/3vnF34A>
- Ibermuseos. (2020). *Panorama de los museos en Iberoamérica*. <https://bit.ly/3dZmXzi>
- Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (2020). *Protocolo general de bioseguridad para prevención de contagio del COVID-19 en museos de sitio de áreas arqueológicas y paleontológicas*. <https://bit.ly/3wEIZj3>
- Ministerio de Cultura del Perú (2012). *Guía de museos del Perú*. <https://bit.ly/3iKX1vq>
- Ministerio de Cultura del Perú (2020). *Visita virtual*. <https://bit.ly/2TD2QR2>
- Ministerio de Cultura y Deporte de España. (2020a). *Anuario de Estadísticas Culturales*.

<https://bit.ly/35pMDBb>

- Ministerio de Cultura y Deporte de España. (2020b). *Planificación de medidas para la reapertura de los museos de titularidad y gestión estatal dependientes de la Dirección General de Bellas Artes*. <https://bit.ly/3dTzVDM>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador. (2018). *Directorio de Red Ecuatoriana de Museos 2019*. <https://bit.ly/3gVvSTN>
- Museo del Prado (2020). *Casi 2 millones de usuarios visitan el Prado durante el confinamiento*. <https://bit.ly/3iNLkEd>
- Network of European Museum Organisations. (2021). *Follow-up Survey on the Impact of the COVID-19 Pandemic on Museums in Europe. Final Report*. <https://bit.ly/3a0r50f>
- Observatorio de Museos de España. (2020). *Los museos españoles ante la pandemia de COVID-19*. <https://bit.ly/2RSRTu5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Recommendation Concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society*. <https://bit.ly/3q0rg36>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Cultura y COVID-19 Impacto & Respuesta [Issue 4]*. <https://bit.ly/2RwIR5H>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Rapport UNESCO. Les Musées dans le Monde face à la pandémie de COVID-19*. <https://bit.ly/3uH603j>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020c). *Los museos ante los desafíos de COVID-19 continúan comprometidos con las comunidades*. <https://bit.ly/3vDWQEN>
- Presidencia de Gobierno de España. (2021). *La COVID-19 frena la tendencia positiva de visitas a los museos estatales en 2020, cuyas cifras globales descienden un 63,55 %*. <https://bit.ly/3dXiq00>
- R Project. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. <https://www.R-project.org/>
- Riofrío Flores, M. D. P., Alvarado Peña, E., Cueva Chacón, P., y Guerra Chirinos, D. (2019). *Agenda de sostenibilidad para los museos y centros expositivos de Lima: ruta para su incidencia en el desarrollo sostenible de la ciudad*. Museo de Arte de Lima.
- Ruiz Torres, D. (2011). Realidad aumentada, educación y museos. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 9(2), 212-226. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.24>

- Ruiz Torres, D. R., y Bellido Gant, M. L. (2017). Guías multimedia con realidad aumentada en los museos del siglo XXI. La virtualidad como parte integrante del discurso expositivo. *MODOS: Revista de História da Arte*, 1(1), 175-184. <https://doi.org/10.24978/mod.v1i1.737>
- Satta, F. (2017). *Las estrategias de comunicación digital de los museos en las redes sociales. Análisis de presencia y rendimiento de los museos de arte catalanes* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <https://bit.ly/3zYqBDv>
- Schweibenz, W. (2019). The Virtual Museum: an Overview of its Origins, Concepts, and Terminology. *The Museum Review*, 4(1), 1-29. <https://bit.ly/2PVpC5c>
- Secretaría General de Comunicación de la Presidencia. (16 de marzo del 2020). *El presidente Lenín Moreno decreta Estado de Excepción para evitar la propagación del COVID-19*, Secretaría General de Comunicación de la Presidencia. <https://bit.ly/35fl0ej>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. <https://bit.ly/35low0Q>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag.



# FEMINISMO DE INTERNET: COMO AS REDES SOCIAIS CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA QUARTA ONDA FEMINISTA NO BRASIL

AMANDA CANTÚ RODRIGUES SOARES\*

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

amanda.soares@universo.univates.br

JANE MÁRCIA MAZZARINO\*\*

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

janemazzarino@univates.br

Recibido: 18/4/2021 Aceptado: 27/7/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5152>

**RESUMO.** O presente artigo busca analisar como o uso das redes sociais contribui para o desenvolvimento da Quarta Onda Feminista no Brasil. Dados como o aumento do número de pesquisas em plataformas de busca online e a multiplicação de páginas de conteúdo feminista em redes sociais destacam o crescente debate sobre o assunto, e justificam a relevância do estudo. O artigo relata o desenvolvimento do movimento feminista, do seu surgimento até a atual insurreição, e a maneira como este se formou. Para isso, utiliza como metodologia estudos bibliográficos sobre feminismo e sobre o uso do espaço virtual por parte de movimentos sociais, bem como o estudo de caso do coletivo feminista brasileiro Não Me Kahlo. Também foi realizada a entrevista com uma das suas fundadoras e a análise quantitativa das publicações na página do coletivo na rede social Facebook, durante os meses de janeiro e junho de 2019. A partir desta metodologia, o estudo identifica a associação direta entre a atual insurreição feminista e o uso das redes sociais que são utilizadas como ferramentas de comunicação, organização e

---

\* Bachiller en Periodismo por la Universidad de Vale do Taquari (véase: <https://orcid.org/0000-0002-9387-3833>)

\*\* Doctora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Vale do Taquari (véase: <https://orcid.org/0000-0002-6051-5116>)

popularização do conteúdo feminista. A pesquisa também aponta os benefícios e as dificuldades que o uso das redes sociais acrescenta ao atual cenário da militância feminista.

PALAVRAS-CHAVE: feminismo / redes sociais / Facebook / comunicação / Coletivo Não Me Kahlo

## FEMINISMO EN INTERNET: CÓMO LAS REDES SOCIALES CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA CUARTA OLA FEMINISTA EN BRASIL

RESUMEN. Este artículo busca analizar cómo el uso de las redes sociales contribuye al desarrollo de la cuarta ola feminista en Brasil. Datos como el aumento del número de búsquedas en las plataformas online y la multiplicación de páginas de contenido feminista en las redes sociales destacan el creciente debate sobre el tema y justifican la relevancia del estudio. El artículo informa sobre el desarrollo del movimiento feminista, desde su surgimiento hasta la insurrección actual y la manera en que se formó. Para ello, utiliza como metodología estudios bibliográficos sobre el feminismo y el uso del espacio virtual por parte de los movimientos sociales, así como el estudio de caso del colectivo feminista brasileño Não Me Kahlo. También se realizó una entrevista con una fundadora y el análisis cuantitativo de las publicaciones en la página colectiva en la red social Facebook, durante los meses de enero y junio del 2019. Con base en esta metodología, el estudio identifica la asociación directa entre la insurrección feminista actual y el uso de las redes sociales, que se utilizan como herramientas de comunicación, organización y divulgación de contenidos feministas. La investigación también señala los beneficios y dificultades que el uso de las redes sociales agrega al escenario actual del activismo feminista.

PALABRAS CLAVE: feminismo / redes sociales / Facebook / comunicación / Colectivo Não Me Kahlo

## INTERNET FEMINISM: HOW SOCIAL NETWORKS CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF THE FOURTH FEMINIST WAVE IN BRAZIL

**ABSTRACT.** This article seeks to analyze how social networks contribute to the development of the fourth feminist wave in Brazil. Data such as the increase in the number of searches on online platforms, and the multiplication of feminist content pages on social networks, highlight the growing debate on the subject and justify the study's relevance. The article reports on the development of the feminist movement, from its emergence to the current insurrection, and how it was formed. To this end, it uses bibliographic studies on feminism and the use of virtual space by social movements as a methodology, and the case study of the Brazilian feminist collective Não Me Kahlo. It also uses an interview with one of its founders and the quantitative analysis of the publications on the collective page on Facebook during January and June 2019. Based on this methodology, the study identifies the direct association between the current feminist insurrection and social networks as tools for communication, organization, and popularization of feminist content. The research also points out the benefits and difficulties that the use of social networks add to the current scenario of feminist activism.

**KEYWORDS:** feminism / social networks / Facebook / communication  
/ Collective Não Me Kahlo

## INTRODUÇÃO

A palavra feminismo se torna cada dia mais popular. Um levantamento divulgado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, a partir de dados da plataforma *online Google Trends*, ferramenta do Google que revela a popularidade dos termos mais procurados no buscador em um passado recente, aponta que, somente entre 2015 e 2018, as buscas por “feminismo” foram de 30 a 100, considerando uma escala onde zero representa nenhuma popularidade e 100, o recorde de interesse (Giantomaso, 2018).

O feminismo é um movimento social de caráter político, ideológico e filosófico que tem como propósito a busca por igualdade, por meio da fundamentação teórica e de diferentes formas de militância. Nas palavras da filósofa Jacilene Maria Silva (2019, p.5), o feminismo “reivindica a libertação da mulher de todos os padrões e expectativas comportamentais de gênero”.

Estudiosas como Silva (2019) e Heloísa Buarque de Holanda (2018) costumam dividir o feminismo em ondas que representam diferentes fases do movimento. Uma onda difere de outra pelas reivindicações e forma de militar das ativistas, de acordo com o contexto histórico em que acontece. Cada um desses momentos é delimitado conforme se observe o debate crescente de determinadas pautas, que levam as mulheres a militar, até o seu enfraquecimento indiferente da conquista ou não de suas reivindicações. Dessa forma, cada onda tem seu recorte histórico específico, sendo também influenciado por outros movimentos sociais concomitantes.

Esta definição ocorre de forma meramente didática, pois mesmo quando há concordância entre as pautas, existem teorias, perspectivas e movimentos paralelos e diferentes no feminismo, cada qual com suas particularidades.

A Primeira Onda Feminista é situada do fim do século XIX até a metade do século XX. Porém, é importante ressaltar que antes disso já existiam mulheres questionando o papel imposto a elas pela sociedade. Apenas não existia um grupo organizado a partir do mesmo objetivo (Silva, 2019).

Esta primeira insurreição iniciou no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, tendo como principal pauta a conquista de direitos políticos e jurídicos, como o direito ao voto e à educação, além da contestação dos casamentos arranjados e do papel da mulher dentro do matrimônio. As ativistas eram, em maioria, mulheres brancas e membros de uma elite classista, que, mesmo subordinadas aos maridos ou pais, tinham autonomia institucional e jurídica.

Também existiram mulheres negras militando na Primeira Onda. Estas analisavam sua condição de gênero aliada à condição racial e social. No entanto, é imprescindível destacar que enquanto militantes brancas da Primeira Onda reivindicavam direitos políticos e jurídicos, as militantes negras lutavam por direitos ainda mais fundamentais,

como o fim da escravidão. Esta pauta, inclusive, dividia o movimento. Enquanto parte das feministas da Primeira Onda lutava pela abolição da escravidão, outra se posicionavam contra o movimento abolicionista e até participava de grupos supremacistas brancos. Estas alegavam que a libertação dos homens negros resultaria na perda de direitos das mulheres brancas. Temas relativos às condições de trabalho e a modelos políticos também atravessavam a Primeira Onda.

A Segunda Onda do Feminismo costuma ser delimitada entre os anos 1960 e 1980, quando surge o questionamento sobre o que é ser mulher e qual o seu papel na sociedade. O lançamento da obra literária *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, em 1949, é um dos marcos desta insurreição. Nesta fase, as pautas são as desigualdades culturais e políticas diretamente associadas ao gênero feminino, além de reivindicações sobre direitos reprodutivos e sexualidade. Surge o pensamento de que compreender a origem da opressão contra as mulheres é fundamental para combatê-la e modificar as estruturas de poder.

A maioria das ativistas dessa fase do movimento ainda são mulheres brancas, de classe alta e que frequentam ambientes elitistas como a universidade, o que influencia suas pautas e análises. Em função disso, mulheres negras, lésbicas, transexuais e da classe trabalhadora deram início ao que Silva (2019) chama de feminismo identitário. Estas mulheres, insatisfeitas com as análises realizadas por mulheres em situação de privilégio, as quais consideravam insatisfatórias e incapazes de contemplar os demais grupos de mulheres e suas demandas específicas, iniciam um movimento dentro do feminismo que ressalta as diferenças de classe, raça, etnia e sexualidade e que se mostram decisivas nas experiências que cada uma vivenciava como mulher. Estas reivindicações ganharam tamanha força e se tornaram tão importantes que resultaram em uma nova fase do movimento.

A Terceira Onda do Feminismo surge nas décadas de 1980 e 1990, quando as ativistas passaram a problematizar o conceito da mulher como ser único, resumida basicamente ao seu sexo, conforme difundido pela Segunda Onda. Elas afirmam que as opressões sociais, mesmo quando baseadas no gênero, atingem as mulheres de formas diferentes e, assim sendo, é fundamental reconhecer as variadas identidades e experiências de cada mulher. A obra *Mulheres, Raça e Classe*, da autora negra Angela Davis, publicada em 1981, é uma das bases teóricas desta insurreição.

Silva (2019) é uma das autoras que defendem a ideia de que a atual fase vivida pelo feminismo pode ser considerada como a quarta onda do movimento. As características consideradas determinantes para marcar a mudança de fase, conforme Silva, também são apontadas por Holanda (2018) em sua obra. Segundo as autoras, a principal diferença entre esta e as fases anteriores é o amplo uso das redes sociais na internet, (que a partir de agora passa a se denominar no texto apenas como redes sociais) o que abre espaço para uma nova forma de se fazer feminismo.

Conforme o levantamento divulgado pelo jornal *O Estado de São Paulo* com base nos dados da plataforma Google Trends (Giantomaso, 2018, texto *online*), anteriormente mencionado, a busca pelo termo “feminismo” cresceu mais de 300% nos últimos três anos, o que revela um aumento do interesse popular pelo movimento.

Nota-se, também, a popularização do conteúdo feminista através da multiplicação de páginas e perfis que tratam sobre o tema em redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram*. No entanto, o número de produções científicas que relatam de forma direta a relação entre a Quarta Onda Feminista e as redes sociais ainda é pequeno, o que justifica a relevância deste estudo. Levantamento realizado na busca avançada do Portal de Periódicos da Capes, no dia 15 de julho de 2021, considerando publicações dos últimos 10 anos e combinando as palavras “quarta onda” AND “feminismo”, aponta 24 publicações no período e “quarta onda” AND “redes sociais” apontam como resultados 13 estudos.

A forma como as ativistas contemporâneas utilizam as redes sociais para organização, conscientização e propagação dos ideais feministas é o que este trabalho pretende desvendar ao fazer um estudo de caso do coletivo Não Me Kahlo e da forma como este utiliza o *Facebook*. Teoricamente, aprofunda-se a compreensão da Quarta Onda Feminista, para então abordar o feminismo no espaço virtual e o papel das redes sociais. Em seguida, se faz uma análise quantitativa das publicações realizadas pelo coletivo em sua página do *Facebook* durante os meses de janeiro e junho de 2019.

### **A Quarta Onda Feminista**

O atual momento vivido pelo movimento feminista apresenta como características a eclosão em países emergentes (diferente das insurreições anteriores) e o uso das redes sociais como ferramenta de militância. Estas características também estão diretamente ligadas ao que foi o estopim para a última insurreição do movimento: a violência de gênero.

Nos países subdesenvolvidos, os números da violência começam a ter mais visibilidade social. A internet, principalmente as redes sociais, ajuda a difundir estes dados e os relatos de mulheres que vivem ou viveram esta realidade. O Brasil, por exemplo, ocupa o 5º lugar no ranking mundial de feminicídios, entendido como o assassinato de mulheres por razões de gênero. Conforme o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), são 4.762 vítimas para cada 100 mil, o que representa uma média de 13 mortes por dia em razão de gênero, geralmente pelas mãos dos companheiros (Silva, 2019). A mudança do uso do termo genérico de assassinato de mulheres para feminicídio representa uma mudança sociocultural em relação a este tipo de violência.

Em 2015, uma adolescente argentina foi brutalmente assassinada pelo namorado. No ano seguinte, outra adolescente argentina foi estuprada e assassinada de forma extremamente violenta. Os casos repercutiram na internet e nas mídias tradicionais, o que levou milhares de mulheres às ruas da Argentina em protesto. As manifestações

foram organizadas por meio das redes sociais e logo romperam as fronteiras argentinas, alcançando também as ruas de países como Peru, México e Chile (Barioni *et al.*, 2016).

Segundo Silva (2019), vivemos um ressurgimento do interesse no feminismo desde 2012, associado ao uso de plataformas como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e *Instagram*, e influenciado por outros movimentos e manifestações que ganham novo fôlego ou se formam a partir destas plataformas. A Quarta Onda Feminista utiliza das redes sociais como veículo de comunicação interna e externa, como ferramenta de organização, articulação e fortalecimento dos ideais feministas.

Esta nova fase do movimento tem força a partir da popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), usadas também para contestar a misoginia, a LGBTfobia, o sexismo, o racismo, a xenofobia, entre outros preconceitos. É a popularização da informação causada pelas redes sociais que impulsiona o novo feminismo, dando voz a grupos que as fases anteriores não foram capazes de representar e levando informação a quem antes se encontrava às margens do conhecimento. O feminismo se apropria das redes sociais e do mundo virtual para levantar bandeiras já conhecidas das fases anteriores, caso do empoderamento feminino, do fim da cultura patriarcal, da violência de gênero e do fortalecimento da ideia de interseccionalidade.

Mulheres de países subdesenvolvidos são as protagonistas da Quarta Onda. Elas, que não encontravam espaço para serem ouvidas em um movimento excludente, encontram este espaço na internet.

A desconstrução de relacionamentos românticos abusivos é outra pauta fortemente trabalhada pelas feministas contemporâneas. Na internet, as militantes se unem para denunciar cada pequena violência sofrida no dia a dia, em campanhas virais como o #MeuPrimerioAssédio, que movimentou o Brasil em 2015, revelando relatos angustiantes e repugnantes, os quais mostraram que o primeiro assédio geralmente ocorre enquanto as mulheres ainda são adolescentes ou, por vezes, crianças. Outra campanha que ganhou espaço, em seguida, foi a #MeuAmigoSecreto, utilizada pelas ativistas para expor atitudes machistas de colegas, amigos e familiares na forma de uma “indireta” nas redes sociais.

Outras bandeiras levantadas pela Quarta Onda Feminista são a representação da mulher nos meios de comunicação, e o questionamento de padrões de beleza impostos e difundidos até mesmo nas mesmas redes sociais utilizadas pelo movimento. Uma problemática levantada pelas ativistas atuais, mas ainda discutida de forma muito controversa, é a legalização do aborto.

A pauta existe desde meados da década de 1970 durante a Segunda Onda Feminista, mas, principalmente nos países periféricos, como é o caso dos berços do ressurgimento do feminismo na Quarta Onda, ainda enfrenta a forte resistência de dogmas religiosos

nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Apesar disso, existem países emergentes que andam na contramão deste fato e já legalizaram o aborto, como Cuba, Argentina e Uruguai. A Quarta Onda Feminista também busca incorporar a causa trans, embora ainda existam setores dentro do feminismo claramente transfóbicos.

### **Feminismo no espaço virtual**

A comunicação é uma ferramenta essencial na vida em sociedade e segue evoluindo ao longo dos séculos. A invenção da escrita, por exemplo, foi tão significativa que marcou o início de uma nova era na história.

As constantes evoluções das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitaram o crescimento e o reforço das redes sociais *offline*, ou seja, das conexões interpessoais fora do espaço virtual, mesmo antes da propagação da Internet.

Porém, foi com a popularização da Internet, especialmente a partir dos anos 1990, e o surgimento das primeiras redes sociais *online*, ocorrido já no século XXI, que criamos um verdadeiro novo capítulo na história da Comunicação. Além da conexão descentralizada, este fenômeno também contribuiu para o surgimento de uma grande quantidade de dispositivos eletrônicos móveis multifuncionais, conectados 24 horas por dia, como ferramenta de potencial imensurável na criação de conteúdo autoral.

A partir desta nova realidade, tem-se iniciado um fenômeno chamado midiatização do processo social, que, conforme Gomes (2017), nomeia o começo da conversão de uma sociedade dos meios para uma sociedade em midiatização, o que representa uma mudança fundamental na forma de ser e atuar no mundo, onde a mídia torna-se mais do que um elemento de ligação entre realidade e indivíduo. Isto, somado a uma crescente desconfiança em relação às instituições de poder, vem configurando novos processos na forma de fazer ativismo, utilizando o mundo digital como um novo canal de expressão independente (Val Franco, 2017).

O ambiente virtual é um fator estratégico e central no movimento feminista contemporâneo, pois, segundo Cristiane Costa (2018), nunca antes a militância feminista foi tão potencializada nem resultou em tantas reações e alianças como se vê hoje. Conforme a autora, as redes sociais se tornaram um mecanismo de mobilização política desde a sua popularização. O protótipo do *Twitter*, por exemplo, surgiu justamente para a militância. O projeto teve início em 2004, quando era chamado de programa TXTMob. Criado para organizar manifestações contra a convenção nacional do Partido Republicano, nos Estados Unidos. TXTMob foi oficialmente lançado como o nome de *Twitter* dois anos depois, mas manteve seu "DNA ativista".

Costa (2018) destaca que os recursos das redes sociais mais utilizados pelos movimentos são aqueles que favorecem a autonomia e a ação direta. Isso se torna uma



característica tão importante nos movimentos contemporâneos que Castells (2013, p. 160) declara que “a construção autônoma das redes sociais controladas e guiadas por seus usuários” é a grande transformação social do século XXI.

Castells (2013) afirma que os movimentos sociais só podem desafiar o *status quo* quando há conexão entre os membros, de forma que estes possam compartilhar suas indignações e se sentirem parte de um coletivo. As redes sociais vêm ao encontro dessa necessidade e tornam-se ferramentas essenciais na rotina de movimentos como o feminismo contemporâneo.

Como descreve Maria Bogado (2018), as redes sociais deixam de ser apenas um veículo eficiente de troca de informação e tornam-se também as bases para uma nova forma de organização política: “uma democracia conectada, participativa e transparente” (Bogado, 2018, p. 28). Por meio delas, os movimentos vivem, atuam e ganham mais força a cada dia. As redes sociais e a popularização dos aparelhos móveis colaboram para que as ativistas tenham uma forma mais prática e rápida de se mobilizar, organizar e decidir. A internet também cria condições para que um movimento sem uma liderança estabelecida sobreviva, coordene-se e se expanda.

Nos movimentos sociais contemporâneos, como a Quarta Onda Feminista, a falta de uma liderança bem definida é uma das suas principais características, o que só se torna possível devido à facilidade de comunicação nas redes sociais. Além disso, as redes sociais servem também de canal de comunicação entre sociedade e ativistas, e inspiram estes por meio da disseminação de mensagens e imagens de movimentos bem-sucedidos ao redor do mundo (Castells, 2013).

Apesar de se basear, de forma geral, no espaço urbano, através de ocupações e manifestações, os movimentos sociais ganham existência contínua e espaço livre na internet. Conforme Castells (2013), na internet eles podem não ter um centro identificável, mas ainda assim são organizados. Essa estrutura descentralizada também aumenta a adesão ao movimento porque este se forma em uma rede aberta, sem fronteiras ou restrições.

Os movimentos sociais contemporâneos apresentam uma série de características específicas. Eles são conectados em redes de múltiplas formas, ou seja, existem em redes sociais *online* e *offline*, em redes pré-existentes e em outras criadas durante as ações do movimento. Acabam ainda por formar redes dentro do próprio movimento e com outros movimentos ao redor do mundo. Isso possibilita que evoluam conforme as mudanças em seu próprio formato e nas tecnologias. Outra particularidade é o fato destes movimentos serem, ao mesmo tempo, locais e globais. Eles começam em contextos específicos, constituem seu próprio formato e ocupam o espaço urbano. Mas, ao ganhar a internet, passam a se conectar com o mundo todo, aprendem com outras experiências e têm a possibilidade de manter um debate contínuo e convocar a participação conjunta e

simultânea em manifestações em todo o planeta, como pode-se observar nos protestos diante dos casos das jovens assassinadas na Argentina (Castells, 2013).

O sentimento de companheirismo que as redes sociais criam é outra característica fundamental de movimentos como o feminismo contemporâneo. Segundo Castells (2013), é pelo companheirismo que as pessoas superam o medo e descobrem a esperança, de forma que as redes sociais contribuem para instigar sentimentos de cooperação e solidariedade aos ativistas. Esses movimentos também são considerados autorreflexivos, pois se questionam constantemente sobre seus propósitos e sobre seus próprios participantes: quem são, o que desejam, que tipo de direitos almejam e como evitar imprevistos que prejudicaram ou levaram ao mesmo fracasso de outros movimentos (Castells, 2013).

Diferente dos movimentos de protesto, movimentos insurgentes como a Quarta Onda do Feminismo ainda se tornam essencialmente culturais, uma vez que permitem aos seus atores sociais definirem suas ações conforme seus próprios valores, interesses e de forma independente das instituições. As redes sociais ainda favorecem um novo padrão de organização, baseado na polinização cruzada, na consulta múltipla e na retroalimentação, o que foi fundamental para a Quarta Onda Feminista, uma vez que conseguiu alcançar indivíduos de minorias e em países em desenvolvimento (Holanda, 2018).

Nas redes sociais, o feminismo explora diversas linguagens. Ele investe em perspectivas abertas para a experimentação entre o pessoal e o público, explora de forma meticulosa a força de mobilização que têm os relatos pessoais, principal instrumento do feminismo contemporâneo, uma vez que as experiências em primeira pessoa passam a afetar o outro quando compartilhadas na rede. Mais do que defender suas ideologias, as feministas produzem laços grupais que criam uma percepção comum (Costa, 2019).

Dentro das redes, as *hashtags* tornam-se uma das grandes ferramentas do movimento. Compostas pelo símbolo cerquilha (#) e acompanhadas de alguma palavra-chave, elas tornam-se um *hiperlink* indexado pelos mecanismos de busca (Langner et al., 2015). As *hashtags* foram criadas pela publicidade, mas logo ganharam potencial de organização e de distribuição de conteúdo político pelos movimentos.

Muitas vezes, as manifestações e campanhas feministas criadas a partir de *hashtags* nem chegam a resultar na criação de *blogs*, *sites* ou páginas em redes sociais. Seu potencial mobilizador destacou sua força e usabilidade em uma série de movimentos como o #PrimeiroAssédio. Criado em outubro de 2015 pelo coletivo Think Olga, gerou uma repercussão tão grande que ganhou versões em outros países, como a #FirstHarassment, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

A campanha surgiu como uma resposta ao assédio sofrido por Valentina Schulz durante sua participação do *reality show MasterChef Júnior*. Na época com 12 anos, Valentina foi alvo de comentários de teor pedófilo e machista nas redes sociais. Através

da #PrimeiroAssédio, milhares de mulheres compartilharam suas primeiras experiências com assédio sexual, algumas nunca antes reveladas a ninguém. A *hashtag* foi utilizada 2,5 mil vezes no dia do lançamento e, após três dias, foi replicada mais de 80 mil vezes. Ao final, destacou-se um dado alarmante: mulheres costumam sofrer o primeiro assédio por volta dos 9 anos (Silva, 2019).

Após a repercussão do #PrimeiroAssédio, as portas das redes sociais foram abertas oficialmente para uma onda de campanhas semelhantes no Brasil, como a #MeuAmigoSecreto, a #MulheresContraCunha, a #AgoraÉQueSãoElas, a #NãoMereçoSerEstuprada, a #NãoÉNão, a #CarnavalSemAssédio, a #EuEmpregadaDoméstica, entre tantas outras.

Podemos dizer que, em razão disso, os grupos feministas que atuam por meio das redes sociais desenvolvem, além de um tipo de enfrentamento social, uma forma da sua comunidade (aqui formada pelas seguidoras/curtidoras/leitoras) participar de maneira mais ativa no movimento através do compartilhamento de suas vivências individuais, fortalecendo assim o discurso pela causa. É importante destacar também que muitas campanhas ou projetos idealizados por páginas ou coletivos *online* têm como prioridade a exposição de informação com o objetivo de orientar, capacitar e encorajar as ativistas/internautas. Como cita Maria Elisa Magalhães Santos (2018), o feminismo nas redes se torna uma forma sutil, mas imprescindível de “questionar as relações e desigualdades de gêneros sob uma abordagem de fácil entendimento e que intercambia sujeitos (mulheres) que possivelmente não tiveram acesso direto a estes estudos (o teórico)” (p. 8).

Mas nem só de campanhas virais vivem as feministas da Quarta Onda. Além do compartilhamento de materiais informativos sobre temas que pautam a discussão feminista, as redes sociais também se tornam palco para a visibilidade do trabalho de mulheres que levantam estes debates através das artes visuais, do cinema, do teatro e da música.

Nomes como a *funkeira* MC Carol têm nas redes sociais o aporte para tornar viral letras e performances sobre questões de gênero e liberdade feminina. Em 2012, por exemplo, a *rapper* Luana Hansen foi uma das artistas a abrir caminho para o feminismo no cenário do rap ao lançar a música “Ventre livre de fato”, cujo clipe foi lançado pelo grupo ativista Católicas pelo Direito de Decidir, e argumentava sobre o direito ao aborto (Bogado & Cunto, 2018).

Pautas feministas ainda encontram espaço na literatura brasileira contemporânea. Com mais de 400 mil seguidores no *Instagram*, a poeta Ryane Leão usa o perfil @ondejazzmeucoracao para falar sobre relacionamentos abusivos, padrões estéticos, autoestima feminina e direitos das mulheres negras. Os poemas também ganharam versão impressa em dois livros, sendo o segundo, lançado em 2017, *best seller* de vendas

no Brasil. Desta forma, podemos concluir que as redes sociais se tornaram um veículo para a Quarta Onda Feminista se difundir no formato de arte, cultura e política.

O fato é que as redes amplificam a voz e a ação do movimento, impulsionando a sua expansão e a adesão de maior quantidade de pessoas. No artigo “O movimento feminista e o ativismo digital: conquistas e expansão decorrentes do uso das plataformas online” (Langner *et al.*, 2015), as autoras destacam como o uso da internet possibilitou à Marcha Mundial das Mulheres obter um ambiente virtual propício para se mobilizar e organizar suas reuniões, para as militantes trocarem experiências e produzir conhecimento. Também se torna visível a relevância da interatividade democrática proporcionada pelo uso das redes sociais pelo movimento feminista. Sem elas, seria muito mais difícil a construção de reflexões e mobilizações, tanto *online* como *offline*. Além disso, por ser considerado um ambiente livre, a internet ainda permite espaço para as militantes feministas terem voz em discussões sobre o machismo na mídia tradicional. “Tudo está ao alcance através do acesso à informação que a internet permite e, com isso, torna-se possível a construção de ‘contra-conteúdo’ para ser propagado na rede” (Langner *et al.*, 2015, p. 7).

Val Franco (2017) destaca que o uso das redes sociais por movimentos como o feminismo ainda tem como benefícios um menor custo de produção de conteúdo e um menor custo de participação para os usuários, uma vez que qualquer militante pode produzir conteúdo e disseminá-lo na rede, basta um *smartphone* e acesso à internet. Desta forma, no feminismo contemporâneo, as usuárias saem da posição de meras consumidoras e se tornam agentes ativos na produção de conteúdo.

### **As dificuldades inerentes às redes sociais**

Apesar do inegável impacto gerado pelas ações feministas nas redes sociais, é importante destacar as dificuldades inerentes ao ambiente virtual, a começar pelos números de acesso à internet no Brasil. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no quarto trimestre 2018, dos 71 738 mil domicílios particulares permanentes no Brasil, 79,1 % possuíam acesso à internet. Na área urbana, eram 83,8 % das residências com conexão e, na área rural, 49,2 %.

Ao considerar os números por região, de forma geral, o Nordeste apresentava o menor percentual de domicílios com utilização da internet (69,1 %), seguido da região Norte, com 72,1 %. A região Sudeste (84,8 %) apresentou o percentual mais elevado. Em área urbana, os números das regiões Sudeste (86,5 %) e Centro Oeste (86,4 %) são os maiores, e a região Nordeste (77,2 %) permanece com o menor resultado. Por sua vez, na área rural, o menor percentual foi registrado na região Norte (33,1 %) e o maior, na região Sul (61,4 %).

Segundo o IBGE, embora o acesso à internet no Brasil esteja em contínuo e expressivo crescimento, existe uma parcela da população que ainda não possui contato com o mundo virtual. Entre os motivos, conforme a pesquisa, estão a falta de interesse em acessar a internet (34,7 %); o alto custo do serviço de acesso à internet (25,4 %) e o fato de nenhum morador da residência saber utilizar a internet (24,3 %).

Desta forma, o acesso limitado ao espaço virtual, em especial por quem vive em regiões rurais, de difícil acesso ou em situações de vulnerabilidade social, bem como a falta de conhecimento para manusear dispositivos de acesso à internet ou a própria rede são importantes percalços na popularização do feminismo por meio das redes sociais.

Quando focamos no próprio funcionamento das redes sociais, outros fatores também acabam por prejudicar a completa horizontalidade do movimento. Os critérios adotados por cada rede para a distribuição das postagens em cada perfil, por exemplo, podem criar microbolhas de discurso difíceis de serem superadas (Costa, 2018). Estas microbolhas acabam restringindo a entrega do conteúdo a uma parcela específica de internautas, evidenciando cortes como o de classe, a exemplo de campanhas como a #EuEmpregadaDoméstica.

Assim como as redes sociais foram fundamentais para a insurreição do feminismo e sua popularização, o espaço interativo também facilitou o surgimento de ataques ao movimento e às ativistas. De fato, desde as primeiras ondas, as militantes enfrentam resistência em forma de comentários misóginos e machistas, ora disfarçados de piadas, ora livres da máscara do humor.

Durante a Primeira Onda, as sufragistas constantemente eram retratadas em charges como mulheres feias e insinuações de que a falta de maridos seria o motivo de seu engajamento político, tido como ultrajante. Décadas depois, as feministas continuam sendo desqualificadas como mulheres mal-amadas, rejeitadas, feias, putas ou loucas (Barioni *et al*, 2016)

Atualmente, internautas conservadores inundam páginas feministas com comentários contra o que chamam de “perigo das ideologias de gênero”. Pregadores de ódio, incentivam posturas misóginas e há ainda quem batize de forma irônica a Quarta Onda Feminista como “ativismo de sofá”, minimizando a relevância do uso das redes sociais e da internet no ressurgimento e fortalecimento do feminismo (Costa, 2018).

Porém, conforme cita Eva Alterman Blay (2017), o movimento feminista foi se diversificando ao longo do século xx e do início do século xxi. Suas formas de atuar, assim como seus instrumentos de intervenção, mudaram conforme mudou a própria sociedade, e mudar não significa enfraquecer. “Buscar outras estratégias de ação faz parte da política. Um passo para o futuro depende, entre outros fatores, da adesão de jovens, trabalhadores e estudantes” (Blay, 2017, p.93).

A respeito disso, a filósofa Djamila Ribeiro (2017) também afirma:

Como todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas de narrativas, pessoas de grupos historicamente discriminados encontram aí um lugar de existir. Seja na criação de páginas, sites, canais de vídeos, blogs. Existe nesse espaço uma disputa de narrativa, mas ainda aquém do ideal por conta das barreiras institucionais que impedem o acesso de vozes dissonantes. Como expressar-se não é um direito garantido a todos e todas, ainda há a necessidade de democratização das mídias e rompimento de um monopólio, a discussão sobre a liberdade de expressão também não pode ser pautada unicamente no direito - não absoluto - de expressar opiniões. Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silenciamento do grupo (p.87).

Castells entende que, mesmo se não conseguirem atingir seus objetivos principais, a maior herança que movimentos sociais como o feminismo contemporâneo deixarão será uma nova forma de fazer movimento social, a mudança cultural que produziram e os efeitos desta sobre a sociedade e o sistema que tentaram questionar.

## METODOLOGIA

O estudo se configura como uma pesquisa quantiquantitativa, sendo que a combinação de ambas metodologias foi escolhida porque possibilitam abranger a máxima compreensão do objeto estudado (Goldenberg, 1998). Enquanto pesquisa exploratória e descritiva, está focada na caracterização e reflexão dos resultados relativos ao objeto de estudo.

Seu início se deu com a pesquisa bibliográfica (Stumpf, 2009). Em seguida, realizou-se a pesquisa documental (Moreira, 2009) que compreendeu a análise das postagens na página de *Facebook* do Coletivo Não Me Kahlo. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, por ser uma análise intensiva, onde o pesquisador reúne a maior quantidade de informações possíveis para compreender a totalidade do fato pesquisado (Duarte, 2009). Complementarmente, foi realizada uma entrevista virtualizada semiestruturada com as fundadoras do coletivo Não Me Kahlo, de forma a compreender a origem e o trabalho do coletivo.

Para analisar os dados, foram utilizados os procedimentos de análise textual. Conforme Moraes (2003), a análise textual é um modo de aprofundamento em processos discursivos. É um processo integrado de análise e síntese que tem como objetivo fazer uma leitura rigorosa e profunda de um conjunto de materiais textuais, de forma a categorizá-los e interpretá-los para atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. Na análise textual realizada no

presente artigo, buscou-se ter como foco o conteúdo de cada postagem, por meio dos temas abordados nelas, em detrimento de outros elementos textuais.

## RESULTADOS

O coletivo Não Me Kahlo foi idealizado pelas ativistas Bruna Rangel, Thaysa Malaquias, Gabriela Moura e Flávia Dias. O projeto iniciou no formato de um grupo no *Facebook* com o objetivo de discutir feminismo nas redes sociais. O grupo chegou a reunir 3 mil mulheres e, diante da sua potencialidade, ganhou uma página na mesma rede social que, até julho de 2021, contava com mais de um milhão, cento e oitenta mil seguidores.

O Não Me Kahlo logo ganhou presença também em outras redes sociais, como o *Instagram* (@naokahlo), onde conta com cerca de 110 mil seguidores, e no *Twitter* (@NAOKAHLO), onde pouco mais de 108 mil seguidores acompanham o conteúdo divulgado pelas organizadoras. Para aprofundar as pautas, o coletivo conta ainda com um *site* colaborativo, construído de forma voluntária pelas fundadoras do Não Me Kahlo e pelas mulheres que acompanham o trabalho do coletivo nas redes sociais e que são convidadas a enviar seus textos.

Em uma análise das publicações realizadas entre janeiro e junho de 2019 na página de *Facebook* do Não Me Kahlo foram observadas 145 publicações, distribuídas de forma desigual ao longo dos meses. Foram 9 publicações em janeiro, 40 em fevereiro, 37 em março, 11 em abril, 18 em maio e 30 em junho.

Destas, considerou-se, conforme o Quadro 1, como “Publicações inéditas” as postagens que foram publicadas na página do Não Me Kahlo pela primeira vez durante o período avaliado, mesmo quando compartilhadas de outras páginas do *Facebook*. Quando a mesma publicação aparece pela segunda ou terceira vez, não é somada nesta categoria. Foram consideradas “Publicações autorais” aquelas publicadas diretamente na página, sendo de autoria do Não Me Kahlo ou de parceiros, não considerando aqui as postagens compartilhadas de outras páginas do *Facebook* ou de outros *sites*.

A análise ainda considerou postagens de *links* que direcionam ao *site* [www.naomekahlo.com](http://www.naomekahlo.com), nomeadas como “Postagens *site* Não Me Kahlo”. O número que aparece entre parênteses diz respeito à postagem do mesmo *link* que se repete naquele mês. As postagens de *links* que direcionam a outros *sites*, como portais de notícias, foram nomeadas como “Postagens outros *sites*”. As postagens de *links* de eventos, sejam eles organizados ou não pelo Não Me Kahlo, foram reunidas na categoria “Postagens *links* de eventos”. As postagens feitas a partir de *card* com *print* de textos publicados originalmente na conta do Não Me Kahlo no *Twitter* (@NAOKAHLO) estão na categoria chamada “Postagens *cards* *Twitter* @NAOKAHLO”. As postagens feitas a partir de *card* com *print* de textos publicados originalmente em contas de terceiros no *Twitter* receberam o nome

de “Postagem cards Twitter terceiros”. Por fim, as postagens que são compartilhamentos de publicações de outras páginas do *Facebook* receberam o título de “Compartilhados de outras páginas do *Facebook*”.

Quadro 1

*Caracterização das publicações mensais do coletivo Não me Kahlo no Facebook*

	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Total de postagens da página	9	40	37	11	18	30
Postagens inéditas	9	39	32	11	17	26
Postagens autorais	3	11	13	5	9	7
Postagens site Não Me Kahlo (respostada)	0	15 (1)	10 (5)	2	7 (1)	16 (4)
Postagens outros sites	2	2	1	0	0	1
Postagens links de eventos	0	2	1	0	1	0
Postagens cards Twitter @ NAOKAHLO	2	3	0	0	0	1
Postagens cards Twitter terceiros	1	5	2	0	0	2
Compartilhados de outras páginas do Facebook	1	1	5	4	0	0

Elaboração própria

Dentre as publicações, observa-se que a maioria é inédita, ou seja, não se repete durante o período analisado. A maior parte das postagens também pode ser classificada como original, ou seja, é um *card* publicado diretamente na página do coletivo, ou então classifica-se como um *link* que direciona para o *site* do Não Me Kahlo. Esta categoria, inclusive, é a única que se repete. Ou seja, no período analisado, quando temos uma publicação que não é inédita, ela sempre é um *link* que direciona para o *site* do coletivo. Conforme Bruna Rangel, co-fundadora do Não Me Kahlo, há um motivo estratégico por trás disto. O *Facebook* hoje serve para o coletivo não só como um canal de comunicação rápida e popular, mas como meio de gerar tráfego no *site* do coletivo, a fim de monetizá-lo.

Como precisamos fazer captação de recursos, é preciso que exista esta migração. [...] Então, tudo o que vai para o *site*, depois vai para o *Facebook*. [...] Tanto pela nossa prática nos últimos anos fazendo isso como pelos nossos estudos sobre marketing, temos noção dos tipos de publicações que vão fazer sucesso, que serão



muito compartilhadas. Só que, no momento, o nosso conteúdo não é voltado para ser viral. O enfoque maior é compartilhar textos e links que levem para o nosso *site* para conseguir algum tipo de monetização do nosso trabalho através disso. O foco das publicações tem sido muito menos o alcance e muito mais uma divulgação do nosso site. [...] A gente precisa que estas visualizações vão para o *site* porque assim conseguimos captar recursos para manter a organização. (Comunicação pessoal, 02 de abril de 2020)

Em 2018, o Não Me Kahlo tornou-se de forma oficial também uma organização sem fins lucrativos. A verba arrecadada por meio de doações feitas a partir do *site* e da venda de produtos na loja virtual do coletivo é utilizada para promover o projeto *online* e eventos *offline* que incentivam a autonomia feminina. Porém, conforme Bruna, a arrecadação ainda não é suficiente para tornar o Não Me Kahlo autossustentável, ou seja, nenhum dos colaboradores recebem salário ou bonificação financeira.

As políticas de funcionamento do *Facebook*, como a limitação no uso de caracteres e as formas de distribuição do alcance das postagens adotadas ao longo dos últimos anos, também contribuíram para o que o Não Me Kahlo adotasse como principal estratégia o uso da rede como canal para o seu *site*.

[Quando] você cria conteúdo no *Facebook*, você está produzindo para a empresa *Facebook*. Para a gente isso não é mais útil. Já tivemos nossa página derrubada uma vez, por exemplo. Então o *Facebook* não pode ser o nosso principal meio de comunicação, é por isso que a nossa intenção é sempre redirecionar para o site, pois ali sim é [um espaço] nosso, é onde está nosso trabalho, o que a gente quer falar e onde cabe o que queremos falar também. O *Facebook*, pela própria maneira como as pessoas o usam, essa característica de compartilhar muitas imagens com pouca informação, é ótimo para compartilhar algumas coisas, mas não para dizer tudo o que a gente quer, que são alguns textos mais complexos, coisas maiores. (comunicação pessoal, 02 de abril de 2020)

Em relação às pautas das publicações do coletivo em sua página no *Facebook* no primeiro semestre de 2019, a violência de gênero é a mais recorrente. Conforme Bruna, isso ocorre porque uma das principais pautas do Não Me Kahlo é alertar para o fato de que a violência de gênero vai muito além da violência física, em especial, quando falamos em violência doméstica.

Além disso, o coletivo também busca auxiliar as mulheres a reconhecer quando estão em um relacionamento abusivo e divulgar a elas como podem se proteger. Esta postura do coletivo é um exemplo claro do que as feministas contemporâneas buscam com a Quarta Onda: promover, por meio de canais informais e de rápida propagação, dados e o auxílio necessário para lidar com a violência de gênero, que pode ser considerada a pauta principal da atual insurreição do movimento.

O Não Me Kahlo foi o precursor da *hashtag* #MeuAmigoSecreto que, em 2015, viralizou em diversas redes sociais, levando milhares de mulheres a relatarem abusos sofridos ou atitudes machistas vividas em seu dia a dia. No ano seguinte a campanha deu origem a um livro chamado *#MeuAmigoSecreto: feminismo além das redes* (Barioni *et al.*, 2016).

No período analisado, pode-se observar 21 temas de pautas abordados pelas publicações. São elas, em ordem alfabética: Aborto, Ativistas, Causas Sociais, Convites para as leitoras enviarem seus textos, Cultura, Educação, Empoderamento, Feminismo Negro, Feminismo LGBTQIA+, Gênero, Ironia/Humor, Livro #MeuAmigoSecreto, Machismo, Marielle Franco, Maternidade, Padrões de Beleza/Corpo, Política, Política, Relacionamentos, Sexualidade, Sororidade e Violência.

Cada pauta deu origem a uma categoria de publicação. Cada publicação se encaixa em pelo menos uma categoria ou, por vezes, em mais de uma. Nem todas as categorias aparecem em todos os meses analisados. Na categoria Aborto encontram-se *posts* sobre posicionamentos em relação a este tema. Na categoria Ativistas encontram-se publicações que falam sobre mulheres que levantam a bandeira do feminismo em seu trabalho, com exceção da vereadora Marielle Franco que, devido às proporções do debate acerca de sua morte, tem uma categoria exclusiva.

Nas Causas Sociais estão reunidas postagens que levantam temas como desigualdade social, racismo e homofobia, de forma geral, sem associação ao feminismo. Como Cultura enquadram-se publicações sobre música, literatura e arte feita por mulheres. Na categoria Empoderamento estão postagens que buscam levar às leitoras o reconhecimento de seu papel como mulheres e seus direitos.

Feminismo LGBTQIA+ reúne postagens sobre transfeminismo e o recorte de sexualidade sob a ótica de movimento social, diferente da categoria Sexualidade, que fala da relação da mulher com seu corpo e o sexo. Ironia/Humor se associa normalmente às outras, quando um assunto é tratado pelo coletivo de forma sarcástica, sendo mais comum nesta as publicações de *cards* com *prints* de *tweets*. A categoria Relacionamentos engloba desde discussões sobre relações abusivas à complexidade das diferentes formas de se relacionar com outros, seja de forma hétero ou homoafetiva. Sororidade reúne publicações sobre união e apoio mútuo entre as mulheres. Na categoria Violência encontram-se publicações que falam de violência de gênero em suas diversas naturezas e a violência de forma geral.

Os 21 temas de pautas abordados nas 145 publicações realizadas entre janeiro e junho de 2019 na página do Não Me Kahlo no *Facebook* estão distribuídas de forma desigual, conforme o Quadro 2. As publicações poderiam estar em mais de uma categoria, mas como forma de buscar alguma classificação, se fez uma primeira aproximação como exposto no Quadro 2. Verificou-se também, na continuidade das análises,

que poderiam ser reagremiadas em grandes categorias, o que se realizou na busca de uma compreensão do padrão oferecido aos receptores.

Quadro 2  
Publicações realizadas entre janeiro e junho de 2019

TEMA	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL DE VEZES QUE O TEMA APARECE NO SEMESTRE
Aborto				1	1	2	4
Ativistas	1	5			1	3	10
Causas sociais		2	2	3	2	3	12
Convite		4	2		2		8
Cultura	1	9	9		2	2	23
Educação			2			1	3
Empoderamento	2	6	2		5	2	17
Feminismo LGBTQIA+	1					7	8
Feminismo negro		2		1			3
Gênero	1	3	2	1	1	6	14
Ironia/Humor	1	1	4		1	4	11
Livro #MeuAmigo Secreto		1	1				2
Machismo		1					1
Marielle Franco	1		2				3
Maternidade		1	2	1	6	4	14
Padrões de Beleza/Corpo		2	1			1	4
Política	3	2	7	4	2	5	23
Relacionamento	1	4				2	7
Sexualidade		2					2
Sororidade		1					1
Violência	2	6	4	4	1	6	23
Total	14	52	40	15	24	48	193

Elaboração própria

As pautas Violência, Política e Gênero são as únicas que apareceram nos seis meses analisados. A Violência é a mais comum e aparece em 23 publicações. Destas, 22

abordam a Violência de Gênero, seja ela física, psicológica ou de outra natureza. Uma das publicações aborda a violência, mas aliada a outra temática, a Causas Sociais, pois se refere a um episódio de abuso de poder policial em uma favela, sem relação direta com a violência de gênero. Na categoria Política são 23 publicações e na categoria Gênero são 14 postagens. A categoria Cultura também demonstra relevância, com 23 aparições. As demais aparecem menos de 20 vezes individualmente.

Considerando-se uma agremiação das categorias expostas no Quadro 2, revela-se a preferência dos temas ao longo do período analisado. Machismo / Livro#MeuAmigoSecreto / FeminismoLGBTQIA+ / FeminismoNegro / Gênero / Sexualidade / Sororidade referem-se a temas políticos relativos à identidade sexual, que afeta fortemente a identidade pessoal e somam juntas 31 aparições. Aborto / Causas Sociais / Empoderamento / Ativismo / Política têm em comum serem questões políticas coletivas e somam 66 publicações. Convite / Cultura / Educação / Ironia / Humor / Relacionamento / Padrões de Beleza / Maternidade somam 70 publicações e caracterizam-se como temas que se encontram em seus aspectos culturais, portanto assumem uma dimensão social. Marielle / Violência somam 27 publicações de temas relativos à prática de violência, também relativa à uma problemática social.

O que se busca com esta releitura das publicações, agremiando as categorias, é encontrar um padrão no que é midiático. Como resultado pode-se apontar que as publicações enfatizam posicionamentos políticos em relação a questões sociais que permeiam e são permeadas pelas questões pessoais.

A análise evidencia, ainda, que não há um planejamento fixo de publicações. Quantitativamente as postagens são desiguais e os temas também variam, sendo que determinado tema, por vezes, aparece frequentemente em um mês e em outro quase não é retratado. Conforme Bruna, o coletivo encontra dificuldade para estabelecer um planejamento fixo porque, em primeiro lugar, o Não Me Kahlo ainda não é autossustentável e é feito de forma voluntária, ou seja, seu conteúdo é produzido conforme a disponibilidade das voluntárias. Além disso, como boa parte das publicações são enviadas pelas leitoras, as pautas costumam variar conforme o que é enviado para o coletivo e o que as leitoras querem ver nas mídias do Não Me Kahlo.

Por último, segundo Bruna, as datas fixas, como Dia da Mulher ou Dia da Consciência Negra são passíveis de planejamento. Porém, tanto o *site* do Não Me Kahlo quanto suas redes sociais recebem conteúdo que acompanha o que é tendência de assunto no momento ou acontecimentos pontuais, como se pode verificar de forma clara nas publicações em sua página no *Facebook*.

Para Bruna, é imprescindível que as ativistas do feminismo contemporâneo ocupem o espaço virtual, uma vez que, no passado, o feminismo muitas vezes ficou restrito às discussões teóricas na academia. Ela afirma, em entrevista, que “a gente não aprende

feminismo nas escolas. Então, às vezes, o único ou o primeiro contato que, principalmente as mais jovens, vão ter com o feminismo será a partir do que elas fazem no dia a dia, então se não for na escola, provavelmente vai ser nas redes sociais”.

Bruna considera que não existe mais uma fronteira entre o mundo *online* e o mundo *offline* e, neste sentido, as redes sociais têm servido como ferramenta, inclusive, de diálogo entre estes dois mundos. A visão da ativista acorda com a ideia defendida por Castells (2013), e citada anteriormente, de que os movimentos sociais contemporâneos criam redes que se interligam, formando um espaço híbrido entre *online* e *offline* e rompendo, inclusive, as barreiras territoriais. A ativista cita como exemplo os protestos #EleNão, em repúdio à candidatura do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, que surgiram a partir das redes sociais, mais especificamente em grupos no *Facebook*, onde os militantes combinavam e passavam informações sobre horários e locais das manifestações.

## DISCUSSÃO

Entre as pautas frequentemente discutidas pela Quarta Onda Feminista nas redes sociais, e que podem ser observadas entre as temáticas abordadas pelo Não Me Kahlo durante o período analisado, destacam-se ainda temas já familiares às fases anteriores do movimento, como o empoderamento e o aborto.

As redes sociais ganharam tamanha importância na quarta insurreição feminista por sua capacidade de propagar informação de forma rápida e em larga escala. Assim como afirmam Silva (2019) e Castells (2013) e a exemplo do caso do coletivo Não Me Kahlo, as ativistas da Quarta Onda adotam as redes sociais como ferramenta para comunicação interna e externa, ou seja, as redes sociais são o canal de comunicação entre as ativistas, e entre elas e sociedade.

Também se pode destacar o uso das redes sociais como meio para articulação do movimento, ou seja, as militantes utilizam recursos das redes sociais, como os grupos do *Facebook* no caso do Não Me Kahlo, para organizar suas formas de militância. Esta forma de uso das mídias é apontada por Castells (2013) como uma característica dos movimentos sociais contemporâneos.

Castells (2013) também destaca que os movimentos sociais só conseguem desafiar o *establishment* quando existe, entre os membros, um senso de coletivo. É exatamente isso que o uso dessas redes desperta no caso estudado, que demonstra que o coletivo se organiza a partir de um senso de pertencimento e união entre ativistas e leitoras que compartilham posicionamentos e experiências, buscando o que se pode denominar como uma empatia ativista.

Pode-se conferir este fenômeno no exemplo do coletivo Não Me Kahlo por meio da forma como se dá a construção do conteúdo difundido por ele. As redes sociais permitem que as ativistas saiam da posição de apenas consumidoras de conteúdo para o lugar de agentes ativos na produção deste. No Não Me Kahlo as leitoras/ativistas são as responsáveis por definir os assuntos que serão discutidos ao enviar seus textos para serem publicados no *site* do coletivo. Estes textos são feitos com base nas vivências e visões de mundo destas mulheres, o que reforça o posicionamento de Castells quando define estes espaços como elaboradores de um senso de pertencimento e como um ambiente seguro para compartilhar informações e relatos pessoais.

O trabalho do Não Me Kahlo também exemplifica o que citou Heloísa Buarque (2018) ao afirmar que as redes sociais possibilitam um padrão de organização com base na polinização cruzada, na consulta múltipla e na retroalimentação. Estes são, conforme a autora, elementos fundamentais para o surgimento, desenvolvimento e fortalecimento da Quarta Onda Feminista, pois, por meio deles, a insurreição alcança um público antes à margem da informação, que não possuía acesso ao ambiente acadêmico, por exemplo.

Com as redes sociais, se fala e ensina sobre feminismo de forma acessível, também por meio de diversas expressões artísticas como afirmou Heloísa Buarque de Holanda (2018). As redes sociais permitem explorar diversas linguagens por sua característica multimídia, ou seja, por permitirem postagem e compartilhamento de imagens, sons e vídeos, além da interatividade por meio de enquetes e ferramentas de perguntas e respostas, o que acaba por favorecer o debate e a disseminação de manifestações artísticas como videoclipes musicais, colagens, ilustrações, fotografia e poesia feitas pelas ativistas.

Conforme destaca Costa (2018), estes recursos possibilitados pelas redes sociais facilitam a autonomia e a ação direta, ou seja, favorecem o compartilhamento dos relatos pessoais e da arte produzida pelas ativistas, que se tornam virais ao serem compartilhadas por páginas como a do coletivo Não Me Kahlo e, assim, atingem um público não alcançado pelas fases anteriores do movimento.

Porém, apesar de todas as facilidades e benefícios que as redes sociais trazem ao feminismo contemporâneo, elas também abrem portas para ataques de *haters*, usuários, por vezes robôs, que espalham comentários de ódio sem argumentos embasados ou que organizam grupos para derrubar páginas/perfis ou depreciar/desacreditar ativistas. A página do coletivo Não Me Kahlo, por exemplo, já sofreu pelo menos dois ataques de *haters*, que resultaram na queda da página. Este foi um dos motivos, conforme a ativista e co-fundadora Bruna Rangel, que levaram o Não Me Kahlo a priorizar a publicação do conteúdo em seu *site*, uma página autoral e de domínio do grupo, ao invés da rede social.

Quanto ao posicionamento do coletivo feminista brasileiro Não Me Kahlo nas redes sociais remete à integração entre as políticas da vida e a política emancipatória,

conceitos propostos por Giddens (2002) para se referir às questões pessoais e coletivas respectivamente. A política da vida refere-se à autoidentidade e à autoescolha, já a política emancipatória, à construção da identidade coletiva, às oportunidades da vida, mas o autor ressalta a relação de interdependência entre identidade pessoal e identidade coletiva.

Giddens analisa que, desde o início da era moderna, estimula-se a emancipação humana em relação às condições da vida social limitadoras da liberdade. Desse modo, ele define a política emancipatória como aquela que visa libertar os indivíduos e grupos das limitações que afetam negativamente suas oportunidades de vida. Busca romper as algemas do passado, transformando o futuro com a superação de formas de dominação ilegítimas. “A ruptura com as práticas fixas do passado permite que os homens aumentem o controle social sobre as circunstâncias de suas vidas” (Giddens, 2002, p. 194). Entre os valores que permeiam a política emancipatória ele cita a justiça, a igualdade e a participação. Como princípio, refere-se à autonomia e à liberdade do indivíduo para agir responsabilmente em relação aos outros e reconhecer as obrigações coletivas.

Quanto à política da vida trata-se da política do estilo de vida, da autorrealização, da reflexividade do que liga o eu e o corpo:

A política da vida refere-se a questões políticas que fluem a partir dos processos de auto-realização em contextos pós-tradicionais, onde influências globalizantes penetram profundamente no projeto reflexivo do eu e, inversamente, onde os processos de auto-realização influenciam as estratégias globais. (Giddens, 2002, p. 197)

É a política decorrente das decisões da vida que afetam a autoidentidade e o desenvolvimento de uma autenticidade interior. Refere-se aos debates e contestações derivados do projeto reflexivo do eu, o que torna a dimensão pessoal uma esfera política.

No caso das temáticas do feminino, revelam a relação intrínseca entre aspectos emancipatórios, da autoidentidade, questões filosóficas (o que é a pessoa?) e morais, além de direitos humanos. Para Giddens (2008), a agenda da política da vida foi produzida pelo impacto emancipador das instituições modernas e traz de volta as questões morais e existenciais recalcadas por estas instituições quando preconizam sobre como devemos viver nossas vidas. Hoje, estes temas perpassam o cotidiano traduzidos em modos de lutas coletivas, que trazem as questões existenciais, como o estilo de vida, ou como a existência deve ser percebida e vivida, para o debate público. Como o eu e o corpo tornam-se lugares que expõem estilos de vida, o corpo passa a ser também lugar de manifestação política.

Para Giddens (2008), isto não diminui a relevância da luta pelos direitos de cidadania. Eles servem de arena onde as questões da política da vida são debatidas. Neste sentido,

os movimentos sociais, como o coletivo em estudo, têm a relevância de dar visibilidade, inclusive midiática, às questões da política-vida, de modo a forçar a atenção pública sobre eles. Para o autor, as questões da política da vida geralmente colocam problemas do tipo emancipatório, por isso, “a emancipação pressupõe uma transformação na política-vida” (Giddens, 2002, p. 211).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento assim como a insurreição da Quarta Onda Feminista no Brasil são elementos que estão diretamente relacionados às redes sociais e às suas possibilidades como plataformas de comunicação e de midiática. O caso do coletivo Não Me Kahlo, como se pode perceber na análise realizada, é um exemplo claro da relevância de redes como o *Facebook* e suas ferramentas para as feministas contemporâneas.

A indignação com o aumento nos números da violência de gênero, em especial nos países de maior vulnerabilidade social, como é o caso do Brasil, foi a faísca para o nascimento de uma nova fase do movimento feminista e acabou por tornar-se a principal pauta desta insurreição, aliada à desconstrução da visão romantizada dos relacionamentos abusivos, como destaca o levantamento das temáticas abordadas pelo Não Me Kahlo em suas publicações no *Facebook*, entre janeiro e junho de 2019, onde a violência demonstrou ser tema recorrente.

O uso das redes sociais pelo movimento feminista contemporâneo obviamente é passível de críticas e tem suas limitações. Um exemplo é que, como visto no caso do Não Me Kahlo, a produção de conteúdo não consegue seguir uma frequência ou um planejamento, uma vez que é feita de forma voluntária pelas ativistas e tem como maior fonte de pautas acontecimentos imprevisíveis ou temas sugeridos pelas leitoras nos textos enviados por elas.

Mas também é fato que as ferramentas das redes sociais têm sido fundamentais para a difusão do discurso feminista, principalmente entre as camadas mais populares. As redes sociais e a internet democratizaram este movimento social que, antes, a exemplo das três primeiras ondas, dificilmente seria acessível a quem não frequenta o espaço acadêmico. Com as redes sociais não é mais preciso uma formação acadêmica ou publicações em grandes editoras para as ativistas serem ouvidas.



## REFERÊNCIAS

- Barioni, P., De Lara, B., Malaquias, T., Moura, G., & Rangel, B. (2016). *#MeuAmigoSecreto: Feminismo além das redes / [Não Me Kahlo]*. Edições de Janeiro.
- Blay, E. A. (2017). Como as mulheres se construíram como agentes políticas e democráticas: o caso brasileiro. Em L. Avelar & E. A. Blay (Orgs.), *50 Anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile: A Construção das Mulheres como Atores Políticos e Democráticos*. (pp. 65-95). Editora da Universidade de São Paulo.
- Bogado, M. (2018). Rua. Em H. B. de Holanda (Org.), *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. (2.<sup>a</sup> ed., pp. 23-42). Companhia das Letras.
- Bogado, M., & De Cunto, J. (2018). Na música. Em H. B. de Holanda (Org.), *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. (2.<sup>a</sup> ed., pp. 179-204). Companhia das Letras.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Zahar.
- Costa, C. (2018). Rede. Em H. B. de Holanda (Org.), *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. (2.<sup>a</sup> ed., pp. 43-60). Companhia das Letras.
- Duarte, M. Y. M. (2009). Estudo de Caso. Em A. Barros & J. Duarte (Orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. (pp. 215-234). Atlas.
- Giantomaso, I. (06 de dezembro de 2018). Feminismo e Frida batem recorde de buscas no Google no Brasil. *Jornal Folha de São Paulo*. <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/feminismo-bate-recorde-de-buscas-no-google-no-brasil-frida-e-a-mulher-mais-pesquisada>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Zahar.
- Giddens, A. (2008). Governo e Política. Em *Sociologia*. (4.<sup>a</sup> ed., pp. 342-365). Artmed.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6.<sup>a</sup> ed., pp. 27-28). Atlas.
- Goldenberg, M. (1998). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (2.<sup>a</sup> ed., pp. 85-91). Record.
- Gomes, P. G. (2017). *Dos meios à midiatização: um conceito em evolução*. Editora UNISINOS.
- Google Trends. (2020). *Pesquisa sobre o termo feminismo*. <https://trends.google.com.br/trends/explore?q=feminismo&geo=BR>
- Holanda, H. B. de. (2018). Introdução: O grifo é meu. Em H. B. de Holanda (Org.), *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. (2.<sup>a</sup> ed., pp. 11-19). Companhia das Letras.

- Langner, A., Mendonça, F., & Zuliani, C. (2015). O movimento feminista e o ativismo digital: conquistas e expansão decorrentes do uso das plataformas online. *Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*. Universidade Federal de Santa Maria. <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/3-12.pdf>
- Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. (2018). *Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad Contínua. Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística - IBGE. <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Anual/Acesso\\_Internet\\_Televisao\\_e\\_Posse\\_Telefone\\_Movel\\_2018/Analise\\_dos\\_resultados\\_TIC\\_2018.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf)>
- Moraes, R. (2003). Mergulhos Discursivos: Análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discurso. Em M. do C. Galiazzi & R. Moraes (Orgs.), *Análise Textual Discursiva*. (pp. 85-113). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Moreira, S. V. (2009). Análise documental como método e como técnica. Em A. Barros & J. Duarte (Orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. (pp. 269-278). Atlas.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é: lugar de fala?* Letramento.
- Rose, D. (2002). Análise de Imagem em Movimento. Em M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (2.ª ed., pp. 343-362). Editora Vozes.
- Santos, M. E. M. (2018). Rede de comunicação como estratégia de ação política: ativismo feminista no Facebook em análise histórica contemporânea. *Científic@ - Multidisciplinary Journal*, 5(1), 53-63. <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/2630/2224>
- Silva, J. M. (2019). *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Publicação Independente.
- Stumpf, I. R. C. (2009). Pesquisa bibliográfica. Em A. Barros & J. Duarte (Orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. (pp. 51-61). Atlas.
- Val Franco, B. D. (2017). #Feminismo: Desafios e oportunidades na apropriação das redes sociais para a difusão de discursos. [Monografia de bacharelado, Universidade de Brasília]. Repositório institucional da Universidade de Brasília. [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18034/1/2017\\_BeatrizDelgadoValFranco.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18034/1/2017_BeatrizDelgadoValFranco.pdf)

# CUERPO Y SURREALISMO: SOBRE EL QUIASMO EN *LA TORTUGA ECUESTRE* DE CÉSAR MORO Y *UN PERRO ANDALUZ* DE LUIS BUÑUEL\*

JOSÉ CARLOS CABREJO COBIÁN\*\*  
Universidad de Lima  
jcabrejo@ulima.edu.pe

Recibido: 5/7/2021 Aceptado: 25/7/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5276>

**RESUMEN.** Este ensayo tiene como objetivo explorar cómo el poemario *La tortuga ecuestre* de César Moro, escrito entre 1938 y 1939, y el cortometraje *Un perro andaluz* de Luis Buñuel, que vio la luz en el año 1929, dos obras emblemáticas de la vanguardia surrealista, abordaron la representación icónica del cuerpo. Este fenómeno es analizado, por un lado, desde la perspectiva del quiasmo hallada en la obra del filósofo Maurice Merleau-Ponty; y, por otro, desde las semióticas generativa (Algirdas Julien Greimas y Joseph Courtés) y tensiva (Jacques Fontanille y Claude Zilberberg). La conclusión a la que se llega es que dichas obras confirman que el discurso surrealista en la poesía y el cine toma a través de la iconicidad una conciencia del quiasmo al enfocar el cuerpo y el mundo como una sola entidad, de modo íntegro y unitario.

**PALABRAS CLAVE:** surrealismo / César Moro / Luis Buñuel / cuerpo / Maurice Merleau-Ponty

## BODY AND SURREALISM: ON THE QUIASM IN CÉSAR MORO'S *THE EQUESTRIAN TURTLE* AND LUIS BUÑUEL'S *AN ANDALUSIAN DOG*

**ABSTRACT.** This essay explores how the poetry book *The Equestrian Turtle* by César Moro, written between 1938 and 1939, and the short film *An Andalusian Dog* by Luis Buñuel, released in 1929, two emblematic works of the surrealist avant-garde, addressed the iconic representation of the body. On the one had, this phenomenon

---

\* El ensayo se basa en una investigación que pronto será publicada.

\*\* Magíster en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (véase: <http://orcid.org/0000-0002-8388-4301>).

is analyzed from the perspective of the *chiasm* found in the work of the philosopher Maurice Merleau-Ponty; on the other, from generative (Algirdas Julien Greimas and Joseph Courtés) and tensive (Jacques Fontanille and Claude Zilberberg) semiotics. The conclusion reached is that these works confirm that the surrealist discourse in poetry and cinema takes an awareness of chiasm through iconicity, by focusing the body and the world as a single entity, in an integral and unitary way.

KEYWORDS: surrealism / César Moro / Luis Buñuel / body / Maurice Merleau-Ponty

### **CORPO E SURREALISMO: SOBRE O QUIASMO EM *LA TORTUGA ECUESTRE* DE CÉSAR MORO E *UN PERRO ANDALUZ* POR LUIS BUÑUEL**

*Resumo.* Este ensaio tem como objetivo explorar como duas obras emblemáticas da vanguarda surrealista: o livro de poesia *La tortuga ecuestre* de César Moro, escrito entre 1938 e 1939, e o curta-metragem *Un perro andaluz* de Luis Buñuel, lançado em 1929, e abordaram a representação icônica do corpo. Esse fenômeno é analisado, por um lado, sob a ótica do *quiasma* da obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty; de outro, a partir das semióticas gerativa (Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés) e tensiva (Jacques Fontanille e Claude Zilberberg). A conclusão a que se chega é que essas obras confirmam que o discurso surrealista na poesia e no cinema toma consciência do *quiasma* pela iconicidade, ao enfocar o corpo e o mundo como uma entidade única, de forma integral e unitária.

PALAVRAS-CHAVE: surrealismo / Cesar Moro / Luis Buñuel / corpo / Maurice Merleau-Ponty

## INTRODUCCIÓN

Un aspecto esencial de la vanguardia surrealista fue la representación del cuerpo. Dicho tópico es explorado en el cortometraje francés *Un perro andaluz* (*Un chien andalou*, 1929), dirigido por el cineasta español Luis Buñuel, y en el poemario *La tortuga ecuestre*, del peruano César Moro. Esta es una de las obras surrealistas de las más prestigiosas en Latinoamérica, con versos escritos entre los años 1938 y 1939, pero publicados en 1957. A pesar de que su poesía fue prácticamente ignorada en su época, inclusive tomando en cuenta que dicho poeta formó parte del grupo liderado por André Breton en París, obtuvo una atención creciente hasta la actualidad:

a la vez por la personalidad exigente, fundamentalmente libre del poeta y por la originalidad extrema de su poesía. Este descubrimiento se realizó progresivamente gracias a ediciones póstumas —*La tortuga ecuestre*, *Los anteojos de azufre*, *Amour à mort*, *Ces poèmes...*, que revelaron una parte importante de sus textos y permitieron investigaciones aún más profundas sobre su poesía— [...] es posible promover y difundir una obra de difícil acceso para que tenga, por fin, una justa consagración gracias a la devoción de un grupo de admiradores incondicionales que, como lo escribe Julien Gracq a propósito de Mallarmé, estarían “listos para morir por él”. Es el deber que cumplieron con una magnífica decisión, a diferentes niveles, André Coyné, Emilio Adolfo Westphalen, Américo Ferrari, Julio Ortega, Ricardo Silva-Santisteban. Es la misma devoción que empujó a una nueva generación de universitarios —Martha Canfield, Mariela Dreyfus, Yolanda Westphalen Rodríguez, Gaëlle Hourdin, entre otros— a concentrar sus investigaciones en las diversas facetas de una obra que presenta enormes problemas metodológicos. (Lefort, 2015, pp. XXIX-XXX)

En el marco de la vanguardia poética peruana, César Moro fue un poeta que, al igual que Emilio Adolfo Westphalen en una obra como *Las ínsulas extrañas* (1933), o Xavier Abril, con los “poemas turistas” que escribió entre 1926 y 1927 y que fueron incluidos en el poemario *Hollywood* (1931), se aproximó más al surrealismo, a diferencia de otros poetas como César Vallejo, Carlos Oquendo de Amat o Alberto Hidalgo, por mencionar a algunos vates importantes del periodo. Entre los años 1938 y 1939, los mismos en los que Moro creó los poemas de *La tortuga ecuestre*, escribió las “Cartas a Antonio”. Estas, como se referirá hacia el final del artículo, muestran coincidencias importantes con dichos poemas. Sin embargo, el peruano solo publicó en vida un libro llamado *Le château de grisou* (1943) y dos *plaquettes*: *Lettres d’amour* (1944) y *Trafalgar Square* (1954), “tres obras en francés de tirada limitada, y que casi no salieron del círculo de sus amigos” (Coyné, 2015, p. XLVI). En contraste con las “Cartas...” y *La tortuga ecuestre*, su único poemario íntegramente escrito en español, la poesía en francés de Moro tiende a una atenuación de lo surreal, y resulta más atractiva con respecto a cómo “devora” aquella lengua del país europeo por medio de rasgos propios de la lengua española, tal como lo plantea

Fernández Cozman en su libro *César Moro, ¿un antropófago de la cultura?* (2012), y desde la perspectiva del *Manifiesto antropófago* (1928) de Oswald de Andrade.

Si saltamos a este siglo, descubriremos que se han dedicado a Moro distintos eventos internacionales, como el coloquio “César Moro y el surrealismo en América Latina”, realizado el 4, 5 y 6 de diciembre del año 2003 por la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú, y el congreso “Amor hasta la muerte: la poesía pasional de César Moro”, que se llevó a cabo del 21 al 23 de septiembre del 2016, organizado por la Academia Peruana de la Lengua.

Por su parte, el cortometraje *Un perro andaluz* fue referido por André Breton “como parte constituyente del surrealismo” (como se citó en Richardson, 2006, p. 27). Dicha obra no solo definió algunas de las marcas de estilo que aparecerían en los siguientes filmes de uno de los cineastas más influyentes de España y de toda la historia del cine. También contribuyó a una experimentación del montaje, en la que la discontinuidad entre un encuadre y otro, como ocurre en la forma absurda con que las imágenes se suceden en los sueños, se haría notoria tanto en ciertos modos expresivos del videoclip como en el lenguaje autoral de realizadores como David Lynch, Alejandro Jodorowsky o Maya Deren.

Los textos literarios, como el poemario *La tortuga ecuestre*, así como los textos fílmicos, como *Un perro andaluz*, tienen en común una naturaleza icónica, a pesar de que obedecen a una construcción diferente. Según Blanco (2009), la literatura plasma diversos códigos:

En el caso del texto literario se introducen a través de la palabra: códigos visuales (formas, colores, espacios...), códigos sonoros (ruidos, melodías, gritos...), códigos táctiles (consistencias, rugosidades, lisuras...), códigos olfativos (olores, perfumes...) y códigos gustativos (sabores diversos). Pero no solo ellos aparecen en el texto literario, sino también códigos más sofisticados y de mayor alcance, como los códigos de los gestos, los códigos del comportamiento ordinario, los códigos emblemáticos (banderas, símbolos, logotipos, monogramas, señales de todo tipo), los códigos del relato y tantos otros. (p. 185)

Alguna vez, el propio André Breton llegó a considerar a “las inspiraciones verbales como infinitamente más ricas de sentido visual, infinitamente más sólidas para la vista que las imágenes visuales propiamente dichas” (como se citó en Alquié, 1974, p. 36). Es posible apreciar ello en el poemario de César Moro por medio de códigos de órdenes visuales (“Te veo en una selva fragorosa”, en la parte III del poema “El fuego y la poesía”, 2002, p. 89), sonoro (“Pisoteando el mundo... que gime...”, en el poema “La leve pisada del demonio nocturno”, 2002, p. 83), táctil (“Como una sombra de mano en un instrumento fantasma”, en el poema “El mundo ilustrado”, 2002, p. 74), olfativo (“El olor fino solitario de tus axilas”, en el poema “El olor y la mirada”, 2002, p. 70) y gustativo (“Donde el crimen pernocta y bebe el agua clara / De la sangre más caliente del día” en la parte I del poema “El fuego y la poesía”, 2002, p. 87).

Hay una condición sincrética en el texto literario como en el fílmico. Blanco (2009) indica que en la constitución del texto cinematográfico pueden ingresar códigos de orden visual o sonoro sin que sean necesariamente textualizados por medio de la lengua. Para él “la lengua vuelve a aparecer, en el estadio actual del desarrollo del cine, en el texto fílmico; pero ahora al lado de otros códigos y en interacción con ellos” (p. 186). En *Un perro andaluz*, una película muda, es posible encontrar la lengua en los carteles que se suceden durante el cortometraje, con letras blancas sobre un fondo de color negro, a través de expresiones en francés como “En primavera”, “Ocho años después”, etcétera. El código visual se manifiesta por medio de imágenes en movimiento; por ejemplo, en la secuencia del personaje que corta con una navaja el ojo de una mujer. Del mismo modo, se presentan pasajes sonoros del drama musical *Tristán e Isolda* de Richard Wagner, usualmente añadidos a la proyección del cortometraje.

Más allá de sus diferencias, ambas obras comparten una *visualidad* del cuerpo. Siguiendo a Blanco (2009), se identifica una icónica literaria y una icónica cinematográfica:

Es claro que la *icónica literaria* y la *icónica cinematográfica* son notablemente *diferentes*. Mientras que los elementos icónicos del *signo visual* son captados por los órganos de la visión, los elementos icónicos del *signo lingüístico* son captados por los órganos de la representación, de naturaleza psíquica y no visual. En eso radica la diferencia entre un paisaje *descrito* con palabras y un paisaje *mostrado* con imágenes. Para lograr la *iconicidad* literaria, el texto lingüístico se ve obligado a acudir a recursos retóricos como la metáfora, la comparación, la metonimia, la hipotiposis, etcétera. La *iconicidad* cinematográfica es directamente visual, despojada de *giros* retóricos, inmediata. (p. 190)

Sin embargo, es importante señalar que, como se verá más adelante, en el cine sí existen recursos retóricos, mayormente de tipo metafórico y metonímico. Para Courtés (1997), el orden icónico es parte del ámbito figurativo:

Calificamos de *figurativo* todo significado, todo contenido de una lengua natural y, más ampliamente, de todo sistema de representación (visual, por ejemplo) al que corresponde un elemento en el plano del significante (o de la expresión) del mundo natural, de la realidad perceptible. *Será, pues, considerado como figurativo*, en un universo dado (verbal o no verbal), *todo lo que puede estar directamente relacionado con uno de los cinco sentidos tradicionales*: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto; en pocas palabras, todo lo que depende de la percepción del mundo exterior. (p. 238)

Tomando en cuenta lo afirmado por Blanco (2009) y Courtés (1997), lo icónico, al margen de aparecer inmerso en un mundo verbal (como lo es un poemario) o no estrictamente verbal (como lo son las producciones audiovisuales), tiene como punto de partida lo figurativo, aquello que es captado por cualquiera de nuestros sentidos. A partir de esa perspectiva, se puede distinguir entre lo figurativo icónico y lo figurativo abstracto:

Lo *figurativo icónico* es aquello que produce la mejor *ilusión referencial* [...], que parece como lo más próximo a la realidad; cuando É. Zola describe *El vientre de París*, sentimos como una fuerte impresión de semejanza —de *iconicidad*, diríamos en términos semióticos— aunque solo sea por la multitud de los pequeños detalles concretos que se destacan. Lo *figurativo abstracto* es, por el contrario, lo que solo incluye un número mínimo de rasgos de la “realidad” [...] la diferencia se funda únicamente en un número más o menos mayor de rasgos, de elementos constituyentes. (Courtés, 1997, pp. 246-247)

Lo arriba citado indica que para Courtés no solo la descripción detallada que hace Émile Zola en su novela sea una clara representación de lo *figurativo icónico*, sino también, por ejemplo, una fotografía. *Un perro andaluz* y *La tortuga ecuestre*, por sus numerosos detalles visuales, son una muestra representativa de cómo una obra surrealista, literaria o no, cinematográfica o no, puede caracterizarse por su orientación hacia lo *figurativo icónico* en detrimento de lo *figurativo abstracto*, sobre todo en lo que respecta a lo corporal.

A partir de esta coincidencia, este ensayo tiene como objetivo analizar la forma en que ambos textos, poético y cinematográfico, desarrollan una representación icónica del cuerpo. Las figuras que remiten a la corporeidad humana y animal abundan tanto en la poesía como en el cine surrealistas, pero si hay dos obras esenciales en darle una presencia figurativa central al cuerpo, esas son *La tortuga ecuestre* y *Un perro andaluz*.

Este ensayo concluye que dichas obras de Moro y Buñuel son emblemáticas de cómo el surrealismo en la iconicidad de sus vertientes poética y cinematográfica posee una conciencia del quiasmo, de la unidad del cuerpo con el mundo. ¿A qué nos referimos con el quiasmo? La obra de Maurice Merleau-Ponty exhibe una preocupación central por el cuerpo y se impone, según Ramírez (2013), una “filosofía del quiasmo”. Para este autor, la filosofía del francés, partiendo de dualidades importantes en los inicios de la filosofía, como alma y cuerpo, materia y espíritu o experiencia y razón (capítulo II, subtítulo 1, párrafo 1), plantea trascender la dicotomía. Propone pensar en la relación y entrelazamiento de sus partes, es decir, en el ser de la dualidad:

Pensar la dualidad como tal significa no pensarla ni en función de los elementos que la componen (*dualismo metafísico*), de unas entidades contrapuestas o yuxtapuestas, ni tampoco en función de una unidad trascendente, de una tercera entidad —ya se le ubique como anterior al desdoblamiento (*monismo teológico-metafísico*), o ya como resultado de su reunificación postrera y extrínseca (*monismo dialéctico*)—. Merleau-Ponty dice que lo que debemos pensar es *la relación* como tal, lo que hay *entre*: la realidad de este ser intermedio, la figura y el sentido de la mediación; el *sí mismo* de lo que está en medio: *l'entrelacs*. No el alma y el cuerpo, o la experiencia y el pensamiento —es decir, la *dicotomía*—; tampoco el alma o el cuerpo, la experiencia o el sentido —esto es, la *exclusión*—; menos el Espíritu, el Saber —la supuesta *síntesis*—. Lo que debemos pensar es el alma-y-el cuerpo,



la experiencia-y-el sentido; es decir, la *conjunción* en cuanto tal, el proceso de la diferenciación, la actualidad del devenir, el *ser* de la dualidad. (Capítulo II, subtítulo 1, párrafo 2)

## LOS CAMINOS DEL QUIASMO

Ramírez (2013) plantea que tanto en el campo de la retórica, donde el quiasmo se entiende como la "distribución simétrica o cruzada de las mismas palabras en dos frases contiguas" (Garrido Gallardo, 2009, p. 152), como en el de la óptica (quiasma), es posible reconocer la misma dinámica: el entrecruzamiento de dos cosas cualesquiera. Él refiere que Merleau-Ponty, aunque no desarrolle en su obra una conceptualización específica del quiasmo, hace referencia a él constantemente, entendiéndolo como una existencia propia de lo dual, que no ha sido pensada a través de las figuras filosóficas tradicionales como el monismo, el dualismo o la dialéctica (capítulo II, subtítulo 1, párrafos 3 y 4).

En efecto, el exégeta de la obra de Merleau-Ponty indica que el quiasmo no puede ser considerado ni un dualismo ni un monismo puro, sino un monismo dualista (un ser que se diferencia) y un dualismo monista (una diferencia solidaria). Del mismo modo, afirma que permite entender la dualidad en términos de reciprocidad, relatividad, entrecruzamiento, complementariedad, superposición, encabalgamiento, empotramiento, reversibilidad o mutua referencia (Ramírez, 2013, capítulo II, subtítulo 1, párrafos 12 y 13).

Asumir la existencia de un cuerpo y un mundo como unidad nos lleva a definirla como un monismo dualista o como un dualismo monista, como un quiasmo, en el que es posible encontrar, en palabras de Ramírez (2013), "yo-mi cuerpo-y-mi mundo", dicho de otro modo, un ser del cuerpo inseparable del ser del mundo (capítulo III, punto A, subtítulo 1, párrafos 5 y 7).

Para Merleau-Ponty (1993), "el cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo" (p. 100), y, de la misma manera, el filósofo afirma que el quiasmo se define así:

[Un] intercambio de mí con el mundo, del cuerpo fenoménico con el cuerpo "objetivo", de lo que percibe con lo percibido: lo que comienza como cosa termina como conciencia de la cosa, lo que comienza como "estado de conciencia" termina como cosa. (Merleau-Ponty, 2010, p. 191)

En *Fenomenología de la percepción* (1993), Merleau-Ponty aseveró que nos hallamos "cogidos en el mundo y no conseguimos desligarnos del mismo para pasar a la conciencia del mundo" (p. 27). Según el autor francés, el quiasmo se encuentra asociado a un cuerpo que se encuentra en el mundo y a un mundo que está en el cuerpo:

la inserción del mundo entre las dos hojas de mi cuerpo, la inserción de mi cuerpo entre las dos hojas de cada cosa y del mundo [...] la idea del *quiasmo*, es decir: toda relación con el ser es *simultáneamente* aprehender y ser aprehendido, la

aprehensión es aprehendida, está *inscrita* y se inscribe en el mismo ser que ella aprehende. (Merleau-Ponty, 2010, pp. 232 y 234)

En ese sentido, es importante destacar aquella “carne del mundo” que para Merleau-Ponty (2010) es esa “indivisión de ese Ser sensible que yo soy, y de todo el resto que se siente en mí” (p. 225). Es un fenómeno en el que “las cosas me tocan como yo las toco y me toco” (p. 230), y que Abbagnano (2008) define como una “sustancia viva que es común al cuerpo del hombre y a las cosas del mundo y que constituye a la vez el objeto y el sujeto de la experiencia humana” (p. 142).

## CUERPOS DE POESÍA Y CINE

El símil es una figura retórica que podemos tomar como un primer modo de acceso al quiasmo presente en estas dos obras surrealistas. En el poema “Un camino de tierra en medio de la tierra”, figuras corporales como la /frente/ o el /rostro/<sup>1</sup> son planteadas en términos de semejanza con espacios arquitectónicos (/castillo/) o fenómenos que se desprenden del cielo o se ubican en él (/nieve/, /noche/):

y tu frente se levanta  
como un castillo de nieve y apaga el alba y el día se enciende y vuelve  
la noche y fascas de tu pelo se interponen y azotan el rostro helado  
de la noche (Moro, 2002, p. 71)

Por un lado, se transfieren características de dichos espacios y fenómenos a figuras del cuerpo; por otro, estas se imponen como elementos esencialmente integrados al mundo: se comprenden como un solo ser. La /frente/ posee la capacidad de dar fin al amanecer, así como nacimiento al día o a la noche (“apaga el alba y el día se enciende y vuelve / la noche”), mientras que algunas dimensiones del pelo son capaces de entrar en contacto violento con el cielo nocturno, caracterizado por una gélida faz (“Y fascas de tu pelo se interponen y azotan el rostro helado / de la noche”). El cuerpo da vida al mundo, y el mundo a su vez es un cuerpo.

En la secuencia inicial de *Un perro andaluz* un personaje interpretado por el mismo Luis Buñuel articula un singular símil. Al comienzo, se le ve sacando filo a una navaja y mira a continuación una luna llena a través de la cual se ve el paso de unas nubes. Después, se le ve acercando su navaja al ojo de una mujer. En encuadres cerrados, vemos cómo dicho ojo es cortado por la navaja. La semejanza icónica entre las nubes y la navaja, y entre la luna llena y el ojo de la mujer, enfoca a dicha luna como presencia

---

1 Es común en el modelo del recorrido generativo que las figuras se grafiquen con barras diagonales a los costados.

que siente esos fenómenos celestiales de la misma manera en que aquel globo ocular siente el filo de aquel objeto.

En otra secuencia de la película se usa el recurso de la disolvencia, en el que se transita de modo gradual de un encuadre a otro, para mostrar en secuencia tres imágenes: una de un plano de detalle de una mano con un agujero en la palma, de la cual salen hormigas; otra de la axila de una mujer; y finalmente la que muestra un erizo de mar. Dicha disolvencia crea un quiasmo muy singular, dado que su progresión visual hace que las hormigas que salen de la mano por un momento se crucen, se hibriden, se fusionen, con la imagen de la axila, y esta haga lo mismo a continuación con el encuadre del erizo de mar: las visiones del cuerpo humano se hacen una sola con las de los animales. Cinematográficamente, se tornan por momentos en un solo ser. Se identifican quiasmos icónicos del cuerpo humano con lo animal.

Esos mismos quiasmos icónicos de lo corpóreo, con aquello que pueda rodearlo en el mundo, se hallan en el poema de Moro "Vienes en la noche con el humo fabuloso de tu cabellera". Por ejemplo, en el siguiente fragmento:

Y rodar por la pendiente de tu cuerpo  
Hasta tus pies centelleantes  
hasta tus pies de constelaciones gemelas  
En la noche terrestre  
Que te sigue encadenada y muda  
Enredadera de tu sangre  
Sosteniendo la flor de tu cabeza de cristal moreno (Moro, 2002, p. 81)

Nótese la manera en la que el yo del poema recorre el cuerpo del objeto de deseo de modo descendente ("Y rodar por la pendiente de tu cuerpo")<sup>2</sup>. Justamente, entre los rasgos poéticos a destacar en el surrealismo, se encuentran las "aproximaciones insólitas":

[Estas se cimentan] en la capacidad que tiene la imaginación de captar relaciones que la razón jamás hubiera sospechado. La imagen resultante tiene un evidente carácter arbitrario, y lo arbitrario, como dice Breton en el "Primer Manifiesto del Surrealismo", tiene una enorme dosis de contradicción. En este sentido, las aproximaciones insólitas constituyen un símbolo de la unión de los contrarios, de la identidad de los opuestos. (Pellegrini, 2012, p. 24)

2 Valga aclarar que cuando referimos al "yo", no lo hacemos en función del yo autor, quien en este caso es César Moro. Precisamente, Blanco (2009) destaca que el discurso propone una *representación* simulada de las personas de la enunciación *yo-tú*, y por eso, según él, en el verso de César Vallejo: "Hay golpes en la vida, tan fuertes, yo no sé", la impresión de que el "yo" del poema es el propio Vallejo es una mera ilusión, un perfecto "simulacro": "Ese 'yo' es un 'personaje' del poema y no Vallejo" (p. 32). El Vallejo del poema es "una entidad semántica construida por el lenguaje, cuya existencia adquiere los límites que le fija el texto" (p. 56). Es de esa manera que a lo largo de este ensayo comprenderemos el yo de los poemas analizados. Lo entenderemos como un actor semiótico, distinto del yo del autor.

En palabras de Breton:

todo conduce a creer... que existe un cierto punto en el espíritu donde la vida y la muerte, lo real y lo imaginario, el pasado y el futuro, lo comunicable y lo incommunicable, lo alto y lo bajo dejan de percibirse contradictoriamente". (Como se citó en Alquié, 1974, pp. 133-134)

*La tortuga ecuestre* es una notoria demostración de ello, pues establece una relación entre el sustantivo correspondiente a un animal de andar lento con un adjetivo perteneciente, más bien, a animales rápidos como los equinos. Volviendo a "Vienes en la noche con el humo fabuloso de tu cabellera", ese acto de rodar por el cuerpo, en declive, une figuras corporales inferiores con figuras del mundo superiores. Mezcla los pies, que como tales están sobre la tierra, con fenómenos que se desarrollan arriba, en el cielo: las centellas y las constelaciones gemelas. El quiasmo icónico en *Un perro andaluz* también apela a las "aproximaciones insólitas", solo que de modo descendente: la mano con un agujero, similar al del mesías crucificado que, en vez de expulsar sangre, permite la circulación de animales de superficies terrestres (las hormigas), o la axila femenina, que se convierte, gracias a una disolvencia, en la imagen de un animal que se encuentra en el fondo del mar.

El proceso de iconización, en estos casos, puede ser definido como una "mutación": el cuerpo humano convertido en otra entidad distinta. Así como en *La tortuga ecuestre*, al igual que en *Un perro andaluz*, es posible apreciar la forma en la que las figuras corporales y humanas devienen en entidades animales, líquidas o estelares. Hay que precisar que esta mutación no es exclusiva de la literatura y el cine surrealistas. También se puede hallar en una pintura como *Construcción blanda con judías hervidas* (*Premonición de la Guerra Civil*) (1936) de Salvador Dalí.



Figura 1. *Construcción blanda con judías hervidas* (1936) de Salvador Dalí

Fuente: Reproducido de Philadelphia Museum of Art (<https://philamuseum.org/collection/object/51315>)

En *Construcción blanda...*, se identifica una “mutación”. El cuerpo se ve fusionado con entidades rocosas o de tierra en la mano ubicada en la esquina inferior izquierda. Tanto dicha mano como el pie que se ve en la otra esquina baja de la pintura no solo se caracterizan por haber adquirido un rol figurativo distinto, de /tronco/, sino que además ejecutan un rol temático distinto, de /sostén/. Son la base sobre la que otras partes del cuerpo se apoyan<sup>3</sup>.

Por todo lo expresado, hallamos en estas expresiones surrealistas una conciencia del quiasmo, en la cual no se puede comprender el cuerpo como un ser disociado del mundo, sino, por el contrario, como un fenómeno integrado, unido, mezclado, “mutado” con él. Este aspecto nos conduce a profundizar en la noción del mundo como ser sensible.

### COGIDOS POR EL MUNDO

Es imposible hablar del quiasmo sin hablar de la “carne del mundo”. Sentimos el mundo, pero a la vez el mundo nos siente. Siguiendo a Zilberberg (2016), es posible notar que el autor parte de su óptica semiótica y tensiva para enfatizar en los “modos semióticos”, que ahondan en “la relación sujeto/objeto” (p. 15). Asimismo, esto se enlaza con el “modo de existencia”, definido a partir de la dinámica entre la “mira” y la “captación” (p. 28). En dicha modalidad, un objeto es un “evento” capaz de captar al sujeto, convertido así en ser que lo padece, afectado por un “sobreenir”: “Para que una magnitud sea recibida como objeto debe, de ser posible, sobrevenir —modo de eficiencia—. Debe captar al sujeto, que se convierte por contigüidad en sujeto del padecer” (Zilberberg, 2016, p. 16). Por ejemplo, el poema “Justicia”, escrito por Blanca Varela, permite ejemplificar dicha forma de “captación”:

vino el pájaro  
y devoró al gusano  
vino el hombre  
y devoró al pájaro  
vino el gusano  
y devoró al hombre (Varela, 2016, p. 129)

En la obra citada, el gusano es una criatura “captada” por el pájaro y este lo padece, al momento de ser devorado. De la misma manera, el referido pájaro es “captado” por un ser humano que lo padece cuando también es devorado. Llama la atención que, al final

3 Los roles temáticos, atribuidos al actor semiótico, “constituyen la formulación actancial de los temas o de los recorridos temáticos” (Greimas y Courtés, 1990, p. 344). Del mismo modo, tal actor puede estar dotado de roles figurativos, al aparecer “como una figura autónoma del universo semiótico. El actor puede ser [...] figurativo (antropomorfo o zoomorfo)” (Greimas y Courtés, 1992, p. 27). Es común también en el modelo colocar barras diagonales a los costados de los roles temáticos y figurativos.

del poema, el gusano también ejerza una “captación” sobre el hombre, de forma que este lo padezca, y pueda captarlo súbitamente, como un “sobreenir”. Los versos permiten apreciar la “captación” que describe Zilberberg, y la forma en la que el sujeto funge de objeto y viceversa.

Volviendo a textos surrealistas, la “carne del mundo” en el poema de Moro “Oh furor el alba se desprende de tus labios” se concentra en la figura de la ventana, a través de la cual se une el objeto amado, que la golpea, y el sujeto que padece su presencia, como figura corporal y alucinatoria, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Vuelves en la nube y el aliento  
Sobre la ciudad dormida  
Golpeas a mi ventana sobre el mar  
A mi ventana sobre el sol y la luna  
A mi ventana de nubes  
A mi ventana de senos sobre frutos ácidos  
Ventana de espuma y sombra  
Ventana de oleaje  
Sobre altas mareas vuelven los peñascos en delirio y la alucinación precisa de  
tu frente. (Moro, 2002, p. 75)

La ciudad dormida, por un lado, remite al estado esencial que refleja el surrealismo, el sueño; por otro, el hecho de que la arquitectura de una ciudad esté caracterizada por ventanas presenta a dicho espacio como uno onírico y coherente con el fenómeno del quiasmo ya apreciado. Es una ventana “golpeada” por el objeto deseado, pero que se coloca en distintas posiciones, tanto inferiores (“sobre el mar”) como superiores (“sobre el sol y la luna”). A la vez, es un cuerpo-envoltura.

El cuerpo-envoltura es uno de los tipos de figura icónica del cuerpo planteados por Fontanille (2008), junto al cuerpo-carne, cuerpo-cavidad y cuerpo-punto. Adicionalmente, a cada una de dichas figuras le corresponde un movimiento corporal determinado: “la deformación (movimiento de la envoltura), la moción íntima (movimiento de la carne), la agitación (movimiento del cuerpo-cavidad) y el desplazamiento (movimiento del cuerpo-punto)” (Fontanille, 2008, p. 265).

Dicho cuerpo-envoltura es definido como aquel que cuenta con una “red polisensorial y superficial que pone en contacto el Mí (la carne [...]) y el mundo, o más precisamente, que recibe, de un lado, solicitudes del mundo y, del otro, solicitudes del Mí” (Fontanille, 2008, p. 192). Como superficie, el cuerpo-envoltura puede ser deformado, y cuenta con dos caras: una cara vuelta hacia el contenido (el continente) y otra cara vuelta hacia el otro plano (la superficie de inscripción). Llegamos así a la representación de la siguiente función semiótica:

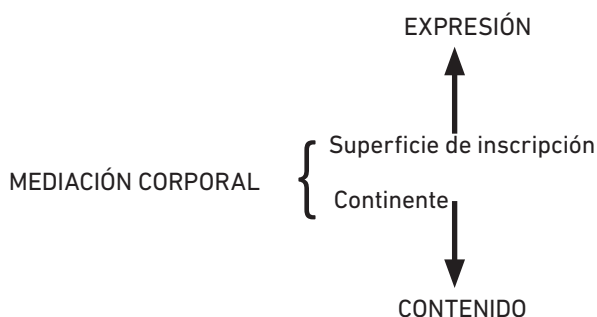


Figura 2. Las dos caras del cuerpo-envoltura

Fuente: Reproducido de Fontanille (2008, p. 208)

Con el fin de entender mejor lo planteado por Fontanille, apreciemos algunos versos de *Trilce* de César Vallejo. En el poema XXVI, un cuerpo masculino se “deforma” hasta adquirir rasgos femeninos. Es una superficie en la que se “inscriben” glándulas mamarias: “¡Hembra se continúa el macho, a raíz de probables senos, y precisamente a raíz de cuanto no florece!” (Vallejo, 2015). Además, posee las cualidades de una “envoltura”, al actuar como un continente que circunda un contenido pasional: “Tal siento ahora al meñique... Y me inspira rabia” (Vallejo, 2015).

Volvamos al surrealismo del poema de Moro. La figura de la ventana “envuelve” esencialmente tres isotopías figurativas<sup>4</sup>: líquida (/nubes/, /espuma —en complemento con la figura /sombra/—, /oleaje/), vegetal (/frutos ácidos/) y corporal (/senos/). Estas isotopías abarcan figuras anteceditas por la preposición *de*, que puede señalar posesión (ventana de nubes, ventana de senos sobre frutos ácidos, ventana de espuma y sombra, ventana de oleaje).

Al final del fragmento que incluimos de “Oh furor el alba se desprende de tus labios”, estados de confusión mental se asocian a una figura líquida y otra mineral: /altas mareas/ y /peñascos/ (“Sobre altas mareas vuelven los peñascos en delirio”), pero también a una zona del rostro, la /frente/ (“la alucinación precisa de tu frente”), así como al /rostro/ al final del siguiente fragmento:

4 En numerosas ocasiones, la isotopía es definida por medio de la repetición o redundancia de figuras o temas. De esta manera, posibilita que de un mismo texto surjan distintas líneas de interpretación. En palabras de Quezada Macchiavello (1992), “este término: isotopía, es muy cómodo para reconocer y describir la relativa homogeneidad de un discurso, sus posibles líneas de lectura. La isotopía es ese plano común que posibilita, pues, la coherencia global de cualquier enunciación. Dicho plano se entiende a partir de la permanencia de algunos rasgos mínimos” (p. 317).

Sobre altas mareas tu frente y más lejos tu frente y la luna es tu frente y un barco sobre el mar y las adorables tortugas como soles poblando el mar y las algas nómadas y las que fijas soportan el oleaje y el galope de nubes persecutorias el ruido de las conchas las lágrimas eternas de los cocodrilos el paso de las ballenas la creciente del Nilo el polvo faraónico la acumulación de datos para calcular la velocidad del crecimiento de las uñas en los tigres jóvenes la preñez de la hembra del tigre el retozo del albor de los aligátorees el veneno en copa de plata las primeras huellas humanas sobre el mundo tu rostro tu rostro tu rostro. (Moro, 2002, p. 75)

En el poema, la isotopía figurativa corporal, compuesta por las figuras /frente/ y /rostro/, al igual que en el anterior fragmento, se cruza con una isotopía figurativa líquida: /altas mareas/, /barco/, /mar/, /algas/, /oleaje/, /nubes/, /conchas/, /lágrimas/, /ballenas/, /Nilo/ y /veneno en copa de plata/. En ese sentido, lo que podemos apreciar es que la /frente/ y el /rostro/, al igual que la /ventana/, son cuerpo-envoltura, se estructuran como continente de un contenido acuoso. Pero, además, dichas figuras corporales abarcan isotopías de carácter tanto animal (/tigres jóvenes/, /la hembra del tigre/, /aligátorees/) como terrenal (/polvo faraónico/, /primeras huellas humanas/). Incluso la isotopía corporal está acentuada por la repetición de la palabra /rostro/ ("tu rostro tu rostro tu rostro"). Todos estos cruces isotópicos muestran que tanto las figuras del cuerpo como las objetuales, esencialmente la /ventana/, de alguna manera una figura que se establece como extensión del cuerpo "golpeado" por el objeto de deseo ("Golpeas a mi ventana sobre el mar / A mi ventana sobre el sol y la luna / A mi ventana de nubes / A mi ventana de senos sobre frutos ácidos"), son el mundo: el sol, el mar, la tierra, la luna, los animales... Solo cabe el quiasmo para la comprensión del cuerpo y el mundo.

En términos de Zilberberg, la /ventana/ es un objeto que siente el mundo. Y si exploremos otro poema de Moro como "Batalla al borde de una catarata", el mundo es cuerpo y objeto que se aproxima al yo que "habla" en el poema, como parte de una extremidad superior que posee la apariencia de una cortina alojada entre un espacio urbano y otro mítico: "Para explicarme en letra muerta las prolongaciones misteriosas de tus manos que vuelven con el aspecto amenazante de un cuarto modesto con una cortina roja que se abre ante el infierno" (Moro, 2002, p. 82). Ese mundo también experimenta una "mutación" en la cual una isotopía corporal se cruza con una isotopía celestial, en la que figuras como /espalda/, /vientre/ o /muslo/ se entremezclan con el /diluvio/, el /aluvión/ o las /centellas/: "Tu espalda de diluvio / Tu vientre de aluvión un muslo de centellas" (Moro, 2002, p. 82).

Con relación al objeto en *La tortuga ecuestre*, podemos decir lo mismo de las sogas que coge el personaje masculino en una de las más famosas secuencias de *Un perro andaluz*. Una vez que acosa a una mujer, toma del suelo dos sogas. Dicho hombre se ve



impedido de acercarse a ella porque dichas cuerdas están sujetadas a algunos objetos o seres humanos: dos maristas, y dos pianos de cola con burros podridos encima. En su estudio del cortometraje de Buñuel, Talens (2010) interpreta que tales figuras encarnan una burguesía que reprime lo sexual:

Hasta qué punto la violencia del hombre debe tener alguna explicación a los ojos de la desconcertada protagonista, justificaría la presencia de esta serie de planos donde los pianos de cola, los maristas y los burros muertos pueden muy bien aludir, de modo indirecto, a los despojos de una cultura decadente como la burguesa, donde arte, religión y podredumbre se dan la mano en la articulación de un sistema de valores contra el que Buñuel siempre ha arremetido con crueldad, pero fundamentalmente, y ello es lo importante aquí, donde la posibilidad misma de asociar sexualidad, brutalidad y represión no resulta gratuita, por cuanto dicha asociación es una de las bases de su existencia. (p. 102)

En ese sentido, el personaje masculino coge las sogas, pero ellas son la prolongación de un mundo que siente su deseo sexual y que lo condena, lo limita, lo cohibe, tal como lo afirma Talens (2010), desde su arte, religión y podredumbre. Estamos ante objetos que captan (o capturan) al sujeto. Estos son la "carne del mundo" en la que ese mundo burgués siente la desenfrenada sexualidad del personaje y este siente el peso represor de dicho mundo que reacciona ante su avance hacia la mujer.

Además de las sogas, otro objeto que al igual que la ventana de Moro capta al sujeto es la pared. Después de no lograr poseer a la mujer, se ve al personaje masculino estático, quieto, echado en una cama. Es una imagen que se intercala con otra en la cual se aprecia una pared con dos orificios, a través de los cuales dos brazos sacuden un *cocktail*. Es evidente la connotación masturbatoria del encuadre, pero a la vez la aparición de la pared como objeto que "capta" ese deseo sexual que el hombre no puede cumplir.

Es un deseo sexual captado no solo por objetos como la pared, sino también por animales, como las hormigas, que aparecen por el orificio de la mano del hombre justo cuando la mujer trata de contener su acoso empujando una puerta. La imagen de él es cuerpo-envoltura: continente de un contenido animal que sale por un orificio de la mano, y dicho contenido se "inscribe" en la "superficie" de dicha mano para expresar la lujuria que invade al personaje.

Los objetos en *Un perro andaluz* también pueden captar el deseo violento de los personajes. Unos cuadernos que son cogidos por un personaje sienten en el contacto con las manos de él su deseo asesino y así se convierten en pistolas con las cuales asesina a otro. Este, una vez que recibe los disparos, y se desvanece, aparece a través de una ruptura de *raccord*, de una interrupción de la continuidad de los encuadres, ya no en el ambiente cerrado de una casa, sino en un bosque. Mientras cae lentamente en el jardín, sus manos van rozando la espalda de una mujer semidesnuda, que está de espaldas

a nuestra mirada. Tomando en cuenta a dicho personaje masculino, la imposibilidad de sentir ante la irrupción de la muerte implica automáticamente la desaparición del mundo, y en específico de ese mundo femenino tan inalcanzable como totalidad, sintetizado en la visión de aquella fémina que se esfuma ante nuestros ojos.

Inclusive la visión en un plano de detalle de una mariposa de la muerte que reposa en un muro (lepidóptero conocido por tener en su dorso una superficie semejante a una calavera), emerge como una imagen premonitoria que siente lo que ocurrirá en el último encuadre de *Un perro andaluz*: la aparición de dos personajes inertes y enterrados a medio cuerpo en la arena de una playa. Tanto los objetos como los animales captan al sujeto, su deseo al igual que su destino.

Es importante agregar que este último aspecto podemos identificarlo en otros discursos surrealistas, más allá de los literarios o cinematográficos. En la pintura de René Magritte *Le Fils de l'homme* (1964), encontramos la imagen de un hombre con un rostro que se ve oculto tras una manzana verde, que parece flotar a la altura justamente de su cabeza. El cuerpo del personaje se ve inmóvil. Más bien, la fruta se ve alzada en el aire, como dirigida hacia su cara. Ciertamente es que hablar de la relación facial de un ser humano con una manzana implica referir las posibilidades de sentirla: visual, táctil, gustativa y olfativamente. La pintura de Magritte hace el mismo recorrido sensorial, pero de manera inversa: la manzana se acerca al personaje, lo capta y se coloca dispuesta a ser sentida.



Figura 3. *Le Fils de l'homme* (1964) de René Magritte

Fuente: Reproducido de Wikipedia  
([https://en.wikipedia.org/wiki/File:Magritte\\_TheSonOfMan.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Magritte_TheSonOfMan.jpg))

## IDEAS FINALES: SOBRE ORÍGENES Y PROLONGACIONES

La iconicidad posibilita identificar en discursos poéticos y cinematográficos surrealistas una conciencia del quiasmo. *La tortuga ecuestre* de César Moro y *Un perro andaluz* de Luis Buñuel son casos representativos de esto. En ese sentido, cabe recordar un poema de André Breton llamado “La unión libre” (“L’union libre”), escrito en 1931:

Mi mujer cabellera de lumbre de leño  
 Pensamientos de relámpagos de calor  
 Talle de reloj de arena  
 Mi mujer talle de nutria bajo los dientes del tigre  
 Mi mujer boca de escarapela y de ramillete de estrellas de última magnitud  
 Dientes de huellas de ratón blanco sobre la tierra blanca  
 Lengua de ámbar y de vidrio frotados  
 Mi mujer lengua de hostia apuñalada  
 Lengua de muñeca que abre y cierra los ojos  
 Lengua de piedra increíble  
 Mi mujer pestañas de palotes de escritura de niño  
 Cejas de borde de nido de golondrina  
 Mi mujer sienes de pizarra de invernadero  
 Y de vapor en los cristales  
 Mi mujer hombros de champaña  
 Y de fontana con testas de delfines bajo el hielo  
 Mi mujer muñecas de fósforos  
 Mi mujer dedos de azar y de as de corazón  
 Dedos de heno segado  
 Mi mujer axilas de marta y de fasces  
 De noche de San Juan  
 De alheña y de nido de escalares  
 Brazos de espuma de mar y de esclusa  
 Y de alianza de trigo y de molino  
 Mi mujer piernas de fuegos artificiales

[...]

Mi mujer nalgas de greda y de amianto  
 Mi mujer nalgas de dorso de cisne  
 Mi mujer nalgas de primavera  
 Sexo de gladiolo  
 Mi mujer sexo de yacimiento y de ornitorrinco  
 Mi mujer sexo de alga y de bombones antiguos  
 Mi mujer sexo de espejo  
 Mi mujer ojos llenos de lágrimas  
 Ojos de panoplia violeta y de agua imantada  
 Mi mujer ojos de sabana  
 Mi mujer ojos de agua para beber en prisión

Mi mujer ojos de leño siempre bajo el hacha  
Ojos de nivel de agua de nivel de aire de tierra y de fuego<sup>5</sup> (Breton, 1993, pp. 85-87)

“La unión libre” presenta los siguientes versos: “Mi mujer ojos de leño siempre bajo el hacha / Ojos de nivel de agua de nivel de aire de tierra y de fuego”. Se aprecia en el final del poema cómo Breton antecede esa comprensión surreal del cuerpo ya analizada, y de qué manera dicho texto encarna un cuerpo-envoltura, expresamente referido como femenino. Los ojos quedan “inscritos” en dicha “superficie”, bajo una condición objetual, sólida (son “de lecho siempre bajo el hacha”), y son “continente” de los cuatro elementos de la naturaleza: el agua, la tierra, el aire y el fuego.

- 
- 5 El poema, en su idioma original:  
“Ma femme à la chevelure de feu de bois  
Aux pensées d'éclairs de chaleur  
À la taille de sablier  
Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre  
Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de dernière grandeur  
Aux dents d'empreintes de souris blanche sur la terre blanche  
À la langue d'ambre et de verre frottés  
Ma femme à la langue d'hostie poignardée  
À la langue de poupée qui ouvre et ferme les yeux  
À la langue de pierre incroyable  
Ma femme aux cils de bâtons d'écriture d'enfant  
Aux sourcils de bord de nid d'hirondelle  
Ma femme aux tempes d'ardoise de toit de serre  
Et de buée aux vitres  
Ma femme aux épaules de champagne  
Et de fontaine à têtes de dauphins sous la glace  
Ma femme aux poignets d'allumettes  
Ma femme aux doigts de hasard et d'as de coeur  
Aux doigts de foin coupé  
Ma femme aux aisselles de martre et de fênes  
De nuit de la Saint-Jean  
De troène et de nid de scalares  
Aux bras d'écume de mer et d'écluse  
Et de mélange du blé et du moulin  
Ma femme aux jambes de fusée  
[...]  
Ma femme aux fesses de grès et d'amiante  
Ma femme aux fesses de dos de cygne  
Ma femme aux fesses de printemps  
Au sexe de glaïeul  
Ma femme au sexe de placer et d'ornithorynque  
Ma femme au sexe d'algue et de bonbons anciens  
Ma femme au sexe de miroir  
Ma femme aux yeux pleins de larmes  
Aux yeux de panoplie violette et d'aiguille aimantée  
Ma femme aux yeux de savane  
Ma femme aux yeux d'eau pour boire en prison  
Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache  
Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu”.

En el poema de Breton las figuras corporales tienden a funcionar como objetos de condición concreta (“cabellera de lumbre de leño”, “Talle de reloj de arena”, “lengua de hostia apuñalada”, “Lengua de muñeca que abre y cierra los ojos”, “pestañas de palotes de escritura de niño”, “sienes de pizarra de invernadero”, “muñecas de fósforo”, “dedos de azar y de as de corazón”, “Ojos de panoplia violeta”, “ojos de sabana”) o como componentes de la naturaleza (“Lengua de ámbar”, “Dedos de heno segado”, “axilas de marta y de fascas”, “sexo de gladiolo”, “Ojos [...] de agua imantada”, “ojos de agua para beber en prisión”), o como extensiones de lo animal (“talle de nutria bajo los dientes del tigre”, “Cejas de borde de nido de golondrina”, “nalgas de dorso de cisne”, “sexo de yacimiento y de ornitorrinco”). Por medio del cuerpo de la mujer, se iconizan los denominados reinos animal, vegetal y mineral.

En la misma línea, el cuerpo-envoltura de “La unión libre” posee atributos aéreos, marinos y terrenales: “Mi mujer boca de escarapela y de ramillete de estrellas de última magnitud”, “Dientes de huellas de ratón blanco sobre la tierra blanca”, “Lengua de piedra increíble”, “Mi mujer hombros de champaña / Y de fontana con testas de delfines bajo el hielo”, “Mi mujer [...] De noche de San Juan”, “Brazos de espuma de mar y de esclusa / Y de alianza de trigo y molino”, “Mi mujer piernas de fuegos artificiales”, “Mi mujer nalgas de greda y de amianto”, y “Mi mujer sexo de alga y de bombones antiguos”.

En los versos citados la boca de la mujer forma parte de un orden estelar, los dientes se encuentran vinculados a lo terrenal, la lengua se caracteriza por su condición mineral, los hombros y los brazos son de una dimensión acuática o vegetal, las piernas se elevan con fuerza luminosa y origen celestial, las nalgas provienen de lo terrenal y mineral, el sexo se encuentra ubicado dentro del mar, y los ojos forman también parte de un orden líquido. El cuerpo “muta” con todo aquello que lo rodea.

De esta forma, la mujer no solo es cuerpo, sino también mundo en que el yo se encuentra presente. Ella es una corporeidad que se halla desde el nivel de las aguas y la tierra hasta el del cielo. Se encuentra fragmentada y a la vez se aloja en la espacialidad absoluta del mundo. El yo del poema siente el mundo, pero este, en términos de Zilberberg, es un “evento” que capta a dicho yo, sensorialmente.

En ese sentido, *La tortuga ecuestre* demuestra ser una obra representativa de cómo suele funcionar el cuerpo en la iconicidad de la poesía surrealista. Justamente, Fernández Cozman (2003), respecto de la obra de Moro, Éluard y Breton, identifica una recurrente dinámica cosmogónica:

En la lírica surrealista tenemos con frecuencia el funcionamiento de cosmogonías. Por ejemplo, las *Cartas*, de César Moro, donde Antonio es visto como un dios que organiza el universo, pues el semen de Antonio hace fecundar a las estrellas, perspectiva cósmica que materializa un discurso sobre el origen del mundo. La poesía de Éluard es testimonio irrefutable de una óptica cosmogónica; verbigracia,

uno de sus poemas dice así: "La tierra es azul como una naranja / [...] Las avispas florecen verdes / El alba transcurre en torno del cuello / Un collar de ventanas / Unas alas cubren las hojas". En "Unión libre", célebre poema de Breton, existe también la construcción de una cosmogonía basada en la figura de una mujer que es una síntesis de todo el universo. (p. 52)

En *Un perro andaluz*, la iconización del quiasmo se comprende a través de una "carne del mundo". Esta es manifestada a través de un personaje y todo lo que lo rodea: se encuentra plasmada en figuras corporales mundanas, caracterizadas por un impulso sexual que se encuentra limitado. Una secuencia emblemática es la del hombre que ansía poseer a la mujer, pero le es imposible saciar dicho deseo debido a unas sogas enlazadas a unos pianos de cola (que tienen encima dos burros podridos) y a dos maristas. Estamos así ante objetos que representan la represión del cuerpo, y no su explosión erótica (rasgo constante en el cine posterior de Buñuel, que no se encorseta en las coordenadas del surrealismo, sino que guarda características de la vanguardia).

Es posible encontrar figuras que restringen el deseo erótico en un cortometraje como *La concha y el clérigo* (*La coquille et le clergyman*, 1928) de Germaine Dulac, con guion de Antonin Artaud, que anticipó los rasgos audiovisuales del surrealismo. La película se acerca al aparente triángulo amoroso de un clérigo, un general y su esposa. Como en *Un perro andaluz*, el cuerpo recorre una trayectoria a la manera de una "aproximación insólita", incompatible con el entorno o con lo humanamente posible: el clérigo se desplaza por la calle gateando o se moviliza con una velocidad imposible al correr hacia la mujer que desea. *La concha y el clérigo*, además, es una película que en muchas oportunidades transgrede la continuidad narrativa: un encuadre puede aparecer sin ser la consecuencia lógica y temporal del anterior (la secuencia de los puños que golpean una superficie, alusiva al onanismo, es parecida al súbito encuadre que aparece en la película de Buñuel que muestra unas manos que sacuden un *cocktail*). Por otro lado, en la escena en la que el clérigo estrangula al general, el rostro de este adquiere las características de una *envoltura* de inscripción geométrica. Se fragmenta en imágenes rectangulares. Así, estamos ante una mutación icónica, típica del surrealismo.

Fernando de Szyszlo realizó un cortometraje en 1952, *Esta pared no es medianera*, cuyas imágenes recuerdan al cortometraje de Buñuel, como aquella de una pareja que recorre la orilla de una playa. También se encuentra un hombre que en el interior de una casa va hacia una mujer que se balancea en una silla y descubre a continuación que ella es una calavera. Asimismo, vemos cómo el personaje se halla imposibilitado de salir de la casa, incapaz de aproximarse a una fémina que camina cerca, mientras grita tras las barras de una ventana. El deseo del cuerpo se ve limitado por objetos materiales o incluso por la misma muerte, al igual que en *Un perro andaluz*. Si los objetos actúan como "carne del mundo", al ser sentidos por el sujeto y a la vez sentir y contener el deseo hacia una mujer, la muerte es un evento que sorprende, impacta, conmociona al cuerpo: sobreviene.

Estamos ante posibilidades cinematográficas e icónicas del quiasmo que también están presentes en otra película abiertamente surrealista del realizador español, *La edad de oro* (*L'âge d'or*, 1930). En ella, la simbología religiosa acentúa aún más la represión sexual del cuerpo. Ello puede apreciarse en una secuencia en la cual unos personajes obstaculizan la relación sexual de una pareja, cerca de una playa. Quienes los retienen lo hacen después de haber saludado a unos cadáveres con trajes litúrgicos que se encuentran sobre unas rocas. El hombre y la mujer que no pueden concretar su deseo sienten la represión en la separación de sus cuerpos. El mundo que los rodea y condena, por su parte, los siente y a la vez se siente amenazado, hasta agónico, tal como se refleja en aquellos restos óseos que llevan prendas propias de autoridades de la Iglesia católica. Este tipo de imágenes también las podemos apreciar en otras películas de Buñuel que no son íntegramente surrealistas, como *Ensayo de un crimen* (1955), *El ángel exterminador* (1962), *Bella de día* (*Belle de jour*, 1967), entre otras.

El enfoque del quiasmo nos ha permitido encontrar puntos en común entre la poesía y el cine surrealistas, a través de esa reversibilidad abordada en la figura icónica del cuerpo-envoltura; de esa iconización del mundo como un evento corporal que capta al sujeto, que aprehende al yo; y de esa "carne del mundo" que en el proceso icónico llamado "mutación" exhibe al cuerpo y al mundo como seres fusionados e indivisibles. También hemos podido identificar diferencias: el desenfreno mítico del cuerpo, por un lado, y la represión sexual, por otro, lo que merece alguna exploración futura y mayor.

## REFERENCIAS

- Alquí, F. (1974). *Filosofía del surrealismo*. Barral Editores.
- Abbagnano, N. (2008). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, D. (2009). *Vigencia de la semiótica y otros ensayos*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Breton, A. (1993). *Poemas*. Jaime Campodónico/Editor.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso*. Gredos.
- Coyné, A. (2015). Introducción de los coordinadores. En Moro, C., *Obra poética completa* (pp. XLVI-XLVIII). Alción Editora.
- Dalí, S. (1936). *Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la Guerra Civil)* [Óleo sobre lienzo]. Philadelphia Museum of Art. <https://philamuseum.org/collection/object/51315>
- Fernández Cozman, C. (2003). *Las ínsulas extrañas de Emilio Adolfo Westphalen*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial; Dedo Crítico.

- Fernández Cozman, C. (2012). *César Moro, ¿un antropófago de la cultura?* Revuelta Editores.
- Fontanille, J. (2008). *Soma y sema. Figuras semióticas del cuerpo*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Garrido Gallardo, M. A. (2009). Fundamentos del lenguaje literario. En Garrido Gallardo, M. A. (Dir.), *El lenguaje literario. Vocabulario crítico* (pp. 9-236). Editorial Síntesis.
- Greimas, A. J., y Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Lefort, D. (2015). Introducción de los coordinadores. En Moro, C., *Obra poética completa* (pp. XXIX-XLII). Alción Editora.
- Magritte, R. (1964). *Le fils de l'homme* [Óleo sobre lienzo]. Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Magritte\\_TheSonOfMan.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Magritte_TheSonOfMan.jpg)
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Ediciones Nueva Visión.
- Moro, C. (2002). *Prestigio del amor*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pellegrini, A. (2012). *Antología de la poesía surrealista*. Argonauta.
- Quezada Macchiavello, Ó. (1992). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Ramírez, M. T. (2013). *La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. Fondo de Cultura Económica.
- Richardson, M. (2006). *Surrealism and Cinema*. Berg.
- Talens, J. (2010). *El ojo tachado*. Cátedra.
- Vallejo, C. (2015). *Obras. Colección integral*. Amazon.com Services LLC.
- Varela, B. (2016). *Poesía reunida 1949-2000*. Casa de Cuervos/Sur Librería Anticuaria.
- Zilberberg, C. (2016). *De las formas de vida a los valores*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.



# CÓDIGO DE ÉTICA

Lineamientos de conducta ética de la revista *Contratexto* de acuerdo con las directrices del Committee on Publication Ethics (COPE).

## COMPROMISOS DE LOS AUTORES

*Contratexto* solicita a los autores seguir las siguientes prácticas:

- La norma de citación adoptada por la revista está de acuerdo con el manual de la American Psychological Association (APA), séptima edición en español. La lista final de referencias debe consignar solo a aquellos autores que son referenciados en el texto, ya sea como cita textual o paráfrasis. Las citas textuales deben coincidir con el listado final, y viceversa.
- La mayoría de las fuentes referenciadas deben ser actuales o relevantes.
- Destacar la originalidad y aporte del texto en algunas o todas las siguientes dimensiones: teórico, contextual, metodológico y resultados.
- Los contenidos publicados por los mismos autores y señalados en el texto deben ser referenciados tanto en el texto como en las referencias finales. Para salvaguardar la neutralidad del arbitraje, el autor puede colocar la referencia sin especificar fecha ni título, tanto en el texto como en las referencias finales, como sigue:
  - Si el autor fuera:  
Rosales, J. (2016). Un modelo de análisis de prácticas culturales. El caso del cortometraje colombiano *Los retratos*, de Iván Gaona. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 102-117.

- Reemplazar por lo siguiente:

#### Autor

Es responsabilidad del autor actualizar dicha información en caso de ser aprobado para su publicación.

- Si la autoría fuera múltiple, debe coordinarse anticipadamente el orden de los nombres. Es responsabilidad del autor que gestiona editorialmente el artículo señalar el orden acordado de los autores. Todos los autores son responsables de la totalidad del texto.
- Consignar como nota a pie de página los agradecimientos y reconocimientos correspondientes a los colaboradores de la investigación. Si ello compromete la neutralidad del arbitraje, es responsabilidad del autor omitir esta información y consignarla en la edición final del trabajo en caso de ser aprobado para su publicación.
- Si fuera el caso, los autores deben reportar las fuentes de financiamiento de la investigación de la cual se deriva el artículo.
- Los autores evitarán tomar contacto con los editores, salvo que sea para solicitar información sobre el estado del proceso de arbitraje. Por política editorial, toda comunicación será de carácter formal. El equipo editorial está abierto a toda crítica que permita una mejora en los procesos editoriales al servicio de los autores. No se admiten expresiones hostiles, despectivas o juicios personales. El canal de comunicación oficial es el correo electrónico de la revista: [contratexto@ulima.edu.pe](mailto:contratexto@ulima.edu.pe)

*Contratexto* considera como prácticas **reprobables** las siguientes:

- **Plagio.** La publicación completa, parcial o en fragmentos de las ideas de otros autores publicadas en otros medios (revistas académicas o cualquier otro medio de divulgación) sin la debida referencia en el texto y al final del artículo.
- **Autoplagio.** La reedición de textos parcial o total de su propia autoría publicados en otros medios (revistas académicas o en cualquier otro medio de divulgación) sin la debida referencia en el texto y al final del artículo.
- **Plagio y autoplagio de material gráfico.** La reproducción de toda forma de expresión gráfica que no cuenta con los permisos necesarios para su publicación. Esto aplica a los casos en que el material gráfico haya sido elaborado por los autores y publicado en otro medio. Por material gráfico entendemos: fotografías, diseños, dibujos, planos, tablas y gráficos estadísticos o esquemas.

- **Multiplicación de envíos.** Postulación del mismo artículo en otras revistas académicas de manera simultánea o paralela durante el proceso de arbitraje y edición de la publicación.
- **Falsificación de datos.** La aplicación de procedimientos metodológicos fraudulentos o que falsifiquen las fuentes primarias. Asimismo, es reprobable la falta de verificación y fiabilidad de las fuentes primarias (por ejemplo, encuestas o entrevistas hechas por terceros) que el autor emplea como fuentes secundarias.
- **Tratamiento inadecuado de datos.** Los datos o fuentes en los que se basan los resultados no son accesibles. Los autores no se hacen responsables de consignar un repositorio con los datos y la adecuada garantía de la protección de datos personales. Los datos empleados en la investigación no han sido consentidos por los participantes.
- **Vulneración a los derechos de autor.** No se reconoce como autores del artículo a aquellos que hicieron una contribución intelectual significativa en la calidad del texto: elaboración de conceptualizaciones, planificación, organización y diseño de la investigación, interpretación de hallazgos y redacción del mismo. Falta de jerarquización adecuada de los autores. En caso de disputas por autoría, la revista se reserva el derecho de contactar a la(s) institución(es) a las que los autores se encuentran afiliados con el fin de aclarar la situación. Serán retirados los artículos que presenten autoría fantasma, por invitación o regalada<sup>1</sup>.
- **Conflictos de interés.** Los autores tienen condicionamientos de tipo económico, profesional o de cualquier otra índole que afecten el tratamiento y neutralidad de los datos y la formulación de los resultados.

## ACCIONES FRENTE A PRÁCTICAS REPROBABLES

De presentarse cualquiera de las situaciones que cuestionen los principios éticos señalados anteriormente, el equipo editorial se comunicará con los involucrados (incluida la institución académica) y solicitará la información aclaratoria de la situación. Es responsabilidad de los autores facilitar la información aclaratoria de la situación. Cada caso será tratado individualmente, pero teniendo en cuenta las guías propuestas por el Committee on Publication Ethics (COPE).

---

1 Según el COPE (Kleinert y Wager, 2011, p. 4), la autoría fantasma se refiere a aquellos autores que coinciden con los criterios de autoría y no son colocados como autores. La autoría por regalo comprende a aquellos que no coinciden con los criterios de autoría y son listados como autores a cambio de un pago o favor. Por último, la autoría por invitación se refiere a aquellos que no coinciden con los criterios, pero son listados como autores por su reputación o supuesta influencia.

- Si el artículo cuestionado se encuentra en pleno **proceso de arbitraje**, este será suspendido hasta la aclaración de los hechos. Una vez recibida la información aclaratoria de las partes involucradas, el equipo editorial tomará la decisión de cancelar el proceso de arbitraje o continuarlo.
- Si el artículo cuestionado estuviera **publicado**, este será retirado de manera temporal de la versión digital de la revista hasta la aclaración de los hechos. Una vez recibida la información aclaratoria de las partes involucradas, el equipo editorial tomará la decisión de retirar definitivamente la publicación del artículo o mantenerlo en la publicación en línea y señalar las acciones correspondientes en el siguiente número impreso. Ninguna retracción de artículos ya publicados será hecha sin previo aviso.

La decisión del equipo editorial es inapelable.

## COMPROMISOS DE LOS REVISORES

*Contratexto* solicita a los revisores el cumplimiento de las siguientes consideraciones éticas:

- **Conflicto de interés.** Abstenerse de evaluar un artículo si considera que existe algún condicionamiento de tipo económico, profesional o de cualquier otra índole que influya en la evaluación.
- **Falta de experiencia.** Informar al equipo editorial si considera que no reúne la suficiente experiencia académica y científica para evaluar el contenido del artículo.
- **Neutralidad e imparcialidad.** Desistir de la evaluación si se identifica al autor o a alguno de los autores. Del mismo modo, esto aplica si ha estado involucrado en la investigación de la cual deriva el trabajo, ya sea como informante, orientador o evaluador.
- **Dedicación.** Garantizar el tiempo para llevar a cabo una revisión metódica, rigurosa y justa del artículo. Debe recordar que, durante el proceso de arbitraje, el artículo se encuentra en periodo de embargo y los autores, revisores y editores no pueden difundir los contenidos.
- **Colaboración y contribución.** Sustentar de manera asertiva y constructiva sus dictámenes. No se admiten expresiones hostiles, despectivas o juicios personales. Evitarán emitir juicios basados en la nacionalidad, religión, género y otras características inferidas a partir del artículo.
- **Confidencialidad.** No difundir y discutir con otras personas o en contextos públicos los contenidos de la evaluación, ni hacer uso del contenido del artículo

para fines personales o institucionales. El proceso de arbitraje es confidencial antes, durante y después de que este se realice.

- **Recomendaciones a los autores.** Evitar recomendaciones que afecten la neutralidad y confidencialidad del proceso de arbitraje. Está expresamente prohibido recomendar a los autores evaluados referenciar su producción científica. Al ser la evaluación un acto de colaboración científica, se valorarán las recomendaciones que permitan la mejora de artículo sin que ello afecte el anonimato de la evaluación.
- **Aspectos éticos.** Informar en su dictamen si encuentran irregularidades de índole ética en la investigación: plagio, autoplagio, falseamiento de fuentes, faltas en el tratamiento de datos y omisiones en la protección de datos personales.

## COMPROMISO DEL EQUIPO EDITORIAL Y LOS EDITORES ADJUNTOS

*Contratexto* se compromete a llevar a cabo las siguientes prácticas:

- **Evaluación previa.** La evaluación previa llevada a cabo por el equipo editorial y los editores adjuntos se hará con base en la política editorial de la revista, sin condicionamientos de otra índole como la nacionalidad, género, origen étnico, religión u opinión política de los autores.
- **Plagio.** Antes de iniciar el proceso de recepción y evaluación, someter los manuscritos a revisión del *software* antiplagio. El equipo editorial se compromete a analizar en detalle el informe del *software*. Todo artículo que supere el 20 % de coincidencias será desestimado del proceso de arbitraje y comunicado a los autores. Los editores se comprometen a mantener confidencialidad sobre esta evaluación.
- **Selección de revisores.** Garantizar la selección de revisores idóneos que evalúen el trabajo de manera crítica y contribuyan a la mejora del artículo.
- **Confidencialidad.** No difundir los procesos editoriales llevados a cabo.
- **Conflicto de interés.** No utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin consentimiento de los autores.
- **Responsabilidad.** El equipo editorial y los editores son responsables de todo el material publicado; asimismo, velarán por la máxima transparencia y el reporte completo y honesto del proceso editorial.
- **Erratas y correcciones.** Cualquier error o solicitud de cambios en artículos publicados en línea serán comunicados al equipo editorial, que determinará la idoneidad de la solicitud.

### **Aviso de derechos de autor**

Todos los trabajos publicados se encuentran licenciados bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Se puede compartir el contenido de la revista en cualquier material o formato. Se puede adaptar el material de la revista, construir sobre él, transformarlo. Ambas posibilidades solo son factibles bajo las siguientes condiciones:

- **Atribución.** Se debe dar el crédito apropiado, proveer un enlace a la licencia e indicar si se hicieron cambios. Esto se deberá hacer de la manera que se considere pertinente, sin que se sugiera que el licenciante lo promueve a usted o el uso que le dé al material.

### **Declaración de privacidad**

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

### **REFERENCIAS**

Kleinert, S., y Wager, E. (2011). Responsible Research Publication: International Standards for Editors. A Position Statement Developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. En T. Mayer y N. Steneck (Eds.), *Promoting Research Integrity in a Global Environment* (pp. 317-328). Imperial College Press; World Scientific Publishing. [https://publicationethics.org/files/International%20standard\\_editors\\_for%20website\\_11\\_Nov\\_2011.pdf](https://publicationethics.org/files/International%20standard_editors_for%20website_11_Nov_2011.pdf)

# POLÍTICA EDITORIAL, NORMAS PARA AUTORES E INDEXACIÓN

*Contratexto* es una publicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. Es una revista académica arbitrada de periodicidad semestral, sin fines de lucro, con énfasis en el campo de la comunicación y ramas afines. Está dirigida a académicos, investigadores y profesionales de la comunicación, las ciencias sociales y las humanidades. Su objetivo es ser un foro amplio, crítico y plural, desde donde se reflexione, discutan y difundan los resultados de investigaciones, estudios, experiencias y ensayos en torno a la complejidad de la comunicación a partir de múltiples disciplinas y pertinencias.

*Contratexto* es una revista de acceso abierto, con el propósito de favorecer el intercambio global del conocimiento. Se edita en español, en versiones impresa y electrónica.

## Temática

La revista está orientada al estudio de diversos aspectos de la comunicación. Sus principales líneas temáticas son las siguientes: política y medios, semiótica y comunicación, comunicación y convergencia tecnológica, problemáticas sociocomunicativas, periodismo, educomunicación, teorías y metodologías de investigación en comunicación, cine y medios audiovisuales, comunicación intercultural, historia de la comunicación, entre otras.

## Normas para autores

Los trabajos presentados por los autores podrán ser artículos de investigación, ensayos, y revisiones bibliográficas, los cuales serán evaluados bajo el sistema de pares ciegos.

1. Los trabajos deben ser originales, inéditos y no publicados. No deben encontrarse en evaluación en otra publicación, sea de carácter nacional o internacional. Por otra parte, también se requiere que el autor entregue una carta simple firmada en la que se indique que autoriza al Fondo Editorial de la Universidad de Lima a publicar su artículo en la revista *Contratexto*, en soporte impreso y electrónico.

2. Los artículos pueden ser escritos en español, inglés o portugués y serán remitidos en documentos de acuerdo con la plantilla disponible en la página web de la revista. Tendrán una extensión máxima de 10 000 palabras, incluyendo títulos, nombres y filiación de autores, resúmenes, notas a pie de página, tablas, figuras y leyendas.

### Lineamientos generales para la presentación de artículo de investigación

1. Página de presentación: título completo del trabajo (español, inglés y portugués), datos de los autores (nombre(s) y apellido(s) normalizados, filiación institucional, grados académicos, líneas de investigación y correo electrónico). Es obligatorio indicar el código ORCID de los autores.
2. Página 1: título completo del trabajo (español, inglés y portugués), resumen (200 palabras) y cinco palabras clave. Las mismas indicaciones en inglés y portugués (*abstract* y *keywords*). El resumen debe expresar el objetivo del estudio, su relevancia, la metodología, los resultados y su contribución.
3. Página 2 y siguientes: título y texto del artículo sin inclusión del nombre del autor. Los artículos de investigación deben seguir la estructura (IMRyD): introducción (incluye literatura reciente, marco teórico y marco referencial), metodología, resultados y su contribución. Al final del texto, se deben incluir las referencias bibliográficas y los apéndices.
4. De las citas y referencias bibliográficas:
  - a. Los artículos deben enviarse de acuerdo con las normas de la séptima edición del *Manual de estilo de la American Psychological Association* (APA).
  - b. Las citas textuales dentro del texto de artículos y libros deben seguir la siguiente presentación (apellido del autor, año, página) o (Quezada, 2017, p. 53). En el caso de la paráfrasis no es obligatorio indicar el número de página. Sobre otros formatos de publicaciones, consultar el manual APA, séptima edición.
  - c. Las notas informativas deben colocarse a pie de página. Si incluyeran alguna cita, estas deben adecuarse al estilo APA. La nota a pie de página no exime de la responsabilidad de citar la procedencia de la información.

Ejemplo de referencia de un libro:

Díaz-Albertini, J. (2016). *El feudo, la comarca y la feria. La privatización del espacio público*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.



Ejemplo de referencia de artículo en revista académica o científica con número doi:

Rosales, J. (2016). Un modelo de análisis de prácticas culturales. El caso del cortometraje colombiano *Los retratos*, de Iván Gaona. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 102-117. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.mapc>

Ejemplo de referencia de artículo en revista académica o científica sin número doi:

Sierra, F., y Gravante, T. (enero-junio, 2016). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina. Crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 163-175. <http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/568/423>

Ejemplo de referencia de artículo de prensa:

Vargas Llosa, M. (21 de septiembre del 2003). La verdad sospechosa. *El País*, p. A8.

5. De la presentación de imágenes, gráficos y tablas:

- a. Las imágenes (fotografías), figuras (infografías, barras estadísticas, etcétera) y tablas deben incluirse y mencionarse en el texto. Durante la diagramación se buscará que se ubiquen en el lugar más cercano posible a la mención. Deben presentarse con la información establecida según las normas en el manual APA, séptima edición.
- b. Adicionalmente, las imágenes deben ser entregadas en archivo aparte en formato .JPG o .TIFF, con una resolución de 300 píxeles. Deben contar con el permiso correspondiente para su reproducción o ser de uso común (licencia Creative Commons o similar).
- c. Las figuras deben entregarse en archivo aparte en versión Excel (extensión .xls o .xlsx) para facilitar su diagramación.

#### **Lineamientos para la presentación de ensayos o revisiones bibliográficas**

1. Los ensayos o artículos de reflexión deben estar orientados a las líneas temáticas de la revista. Deben ser exhaustivos, originales y críticos. Están sujetos a las mismas condiciones de originalidad, extensión, presentación y referencias bibliográficas señaladas anteriormente.
2. Las revisiones bibliográficas (estado de la cuestión) deben ser exhaustivas y contar con un mínimo de 50 referencias para ser consideradas en evaluación. Están sujetas a las mismas condiciones de originalidad, extensión, presentación y referencias bibliográficas señaladas anteriormente.

## SERVICIOS EDITORIALES

- Todos los contenidos a publicarse en *Contratexto* pasan por **corrección de estilo** por parte del Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Todos los revisores reciben un certificado digital de evaluación que indica su contribución a la revista.

## PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

Los artículos de investigación, ensayos y revisiones bibliográficas serán evaluados con el sistema de pares ciegos y bajo parámetros acordes con cada tipo de texto. El proceso completo puede tener una duración de cuatro a ocho semanas.

1. El editor responsable del número y el equipo editorial revisarán la pertinencia del trabajo y el cumplimiento de las normas editoriales señaladas anteriormente. Los autores cuyos trabajos no cumplan con dichas características serán informados sobre la decisión y no serán sometidos a la siguiente fase de evaluación.
2. Los trabajos que cumplan con los lineamientos establecidos serán revisados de manera anónima por dos evaluadores que señalarán si el material debe ser publicado o no.
3. En el caso de que los dictámenes no sean concluyentes (uno positivo y otro negativo), se le comunicarán al autor las recomendaciones solicitadas de los evaluadores y el plazo para el ajuste del texto. Luego de ello se convocará a un tercer evaluador, cuyo dictamen indicará si el trabajo debe ser publicado o no. Una vez tomada la decisión, le será comunicada al autor. Los dictámenes de los evaluadores son inapelables.
4. El equipo editorial es el responsable de seleccionar a los evaluadores idóneos, siguiendo los siguientes criterios: (a) que sea un especialista en el tema con dominio metodológico: deberá estar registrado en su institución académica con esa línea de investigación o debe contar con publicaciones o tesis referidas al tema; (b) paridad académica: el grado académico debe ser equivalente al del autor.
5. El autor es responsable de que las condiciones de anonimato se mantengan en el texto. De darse el caso de que el evaluador señale que las condiciones de anonimato no se mantienen en el texto, será declarado inmediatamente como no publicable.

## SERVICIOS DE INFORMACIÓN E INDEXACIÓN

La revista *Contratexto* se encuentra indexada y registrada en:

### Bases de datos

- Dialnet (Portal bibliográfico de la Universidad de La Rioja, España)
- Infoamérica (Cátedra Unesco de la Comunicación de la Universidad de Málaga)
- LatinREV (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias de España)
- Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)
- Scopus (Elsevier)
- SciELO Perú

### Buscadores

- Google Académico

### Directorios

- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- Ulrich's (Global serials Directory)

### Matriz de información

- MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

### Repositorio

- Repositorio Institucional Ulima
- ALICIA (Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación)

## **DIFUSIÓN Y REDES SOCIALES**

*Contratexto* está presente en los siguientes portales:

- Academia.edu
- Twitter
- Facebook
- LinkedIn
- Instagram

## **DATOS DE CONTACTO PRINCIPAL**

Director: Julio-César Mateus

Facultad de Comunicación

Universidad de Lima (Perú)

Correo electrónico: [contratexto@ulima.edu.pe](mailto:contratexto@ulima.edu.pe)

Página web: <http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/index.html>

Las nuevas formas de comunicación educativa: aula extendida

### DOSIER

Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia

Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: notas de "Aprende en Casa", la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19

El uso del *smartphone* para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19

Development of Soft Skills from Out-of-School Experiences in Peru. Learnings from Non-Profit Organizations' Activities in Public Schools in Lima

La radio y la televisión en "Aprendo en casa": hallazgos por codificación abierta

El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia

Juegos transmedia "Yo amo leer": experiencias inmersivas, espacios de afinidad, aprendizaje conectado y creación de vínculo con la comunidad

### TENDENCIAS

Narrativas transmedia en la comunicación de catástrofes: el terremoto de Ecuador del 2016

Estrategias digitales de difusión museística en tiempos del COVID-19. Estudio comparativo entre Ecuador, España y Perú

Feminismo de internet: como as redes sociais contribuem para o desenvolvimento da Quarta Onda Feminista no Brasil

Cuerpo y surrealismo: sobre el quiasmo en *La tortuga ecuestre* de César Moro y *Un perro andaluz* de Luis Buñuel