

COLECCIÓN COMUNICACIÓN Y PENSAMIENTO

**Digitalización de la comunicación:
sistemas, brechas, alfabetización
y educomunicación**

Editor
Juan Carlos Figuereo Benítez



EGREGIUS
ediciones

DIGITALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN: SISTEMAS,
BRECHAS, ALFABETIZACIÓN Y EDUCOMUNICACIÓN

— Colección *Comunicación y Pensamiento* —

DIGITALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN: SISTEMAS, BRECHAS, ALFABETIZACIÓN Y EDUCOMUNICACIÓN

Editor

Juan Carlos Figuereo Benítez

Autores

(por orden de aparición)

Clara Eugenia Marcos Gómez

José Luis Valhondo Crego

José María Pardo de la Parra

Alba Gómez Guerrero

Álvaro Moreno Narciso

Diego Brito Lorenzo

Sima González Grimón

María Henar Alonso Mosquera

Ana Tirado de la Chica

Alicia Martín García

Miguel Ángel Meléndez Ortigosa

Raissa Karen Leitinho Sales

Marcos Aurélio Bezerra Rodrigues

Vania Baldi

Daniel Hurtado Torres

Agustín Sánchez Mazón

Isabel Mengual Luna

DIGITALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN: SISTEMAS, BRECHAS, ALFABETIZACIÓN
Y EDUCOMUNICACIÓN

Ediciones Egregius
www.egregius.es

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Ediciones Egregius

N.º 77 de la colección Comunicación y Pensamiento
1ª edición, 2020

ISBN 978-84-18167-53-9

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Ediciones Egregius ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Colección:

Comunicación y Pensamiento

Los fenómenos de la comunicación invaden todos los aspectos de la vida cotidiana, el acontecer contemporáneo es imposible de comprender sin la perspectiva de la comunicación, desde su más diversos ámbitos. En esta colección se reúnen trabajos académicos de distintas disciplinas y materias científicas que tienen como elemento común la comunicación y el pensamiento, pensar la comunicación, reflexionar para comprender el mundo actual y elaborar propuestas que repercutan en el desarrollo social y democrático de nuestras sociedades.

La colección reúne una gran cantidad de trabajos procedentes de muy distintas partes del planeta, un esfuerzo conjunto de profesores investigadores de universidades e instituciones de reconocido prestigio. Todo esto es posible gracias a la labor y al compromiso de los coordinadores de cada uno de los monográficos que conforman este acervo.

Editora científica

Rosalba Mancinas-Chávez

Editor técnico

Francisco Anaya Benítez

Consejo editorial

Ramón Reig (*Universidad de Sevilla*)

José Ignacio Aguaded Gómez (*Universidad de Huelva, España*)

Ma. del Mar Ramírez Alvarado (*Universidad de Sevilla, España*)

Augusto David Beltrán Poot (*Universidad Autónoma de Yucatán, México*)

Rafael Marfil Carmona (*Universidad de Granada*)

Amor Pérez Rodríguez (*Universidad de Huelva*)

Carmen Marta-Lazo (*Universidad de Zaragoza*)

Gloria Olivia Rodríguez Garay (*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México*)

Ma. Ángeles Martínez (*Universidad de Sevilla, España*)

Marta Pulido (*Universidad de Sevilla, España*)

Martha Elena Cuevas Gómez (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México*)

Martha Patricia Álvarez Chávez (*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México*)

Edita:



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
JUAN CARLOS FIGUEROO BENÍTEZ	
CAPÍTULO I. ‘ <i>Made in podcasting</i> ’, un proyecto piloto del Grupo de Innovación Docente IN/ON para educadores en la universidad	13
CLARA EUGENIA MARCOS GÓMEZ Y JOSÉ LUIS VALHONDO CREGO	
CAPÍTULO II. Gran problema de actualidad: la brecha digital generacional.....	31
JOSÉ MARÍA PARDO DE LA PARRA, ALBA GÓMEZ GUERRERO Y ÁLVARO MORENO NARCISO	
CAPÍTULO III. La gestión de proveedores como brecha de reputación. un análisis de las diez empresas más valoradas del Ibex 35	47
DIEGO BRITO LORENZO Y SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN	
CAPÍTULO IV. La comunicación digital como vehículo para la preservación del patrimonio cultural	65
MARÍA HENAR ALONSO MOSQUERA	
CAPÍTULO V. Didáctica de la alfabetización digital en educación artística basada en fuentes visuales de información y museos	81
ANA TIRADO DE LA CHICA	
CAPÍTULO VI. Fisioterapia 3.0: el <i>social media marketing</i> como herramienta eficaz de acercamiento entre pacientes y profesionales.....	105
ALICIA MARTÍN GARCÍA Y MIGUEL ÁNGEL MELÉNDEZ ORTIGOSA	
CAPÍTULO VII. Privacidade e proteção dos dados no Airbnb: a percepção dos utilizadores acerca do cumprimento das leis e dos compromissos da plataforma.....	123
RAISSA KAREN LEITINHO SALES, MARCOS AURÉLIO BEZERRA RODRIGUES Y VANIA BALDI	

CAPÍTULO VIII. La narrativa en el diseño de sistemas gamificados: argumento versus tema	143
DANIEL HURTADO TORRES	
CAPÍTULO IX. Análisis de aplicaciones centradas en el diagnóstico y estimulación de problemas de lectoescritura	159
AGUSTÍN SÁNCHEZ MAZÓN E ISABEL MENGUAL LUNA	

La comunicación analógica o tradicional está en peligro de extinción. Las nuevas formas de comunicarnos a través de las TIC han hecho desaparecer las fronteras y han sido especialmente importantes en estos momentos de pandemia por la Covid-19, pero también ha emergido una serie de problemáticas y retos que deben identificar los expertos e investigadores en comunicación.

Este volumen reúne un compendio de trabajos realizados por más de una quincena de investigadores. Muchos de ellos han realizado en sus estudios una extensa revisión bibliográfica, han aplicado metodologías cualitativas y cuantitativas para alcanzar sus objetivos y desvelar así aspectos concretos y muy interesantes sobre la comunicación digital desde un punto de vista científico y académico.

Por tanto, esta obra presenta estudios muy diversos que tienen como nexo la comunicación. Deseamos que los lectores encuentren aquí propuestas esclarecedoras de los diversos temas y experiencias apoyadas en la alfabetización digital de la educación artística, sistemas gamificados, brecha reputacional y digital, *social media marketing*, la privacidad y la protección de las plataformas, problemas de lectoescritura, la educación a través de los *podcasts* y la comunicación digital en el ámbito cultural, entre otras.

Concretamente, en el primer capítulo, los investigadores Clara Eugenia Marcos Gómez y José Luis Valhondo Crego presentan *'Made in podcasting', Un proyecto piloto del grupo de innovación docente IN/ON para educadores en la universidad*, donde analizan la propuesta piloto formativa del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Extremadura denominado IN/ON.

Les siguen José María Pardo de la Parra, Alba Gómez Guerrero y Álvaro Moreno Narciso con *Gran problema de actualidad: la brecha digital generacional*, un estudio que explica las diferencias que existen entre los nativos y los inmigrantes digitales, la llamada brecha digital generacional.

El tercer capítulo, *La gestión de proveedores como brecha de reputación. un análisis de las diez empresas más valoradas del ibex 35*, de Diego Brito Lorenzo y Sima González Grimón, trata las posibles brechas de reputación que puede tener una organización y su gestión para poder lidiar con la reputación de la entidad.

La comunicación digital como vehículo para la preservación del patrimonio cultural ocupa el cuarto capítulo. La investigadora María Henar Alonso Mosquera señala en este texto la limitada actividad comunicativa en redes sociales de una de las entidades claves en la gestión del patrimonio cultural de España: la red de Parques Nacionales.

El quinto capítulo, *Didáctica de la alfabetización digital en educación artística basada en fuentes visuales de información y museos*, de la autora Ana Tirado de la Chica, aborda la didáctica de la alfabetización digital e informacional en Educación Superior y respecto de la disciplina de la educación artística.

Alicia Martín García y Miguel Ángel Meléndez Ortigosa nos presentan, en el capítulo sexto, *Fisioterapia 3.0: el social media marketing como herramienta eficaz de acercamiento entre pacientes y profesionales*, donde tratan la digitalización y el uso del *social media* como herramienta eficaz en el acercamiento a los pacientes y compañeros de profesión a través de una metodología cuantitativa y cualitativa con un análisis de contenido de tres casos de éxito con el objetivo de mejorar la relación fisioterapeuta-paciente.

En el capítulo séptimo, *Privacidade e proteção dos dados no Airbnb: a percepção dos utilizadores acerca do cumprimento das leis e dos compromissos da plataforma*, Raissa Karen Leitinho Sales, Marcos Aurélio Bezerra Rodrigues y Vania Baldi destacan, desde la percepción de los usuarios de Airbnb, la importancia que los consumidores y la empresa proyectan sobre la privacidad y protección de datos, así como la confianza en el cumplimiento de las leyes y la credibilidad de las promesas de la plataforma.

En octavo lugar, Daniel Hurtado Torres nos presenta *La narrativa en el diseño de sistemas gamificados: argumento versus tema*, donde hace una

aproximación teórica a uno de los aspectos más habitualmente desatendidos a la hora de diseñar un sistema gamificado: la narrativa.

Por último, en el capítulo noveno, *Análisis de aplicaciones centradas en el diagnóstico y estimulación de problemas de lectoescritura*, Agustín Sánchez Mazón e Isabel Mengual Luna nos ponen el foco en aquellas aplicaciones que pueden ser una fuente de apoyo en la detección e intervención en las dificultades de lectoescritura.

Para finalizar, deseo mostrar mi más sincero agradecimiento personal y profesional y enhorabuena a todas las investigadoras e investigadores por el buen trabajo realizado en este volumen multidisciplinar, por hacer posible que sea una realidad y por el tiempo y esfuerzos dedicados.

Gracias a estas investigaciones podemos entender mejor los efectos de los cambios tecnológicos, digitales, comunicacionales y saber cuáles son algunos de los retos que aún tenemos por delante.

JUAN CARLOS FIGUEROO BENÍTEZ
Editor de la obra

‘MADE IN PODCASTING’, UN PROYECTO PILOTO DEL GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE IN/ON PARA EDUCOMUNICADORES EN LA UNIVERSIDAD

DRA. CLARA EUGENIA MARCOS GÓMEZ
Grupo ARDOPA. Universidad de Extremadura, España

DR. JOSÉ LUIS VALHONDO CREGO
Grupo ARDOPA. Universidad de Extremadura, España

RESUMEN

En un presente que llega de forma abrupta al ámbito de la educación a nivel mundial, en el que la carga de la información académica se ve obligada a comunicar en entornos virtuales, se exige a los docentes conocimientos en tecnologías audiovisuales que permitan a los alumnos adquirir la información y el aprendizaje en sus nuevos lenguajes y formas de consumo.

El lenguaje audiovisual tiene sus propias estructuras y códigos, sus ventajas y sus limitaciones. La adaptación no consiste en el uso de los soportes móviles y accesibles del siglo XXI trasladando formas de comunicación, con reglas y procesamientos de información, del siglo XX o propia de entornos reales e interpersonales.

Se analiza la propuesta piloto formativa del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Extremadura denominado IN/ON. Una propuesta de participación multidisciplinar para la formación de los docentes universitarios en la elaboración de todo el proceso del ‘*podcast*’ como herramienta de apoyo en los entornos virtuales abiertos e institucionales para la formación *on line* de los alumnos salvaguardando y poniendo en valor el discurso hablado.

Basada en la formación del denominado ‘Grupo Maestro Difusor’, educadores, en cada una de las facultades que conforman la Universidad de Extremadura, se propone la puesta en funcionamiento de una red de elaboración de ‘*podcast*’ de contenido académico desde diferentes enfoques según la disciplina.

Las ventajas del dominio de las herramientas informáticas y técnicas, y las virtudes de la nueva radio, con un mensaje accesible, temporal y espacialmente, asíncrono, contribuyen a que la información se transmute en aprendizaje y se recupere la cultura de la comunicación oral, suplantada por la visual y en exceso sencilla, para la exigencia de la transmisión de conocimientos complejos del ámbito académico.

PALABRAS CLAVE

Innovación, Docencia, Universidad, *Podcast*, Radio, Educomunicación, TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Y de pronto llegó el futuro. Y todos los estudios y planificaciones para implementar las nuevas tecnologías al ámbito educativo en todos los niveles, desde infantil al universitario, tuvieron que pasar de la reflexión a la acción y del análisis a la ejecución.

Sin tiempo, ni logística, a la ciencia se le exigió la capacidad de trasladar lo que certifica sobre el papel al aula, a los alumnos, de manera inmediata y masiva pero respetando casuísticas y particularidades.

Y comenzaron los obstáculos para el docente formado en contenidos pero no en procesos de comunicación adaptativos a los nuevos soportes y a las nuevas fórmulas de adquisición del conocimiento tan condicionadas.

1.1. EDUCOMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

El reto educativo no está en conocer la herramienta de *software* para comunicarse con el alumno. Ni en saber editar o grabar un vídeo sino en dominar las narrativas audiovisuales y adaptarlas a un contexto educativo con enfoque pedagógico en el que se exige no solo la información, sino la adquisición del conocimiento: la memoria y el aprendizaje. Se necesitan educadores. Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, entre otros, ya lo apuntaron hace 40 años y nos legaron un bagaje teórico y práctico para el nacimiento de la educación (Barbas, 2012).

Porque si alguna evidencia nos ha dejado la extraordinaria situación de la pandemia del Covid-19, en el ámbito de la docencia, es que la generalidad del profesorado se ha visto desbordado por una demanda de dominio en tecnologías de la información y el conocimiento de las que todos decían saber, pero cuyo uso no es más que el del *amateur* sobrepasado por la necesidad de una profesionalización en el manejo de otras formas de establecer la relación con el alumno nativo (Prensky,2001). Se ha puesto de manifiesto que no solo no usan los docentes el mismo lenguaje que sus alumnos, sino que divergen en los enfoques y que la comunicación no ha llegado con la calidad necesaria.

El alumnado crítico ha manifestado su malestar por el descontrol y la falta de calidad, no exenta de buena voluntad, de un docente que no está a la altura en el ámbito más especializado: el universitario.

Porque en el proceso educativo actual en la Universidad española, salvo una minoría, aún se utilizan metodologías de enseñanza en el que la comunicación es oral y expresada en entornos reales, presenciales. Existe un estructura jerárquica y patriarcal, organizada y disciplinada, con una dirección de arriba-abajo y nos encontramos con una parte de la sociedad que combate y se opone radicalmente, por lo que la universidad se enfrenta al reto entre el modelo jerárquico y estructurado de universidades históricas o convertirse en facilitadora hacia los cambios (Escoda, 2018) y ahí continúa.

Y aunque se defiendan las bondades de una enseñanza semipresencial e incluso *online*, y las experiencias en estas líneas metodológicas se suceden, a lo que ya debiera ser dominado se le refiere como innovador.

Y la acepción de los distintos enfoques educomunicativos (Kaplún, 1998) que se enmarcan en la tradición dialógica y crítica, inspirada, principalmente, por los trabajos de Paulo Freire de los años 60 y 70 resulta que aún están lejos de ejecutarse de manera universal (Aparici, R., 2003).

El concepto de educomunicación anglosajón se hace omnipresente con su carácter instrumental lejos de la idea de la pedagogía misma (Aparici, 2010).

Puede considerarse que la predisposición positiva del profesorado universitario hacia el uso de recursos digitales facilita el aprovechamiento de las oportunidades curriculares en educación mediática (Escoda, 2018), pero la predisposición es previa a la disposición y a la ejecución con éxito en el soporte de la realidad. La falta de capacidad del docente se ha evidenciado.

La realidad es que en este campo aún queda mucho por hacer. En demasiadas institutos superiores y universidades las tecnología de la información y comunicación siempre van estar en crecimiento constante en la educación superior (L-S Pacheco, 2017).

Los docentes universitarios, como antes el profesorado de otros niveles educativos, tiene la obligación de utilizar los medios de comunicación como recursos didácticos (Aguaded, 2005) para formar a ciudadanos en era del «pensamiento visual», pero también para poner en valor la capacidad de transmisión de las palabras y las habilidades comunicativas del individuo real en esta suerte de distopía virtual.

Y lo que de momento se constata es la insistente (Guerra, 2010) necesidad de adaptación por parte de las universidades para la ejecución, con garantías, de un aprendizaje. Entre las deficiencias detectadas (Araujo, 2009) en la incursión de las TIC en el ámbito de las universidades figuran la falta de infraestructura, que es incluso más fácil de solventar que la capacitación docente, donde se detecta a nuestro juicio realmente la auténtica deficiencia.

Estudios sobre el impacto de las TIC tanto en la universidad pública como en la privada muestran que estas herramientas fortalecen considerablemente la aprehensión de conocimiento y el enriquecimiento cognitivo; esto se constituye como el resultado de la percepción y el grado de utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Riascos –Erazo, 2009) pero una observación de la realidad nos revela la posible hipótesis de que queda mucho por recorrer en la aplicación universal de las ventajas de los soportes de comunicación como modelo predominante en la formación.

El análisis realizado por Carvajal (2019), en la línea de comprender el uso de las las nuevas tics entre los docentes, pone de manifiesto que la mayoría de clases magistrales son tradicionales. Se observa que los estudiantes presentan mayor implicación cuando las asignaturas se imparten con asistencia tecnológica didáctica. Sería interesante conocer si las clases magistrales entendidas como tradicionales plantean una relación dialógica con el alumno o es un actor pasivo al que no se le interpela porque de ser así el resultado de la implicación tiene otros condicionantes.

Aparece clara una obligatoriedad del intercambio de enfoque en el uso de las tics entre el alumno y el docente, el primero con el dominio de la herramienta, y el segundo con el dominio del rigor que permite una aprendizaje profundo (Díaz-García, 2020) porque el objetivo

académico no es informativo sino formativo y tiene que existir una convergencia de intereses.

1.2. *PODCASTING*: RECURSO PARA LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Las barreras entre el mundo presencial y virtual se difuminan, pierden nitidez y se hibridan las metodologías en el ámbito docente en el que la flexibilidad ha decidido instalarse con una óptica sumatoria. No se trata de la sustitución de esquemas de aprendizaje sino de cambio definitivo del paradigma de la adquisición reglada de los conocimientos.

Y en todo proceso comunicativo el discurso hablado desempeña, y va a seguir haciéndolo, un elemento clave a pesar de la fuerza de la construcción de un mundo instalado en el poder de la imagen. La palabra es infinitamente más capaz de aportar conocimientos complejos imprescindibles en el escenario de la universidad.

Si el entorno presencial deja de ser de manera universal el foro en el que se inicia el alumno en el conocimiento científico por excelencia, y definitivamente optamos por la convergencia docente sofisticada, o la transdocencia, como ese conjunto de metodologías pedagógicas, didácticas, que utiliza los soportes en la red para permitir una formación flexible, abierta y universal, la palabra expresada a través del discurso hablado resulta imprescindible, insustituible.

Técnicamente, el *podcast* consiste en crear archivos de sonido por parte del autor y que el receptor pueda suscribirse mediante un archivo RSS y consumirlo cuando lo desee y donde lo desee, es tremendamente flexible temporal y espacialmente. Se rebela como una herramienta extraordinaria para el educador que se le exige ser hoy al docente universitario.

El *podcast* por su aplicabilidad, por su versatilidad, porque es accesible, porque es barato, porque es sencillo de realizar es un medio de distribución de contenidos ideal que puede escucharse en el ordenador como en un reproductor portátil o un teléfono móvil. Rebasa el concepto de espacio y tiempo, goza de ubicuidad y es fácilmente universalizable. Estas ventajas están sobradamente reconocidas en el ámbito de la

comunicación y son trasvasables al de la educación donde las experiencias se suceden con éxito y utilidad y alcance.

Plataformas como SoundCloud con más de 175 millones de usuarios, Spotify, iVoox, Spreaker, Live365... se presentan como todo un circuito de distribución en el que el docente universitario puede aportar el rigor, el valor del conocimiento y el encuentro con el alumno.

Porque como señala Cabero y Gisbert (2005) al hablar de propiedades del audio para la educación destacan entre otras la capacidad de motivación, o la humanización en la relación que se establece entre el usuario y la máquina además de su carácter motivador y de participación, además de su personalización en el mundo de dualidad global y particular (Rodrigo_Cano, 2019).

Así pues, el uso del *podcast* en el currículo habitual del docente universitario no pretende erigirse en exclusiva y con carácter excluyente, sino introducir otro aspecto relevante en la formación en una sociedad en la que la imagen se presenta con un poder onimodo frente a la complejidad y precisión que supone la argumentación de pensamientos y conocimientos académicos.

Es un complemento valioso para adiestrar la pronunciación y la fluidez (Sandoval Zapata, 2020) de alumnos y docentes. Hablar bien permite pensar bien y permite una expresión crítica articulando el pensamiento.

Aún queda mucho por recorrer en estos momentos en la sociedad (Rodrigo_Cano, 2019) en la aplicación de las tics en la universidad española y la educomunicación y su estrategia y su concepto aún se presenta dinámico, ampliado, actualizado y reformulado, pero el *podcast* educativo.

Pero no se trata en estos tiempos en insistir en las bondades de la aplicación de las tics al ámbito de las metodologías didácticas, sino de formar a los formadores en su uso de una manera urgente, rápida, útil, sencilla y ajustada a las particularidades de sus cátedras y sus disciplinas.

1.3. TRANSDOCENCIA: LA NUEVA NORMALIDAD

En el proceso de aprendizaje todo buen maestro ha ido de manera innata poniendo en práctica metodologías, formas de hacer, que cada cierto tiempo se han sistematizado y “bautizado” (Perrenoud, 2001). Todas se aúnan en la docencia líquida absolutamente vesatil y adaptada a la casuística megafactorial del docente y el alumno.

La innovación docente pareciera de adolece de universalidad en tanto que las TIC y su acceso tampoco lo son y su dominio por parte del enseñante aún menos.

Se analiza y se diseccionan los métodos: aprendizaje basado en proyectos (ABP), *flipped classroom* (Aula Invertida), aprendizaje cooperativo, gamificación, *design thinking* (Pensamiento de Diseño), aprendizaje basado en el pensamiento (*Thinking Based Learning*), métodos activos, pasivos, interactivos, métodos según el modelo de presentación, según la materia, según el razonamiento, métodos según las competencias del alumnado, según su capacitación, según su idioma, según sus recursos, etcétera.

En todos ellos, la comunicación oral está presente, y aunque en el entorno de las nuevas tecnologías la virtualidad de la realidad de la imagen invita a la confusión, la huella de la identidad y del pensamiento que transmite el discurso hablado a través de la palabra se presenta menos contaminada, más humanizante, más crítica, argumentativa, reflexiva, más verdadera.

El docente universitario que posee el conocimiento de la disciplina tiene la obligación de dominar el lenguaje hablado con fluidez, con capacidad de llegar a un alumno. Los nuevos alumnos que se relaciona con sus coetáneos cada vez más mediatizados por las TIC y con menos horas de recorrido en las relaciones interpersonales reales necesitan de la oratoria en sus aprendizajes y aquí el uso del *podcast* se rebela como herramienta útil para una nueva generación de educadores de la palabra.

2. OBJETIVO

Analizar el proceso creativo y ejecutivo del taller de *podcast* destinado a la capacitación en las TIC del docente universitario en Extremadura para su implantación generalizada en la Universidad proyectado por el Grupo de Innovación Docente IN/ON.

Detectar las debilidades y fortalezas de su puesta en funcionamiento a través de una experiencia piloto con un grupo de 50 alumnos de la Facultad de Documentación y Comunicación, que cursan 4º curso del Grado de Comunicación Audiovisual.

Determinar los tiempos y conocimientos imprescindibles para desarrollo de *podcast* educativos por parte de los docentes, de manera autónoma tras una intensa y breve formación, que les permita un dominio y uso de la herramienta en los entornos virtuales y con doble dirección: docente-alumno.

3. METODOLOGÍA

Se realiza una puesta en valor del uso del *podcast* como herramienta educativa para el currículo docente y se describe la necesidad de capacitación de los profesores universitarios atendiendo a la bibliografía académica reciente.

Se describe y analizan los resultados del proyecto de innovación docente realizado por el GID, Grupo de Innovación Docente, IN/ON de la Universidad de Extremadura.

El proyecto titulado '*Made in Podcasting*' desarrolla todo el proceso de diseño de un taller de capacitación para el dominio en la realización de un *podcast* piloto desde su idea a su subida a la red en distintas plataformas.

Su ejecución por parte de un total de 50 alumnos de 4º curso del Grado de Comunicación Audiovisual servirá de experiencia de análisis para radiografiar errores y detectar posibles mejoras en su fase de implantación en el nivel docente.

4. RESULTADOS

En los últimos años, la Universidad de Extremadura (UEX) se ha caracterizado por incentivar la innovación educativa con el objetivo fundamental de garantizar la calidad de las distintas titulaciones que se imparten en nuestra Universidad mediante la adaptación de sus recursos (humanos y materiales) y, sobre todo, fomentando la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros títulos siguiendo las metodologías propuestas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apostando por la renovación del modelo educativo mediante la implantación de experiencias innovadoras en las prácticas docentes es por esta razón que se ponen en marcha los nuevos Grupos de Innovación Docente, casi un centenar liderados por profesorado de todas las disciplinas y con un presencia de transversalidad al objeto de llegar a todas las casuísticas de la interrelación del alumno y el docente.

El GID, denominado IN/ON pretende estar en alerta ágil en la detección de necesidades docentes que demanda el profesorado para fomentar un uso de las TIC en entornos virtuales con una vocación ejecutiva, útil, rápida, que fomente al autonomía del profesorado en el uso de las herramientas pero sin que estas solapen el discurso académico o caigan en el error de difuminar el carácter didáctico que debe presidir su uso, dando prioridad a la información sobre el conocimiento aprendido y la formación.

La elección del primer proyecto del GID IN/ON, Innovación encendida, se titula '*Made in podcasting*'.

Se justifica por el interés de sus integrantes: un catedrático de historia, un catedrático de comunicación, profesores de derecho, de informática, de documentación, de psicología, de periodismo... a los que suscita el mundo de la radio y las capacidades del discurso hablado en la enseñanza un valor a preservar y que despierta motivación entre el alumno joven universitario.

Se establece un calendario de desarrollo del proyecto piloto que definitivamente pivotará en la puesta en valor como herramienta del *podcast* para el uso educativo universitario complementario a los entornos

virtuales y a la posible necesidad de formar a educadores para universalizar su uso en la universidad de Extremadura.

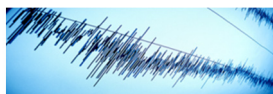
Se establece el calendario de trabajo:

1. Ejecución de un 'Briefing' del proyecto.
2. Uso de la técnica 'Brainstorming' para recabar propuestas y detectar fortalezas y debilidades de la iniciativa dado el carácter multidisciplinar con representación en el GID y la variabilidad de la posible demanda de los docentes destinatarios.
3. Diseño de Taller 'Made in Podcasting'.
4. Creación del Grupo Maestro Difusor de Educadores.
5. Implementación con experiencia piloto con la técnica 'learning by doing'.

Made in podcasting

El enfoque del taller se establece en base a parámetros para motivar al docente, último destinatario del proyecto:

IN/ON



Rápidez en el manejo
Utilidad

Versatilidad
Autonomía

1. Utilidades del *podcast* para uso docente son múltiples y perfectamente adaptativas: pedagogía inversa o *Flipped Classroom*, lecciones cortas, lecturas comentadas, entrevistas a expertos, el alumno pregunta, la tertulia del alumno, el profesional cuenta para qué sirve, dudas, encademandos *gammig*, avisos, creativo, crítico, colaborativo y foros comentados.
2. La importancia de la voz en el proceso comunicativo.
3. Dominio básico del Software gratuito Audacity para edición *podcast*.
4. Bancos gratuitos de audio para ilustrar material *podcast*.

5. Presentación del *podcast* ‘Personas con historia’ un proyecto en Ivoox.
6. Dónde publicar el *podcast* para un consumo con éxito.
7. Los derechos de autor y las citas en la red.
8. El archivo *ad hoc*.

El diseño del material docente del taller ‘*Made in Podcasting*’ se ha diseñado en el mes octubre y se imparte en el mes de noviembre de 2019 a un total de 50 alumnos de 4º curso del Grado de Comunicación audiovisual de la Facultad de Documentación y Comunicación de la Universidad de Extremadura que servirán para valorar los resultados del mismo.

Serán los responsables de realizar, una vez recibida la formación, un *podcast* de carácter libre y creativo sobre la temática que consideren al objeto de valorar si la formación recibida cumple con los objetivos pretendidos en tan corto periodo de tiempo y si gozan de autonomía suficiente como para poner en marcha esta experiencia que pueden ir perfilando y mejorando con la práctica.

Dos semanas después, y tras el uso de los conocimientos adquiridos, se procede a la recopilación de los más de 50 *podcast* realizados con temática y estructura libre, de una duración de 3 minutos cada uno de ellos para su evaluación.

Tabla 1. *Planing* de las fases del proyecto piloto ‘*Made in Podcasting*’.

FASES	MADE IN PODCASTING
1	Diseño proyecto
2	<i>Briefing</i>
3	Diseño taller
4	Impletación alumnos
5	Análisis resultados
6	Fortalezas y debilidades
7	Propuestas

Fuente: elaboración propia.

Se fijan 4 criterios para evaluar la formación en relación con el resultado de la elaboración de los *podcasts* con un valor nominal de alto, medio y bajo.

- Calidad de la ejecución técnica
- Calidad de la ejecución oral
- Calidad en el proyecto creativo
- Índice de motivación

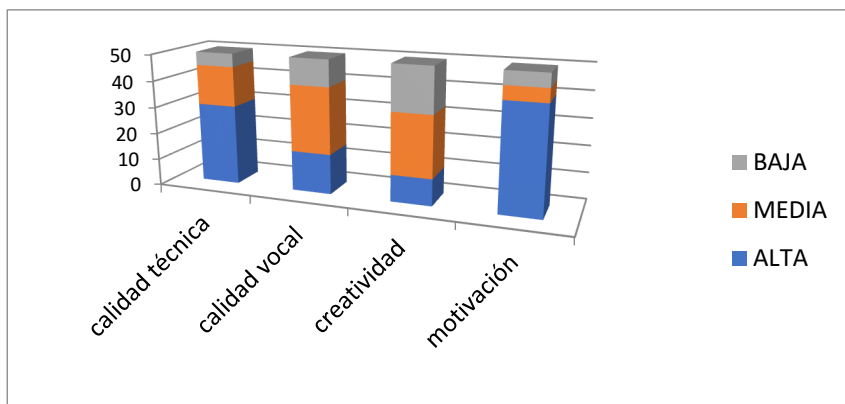
Los resultados nos indican que, en la calidad de la ejecución técnica, los alumnos destacan por encima del valor medio. La formación en el manejo de la herramienta, tanto el *software* para la edición del proceso de preproducción, producción y postproducción del *podcast*, así como la calidad técnica de la grabación y aspectos musicales se domina.

En cuanto a la calidad vocal y riqueza de la oratoria, dicción, léxico, semántica, a pesar de que no hay aspectos destacados de errores, muchos de ellos han utilizado textos escritos por otros o cuya fuente ha sido internet y lo han locutado, es superior a cuando se se expresan naturalmente, es decir sin previa preparación, momento en el que se aprecia la falta de conocimientos salvo que se trate de temas de su interés como es el caso, dada la libertad creativa que se ha propuesto.

En cuanto a la calidad del proyecto creativo, es interesante que la mayoría a optado por temas de carácter cultural, especialmente la música y el cine, las nuevas tecnologías y el deporte, la belleza. Son muy pocas las referencias a la política y a los temas sociales o críticos, pero también los hay. Poca actitud crítica y reflexiva en las temáticas y sí relacionadas con el ocio. Algunas apuestas innovadoras y alguna transgresora.

Es interesante observar el índice de motivación con el proyecto, ha sido especialmente alto y satisfactorio para el alumnado que está satisfecho con los resultados y que estaría dispuesto a ahondar en la iniciativa y realizar su propia serie de *podcast* personal.

Gráfica 2. Gráfico de estimación de valores del proyecto 'Made in Podcasting'



Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

El proyecto evidencia la utilidad y el bajo coste de la herramienta del *podcast*, la nueva radio, en el ecosistema universitario y específicamente en los entornos virtuales.

Contribuye de manera manifiesta a la motivación del alumnado, nativo digital acostumbrado, a lo que define la directora del GID IN/ON, como transcomunicación que urge su aplicación al servicio de la transcendencia. Un fenómeno acaba de iniciar un proceso de aceleración abrupto, y que exige a los docentes una formación sencilla, ágil, útil y resolutive a corto plazo.

El GID considera que el proyecto para su generalización temporal y espacial en la Universidad de Extremadura necesita de financiación para la creación del denominado 'Grupo Maestro Difusor' (GMAD) con carácter itinerante.

La implantación puede ser inmediata, y la realidad exige su uso, curso 2020/2021, y alcanzar en dos años, la cobertura de las 18 Facultades de la Universidad de Extremadura.

El único obstáculo es la financiación al 'Grupo Maestro Difusor' (GMAD), es decir un grupo de educadores dispuesto a impartir el taller en cada una de las Facultades de la Universidad donde sería

operativo y rentable desde el punto de vista educativo contar con el apoyo de esta figura docente en los nuevos entornos de transdocencia que vivimos, aunque se pueden reducir los costes.

La estrategia es conseguir obtener financiación y apostar por la creación del GMAD con becarios con demostradas habilidades en la comunicación y la técnica para proceder a la formación del docente a nivel de usuario mediante *webinars* de no más de 2 horas de duración y formar a educadores.

La pretensión es dotar al docente, inmigrante digital, de una formación útil, de oficio, que le dé certidumbre en los entornos virtuales y autonomía en su incursión en el ecosistema digital para aportar sus conocimientos rigurosos complementarios al resto de soportes que hoy se usan en el ámbito docente.

Solo hay un verdadero aprendizaje [...] cuando hay autogestión de los educandos” (Kaplún, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded-Gómez, I. (2011). Media Education: An International Unstoppable Phenomenon. The Work of the UN, Europe and Spain in the Field of Edu-communication. *Comunicar*, 7-8.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JSIC Technology & Standards Watch*, 1-64.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R. (2003). *Una pedagogía de la Comunicación*. Madrid: UNED.
- Araújo, D., & Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 9-24.
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Comunicación*, 157-175.
- Bonilla-del-río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). La educocomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 66-86.

- Cabero, J. (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2003). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Callejo, J. (2008). *El esquema socio-temporal en la sociedad digital*. Madrid: UNED.
- Carvajal, J. L., Suárez, F., & Quiñónez-Ku, X. (2018). Las TIC en la educación universitaria. *Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"*, 31-35.
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez, J., & Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 549-566.
- Guerra, S., González, N., & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 141-148.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Masterman, L. (1987). *Teaching the Media*. Londres: Routledge.
- Pérez, A., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *Tic revista d'innovació educativa*, 1-9.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando Profesores Profissionais Quais Estrategias?* Brasil: Artmed.
- Riascos-Erazo, S. C., Quintero-Calvache, D. M., & Ávila-Fajardo, G. P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 199-157.
- Rodrigo_Cano. (2019). Metodologías colaborativas en al WEB2.0. El reto educativo en la Univesidad. *Revista de Docencia Universitaria* .

- Sandoval, M. M., & Díaz, C. (2020). Podcast-based lessons: a useful tool to improve university students' descriptive oral skills. *Comunicación*, 52-68.
- Santiago, R., & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum* , 61-72.
- Satorre, R., Compañ, P., Molina, R., Arques, P., & Llorens, F. (2016). Algunas claves para el diseño de asignaturas en modalidad semipresencial. *ReVisión*, 49-63.
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. En R. Aparaci, *Conectados en el ciberespacio* (págs. 77-90). Madrid: UNED.
- Suasnabas, L., Avila, W., Díaz, E. d., & Rodríguez, V. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dominio de las Ciencias* , 721-749.
- Trujillo, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 61-76.

GRAN PROBLEMA DE ACTUALIDAD: LA BRECHA DIGITAL GENERACIONAL

DR. JOSÉ MARÍA PARDO DE LA PARRA
Universidad de Extremadura, España

DRA. ALBA GÓMEZ GUERRERO
Universidad de Extremadura, España

DR. ÁLVARO MORENO NARCISO
Universidad de Extremadura, España

RESUMEN

Este trabajo intenta explicar las diferencias que existen entre los nativos y los inmigrantes digitales, la llamada brecha digital generacional que preocupa a la sociedad actual tanto en España como en otras regiones del mundo. Tras la recogida de datos, se evalúan diversos planes importantes que se han diseñado, se dan a conocer varios conceptos y se observan detalladamente datos estadísticos que ayudarán a entender mejor la situación para llegar a las conclusiones finales de dicho problema.

PALABRAS CLAVES

Nativo Digital, Inmigrante Digital, Brecha Digital Generacional, Nuevos Centros del Conocimiento, Ansiedad Tecnológica, *Off-liners*.

1. INTRODUCCIÓN

Al inicio de las TIC, se creía que existía un cierto retraso en algunos sectores sociales, colectivos y países, y que éste se superaría con el tiempo gracias a la mayor disponibilidad de ordenadores y de conexiones a Internet. Pero ha pasado el tiempo y estas desigualdades persisten y se amplían, adoptando nuevas formas.

Según la definición de la Oficina para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el término brecha digital se refiere a “la distancia existente entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como al uso de Internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos”. Es decir, la brecha digital es el término utilizado para definir la distancia existente entre aquellos que pueden usar un aparato tecnológico (sobre todo, referido a ordenadores) y aquellos que no, ya sea por motivos económicos, de formación, etc.

También hace referencia a la división entre aquellos que poseen las habilidades para utilizar correctamente los medios tecnológicos y los que tienen serias dificultades para poder manejarlos (personas con discapacidad, ancianos, etc.). La ausencia de habilidades básicas para la utilización de las TIC es tan preocupante como la falta de infraestructuras.

Las desigualdades se producen tanto en el acceso a equipamientos (primera brecha digital) como en la utilización y la comprensión de las que ya se encuentran a nuestro alcance (segunda brecha digital). Cabe destacar la gran diferencia que puede llegar a existir con respecto a la utilización de las nuevas tecnologías en una misma población, lo cual se denomina brecha digital generacional, nuestro objeto de estudio.

La brecha digital generacional supone uno de los mayores quebraderos de cabeza para los países desarrollados. Este fenómeno está centrado en la distancia que separa a los nativos digitales y a los inmigrantes, es decir, a la fractura en el uso de las tecnologías entre los menores y los mayores de 45 años. Este problema adquiere unas dimensiones mayores al comprobar el envejecimiento de la población mundial. Según estimaciones

de la ONU, un 10 % de la población mundial es mayor de 60 años, y se prevé que para el año 2150 las personas mayores de esa edad representarán un tercio de la población total. Siendo este grupo uno de los más afectados por la brecha digital es necesario preguntarse si se puede producir un nuevo tipo de marginación hacia las personas mayores, excluyéndolas de la sociedad de la información al considerarlas incapaces de adaptarse a las nuevas tecnologías.

Ante esta situación es necesario reflexionar sobre el origen de esta fractura y buscar nuevas formas de introducir a las personas de mayor edad en las nuevas tecnologías. El nivel económico, las diferencias de género, el lugar de residencia, el nivel de estudios, la falta de tiempo y de contacto con la tecnología, la carencia de enseñanza, el miedo y la filosofía del “no tocar” son algunos factores importantes en la aparición de la brecha generacional. La inserción de este grupo social pasa por la alfabetización digital y por la creación de centros comunitarios en las zonas escasas de infraestructuras y rurales, muy habitadas por las personas mayores.

2. MATERIAL DE INFORMACIÓN Y METODOLOGÍA

2.1. PLAN DE ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA

Actualmente, las competencias digitales son fundamentales para el desarrollo social y profesional, teniendo en cuenta que, dentro de un corto plazo de tiempo, el 90 % de los empleos tendrán como requisito un nivel intermedio-avanzado con respecto al uso de las tecnologías.

Por ello, Extremadura implanta en toda su región el Plan de Alfabetización Tecnológica, con el fin de integrar las tecnologías en todos los sectores del territorio y dotar de una básica formación para que toda la ciudadanía obtenga igualdad de oportunidades.

Propone unas líneas de trabajo enfocadas en el refuerzo o desarrollo básico de las competencias digitales. Se deben de tener en cuenta, entonces, aspectos como las necesidades actuales del mercado laboral o los constantes avances tecnológicos.

Debido a la rapidez de la evolución digital, se requiere de un proceso de formación continuo que garantice un hábil desempeño de tareas sencillas y, así, conseguir formar una actitud crítica y comprometida con este nuevo modelo de sociedad. Es necesario, a su vez, despertar el interés y la curiosidad, principalmente a aquellos a los que las tecnologías les pueda resultar considerablemente favorables y beneficiosas para su vida cotidiana.

En cifras globales, pueden destacarse los más de 27.000 usuarios participantes, de los cuales más del 70 % son personas trabajadoras demandantes de empleo. Aun así, se trabaja con todos los colectivos, ofreciendo acciones formativas adaptadas a las necesidades de cada uno de ellos.

Este plan dotó a Extremadura de unos 75 centros donde desarrollar plenamente el proyecto, los denominados “Nuevos Centros del Conocimiento”. Estos son espacios encargados de la sensibilización, formación y asesoramiento TIC. Se trata de un servicio público diseñado para que cualquier ciudadano cuente con un profesional a la hora de realizar consultas, trámites administrativos, presentar candidaturas *online* a ofertas de empleo, informarse, acceder a convocatorias públicas, etc. La flexibilidad y adaptabilidad lo convierte en un elemento esencial para reducir la brecha digital y asegurar la igualdad de oportunidades de la ciudadanía en el territorio.

Decidimos realizarle una entrevista a uno de estos profesionales encargados de llevar a cabo este plan, por ello nos trasladamos a Villafranca de los Barros, una de las localidades de Extremadura que posee un NCC y, por tanto, desarrolla el PAT. La entrevistada fue Coronada Pardo Cotón, técnica en Alfabetización tecnológica en el Programa del Plan de Alfabetización Tecnológica de la Junta de Extremadura en Villafranca de los Barros, y la entrevista realizada fue la siguiente:

P: Me gustaría que me dieras una breve definición del plan conforme a tu experiencia dentro del proyecto.

R: El Plan de Alfabetización Tecnológica, el cual cumple ya 20 años, lo que ha hecho siempre es trabajar todo el campo relacionado con la brecha digital, es decir, acercar las nuevas tecnologías, sobre todo a la

población rural en Extremadura, que era a la que más les urgía dicha necesidad.

P: ¿A qué tipos de tecnologías tienen tus alumnos la oportunidad de acceder?

R: Principalmente comenzamos con personas que tienen unas necesidades específicas y que no conocen las nuevas tecnologías, usando evidentemente el ordenador, teclado, ratón, etc. Iniciándoles en el mundo tecnológico; pero luego este año estamos trabajando en una parte que se llama ‘Laboratorio social digital’, donde usamos impresoras 3D, *raspberrries*, aparatitos pequeñitos y lo último que tenemos son robots educativos.

P: Con respecto al ordenador ¿qué programas enseñas?

R: Tenemos muchos talleres y empezamos siempre por lo básico, pero también tenemos todo el tema de las herramientas de Google para que ellos conozcan, por ejemplo, lo que da de sí una cuenta de Gmail. Trabajamos también con los programas Canva, Gimp y otros programas que sabemos que ellos pueden sacarles mucha utilidad. Sobre todo, *software* libre.

P: Según la página web, el plan se encuentra enfocado en la búsqueda y aumento de posibilidades con respecto a las ofertas de empleo. ¿Es este el mismo enfoque que reciben tus clases?

R: El plan está enfocado a todo de manera global. Nosotros trabajamos una parte de atención básica, pero luego trabajamos según con qué colectivo; en el caso de los desempleados, las actividades van siempre enfocadas a la búsqueda de ofertas de empleo. Por ejemplo, con el programa Canva les ayudamos a crear un currículum mucho más atractivo y presentable, o también trabajamos con las claves del SEXPE para que ellos sepan cuándo les llega una demanda de empleo por Internet, sacar un duplicado, etc. En función del colectivo con el que trabaje, así se trabajan los programas y los talleres.

P: ¿Trabajas con algún colectivo que posea una edad mucho más avanzada que el resto?

R: Nosotros trabajamos con mayores de 16 años, de ahí en adelante y luego no hay límite de edad. Por ejemplo, tengo a una persona en clase ahora que tiene 80 años.

P: De media entre todos tus alumnos ¿hay más personas mayores que, por ejemplo, adolescentes?

R: Mis grupos son muy variados y heterogéneos. Suelen venir personas de todo tipo, tanto gente joven como de mediana edad o más mayores.

P: ¿El resultado que obtienes como profesora es el deseado?

R: En algunos casos sí y en otros no. Nosotros trabajamos para ofrecerles las nuevas tecnologías y para hacerlos más independientes y no dependen de sus hijos. A veces se obtienen los resultados, pero otras veces cuesta más. Aun así, lo que cuenta es que esa persona sea independiente; a lo mejor no sabía nada y a los tres meses te manda un correo para preguntarte algo, eso es porque algo ha avanzado esa persona y algo hemos conseguido nosotros.

2.2. ANSIEDAD TECNOLÓGICA

Las personas con una edad más avanzada que el resto se encuentran excluidas de la actual sociedad que gira en torno a la digitalización y las tecnologías cuando, cierto es, que éstas brindan la oportunidad de ofrecer servicios muy útiles para su día a día. Les resultaría beneficioso y facilitaría sus actividades cotidianas. Además, los mayores han adquirido durante el transcurso de su vida toda una amalgama de experiencias que nosotros, los adolescentes, no poseemos. De aquí podría enriquecerse cualquier persona que tenga acceso a dichas memorias, pero para ello es necesario la integración en el entorno digital de las personas mayores.

Obra Social “la Caixa” entrevistó a Leopoldo Abad, especialista en derecho de la información y autor del libro Brecha digital, así como de numerosos escritos e investigaciones sobre la alfabetización mediática de los mayores. El propósito era conseguir una respuesta a este espacio en blanco. Leopoldo nos da una serie de aspectos a seguir:

“Primero, los profesores no deberían ser tan jóvenes, para que entiendan las circunstancias de los alumnos y transmitan mejor. Después, hemos

comprobado que es preferible ir más lento y asegurar los conocimientos que cumplir el programa. Las personas mayores necesitan repetir mucho. Luego está la diversidad de nivel en las clases, que se soluciona haciendo que los más avanzados hagan de mentores de los demás. Y claro, hay otros temas, como el tamaño de la letra, a menudo demasiado pequeño o el ratón del portátil, que les pide una precisión táctil que no siempre tienen. Pero bueno, al final la clave es la empatía. Entender al que tiene pocos estudios o no ha visto un ordenador en su vida o tiene en su casa un ordenador más viejo y en clase no reconoce los iconos...”.

A su vez, nos introduce el término “ansiedad tecnológica”, provocada por la falta de habilidad y conocimiento sobre las cada vez más complejas nuevas tecnologías, especialmente por aquellas personas que no saben usarlas. Una causa de esto es la abnegación al uso de las TIC por miedo al fracaso o al ridículo, una especie de fobia social que posee una representación directa y explícita en nuestros seres queridos más cercanos. Aun así, la gran mayoría reconoce abiertamente que las tecnologías son completamente necesarias.

2.3. DATOS ESTADÍSTICOS

Actualmente el 10 % de la población mundial, es decir, unos 700 millones de personas, son mayores de 60 años y, según los datos aportados por las Naciones Unidas, se prevé y afirma que para dentro de unos 30 años, en 2050, la cantidad se duplique. Esto manifiesta una clara preocupación con respecto a la brecha digital generacional, ya que implica que un elevado número de personas se encuentran aisladas en cuanto a la actual sociedad de la información.

Según el análisis de los datos del perfil sociodemográfico de los internautas, INE 2010, en 2004, España superó los 10 millones de usuarios, solo cuatro años después (2008), duplicó la cifra. Además, de los 27 millones de internautas actuales contabilizados por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC), solo el 28,1 % de los usuarios de Internet supera los 45 años, mientras que el 71,8 % restante se compone por aquellos entre 16 y 45 años.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) nos ofrece datos del año 2013, de los cuales obtenemos que en España tan solo el 49,3 % de los adultos de entre 55 y 64 años usan el ordenador en su casa, mientras que el 46,5 % navega por Internet. Apenas llegan a la mitad. En el caso de las personas que se encuentran en el rango entre 65 y 74 años, apenas alcanzan un cuarto del porcentaje, con un 23,4 % aquellas que utilizan el ordenador en sus hogares y un 21,9 % aquellas que navegan por Internet.

A pesar de esto, del INE también conocemos que casi tres cuartas partes de los ciudadanos españoles que se encuentran entre los 45 y 54 años utilizan el ordenador en su domicilio o navegan por Internet, específicamente el 70 %.

Ese poco porcentaje, comentado recientemente, de las personas mayores de 65 años que usan o acceden a Internet se complementa con los datos sobre el uso concreto con el que explotan la red global. El 75 % se dedica a leer periódicos, el 45 % accede a enciclopedias online, el 65 % hace uso del correo electrónico y solo un 13 % se conecta a las redes sociales.

Estos datos pertenecen al año 2013, es de esperar que estas cifras hayan aumentado considerablemente en estos 6 años que han transcurrido desde que se recogieron dichos datos.

De la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), derivable de ella el Estudio General de Medios (EGM), obtuvimos una tabla de datos que nos mostraba el acceso a internet de la sociedad española desde el año 2004 hasta a principios de 2015. De esta tabla concluimos en que el consumo de Internet se ha doblado en el transcurso de estos 10 años, pasando del 35,9 % en 2004 al 73,6 % en solo los primeros meses de 2015. A su vez, la cantidad de aquellos que acceden diariamente también ha aumentado considerablemente.

Tabla 3. Acceso a Internet 2004-2015.

%Penetración de Internet	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Feb/Mar 2015
Accedieron en el último año	35,9	38,2	40,6	43,5	47,7	51,3	54,7	58,7	62	65,9	70,0	73,6
Accedieron en el último mes	32,4	34,4	37,5	41,1	45,4	49,3	53,0	57,1	60,4	64,5	69,3	73,3
Accedieron ayer	16,8	19,7	22,2	26,2	29,9	34,3	38,4	42,5	46,7	53,7	60,7	65,4

Fuente: Estudio General de Medios (EGM).

En base a esta tabla de datos, le dimos más importancia al acceso en el último año ya que nos mostraba una perspectiva más general y directa sobre nuestro objeto de estudio. Por ello, adaptamos los datos de la primera fila en un gráfico de barras donde se viera claramente este notable aumento con respecto al acceso de Internet entre 2004 y 2015.

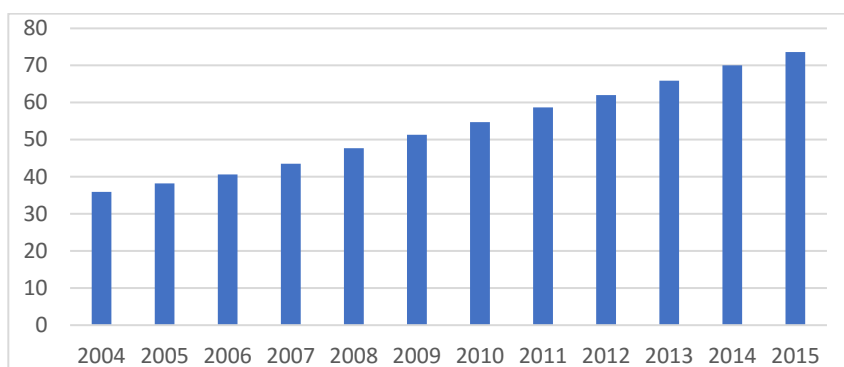


Gráfico 1: Acceso a las TIC 2004-2015.

El hecho de que estas cifras se mostrasen en constante aumento permite que nos hagamos una cierta idea de cómo resultaría el acceso a Internet si hubiéramos analizado también los años 2016 en adelante, hasta principios de 2019. El porcentaje seguiría aumentando. Aun así, todavía encontramos una alta cifra con respecto a aquellos ciudadanos de la población española que no se han conectado a Internet en el último año.

La AIMC nos ofrece la 1.ª Ola 2015 de EGM, una tabla de cifras donde nos muestran el acceso a Internet de la sociedad española, dividida por géneros y por edades. Podemos ver, además de la poca, pero notoria diferencia entre hombres y mujeres, que apenas un cuarto de la

población mayor de 65 años accedió ayer a Internet. Además, casi dos tercios no accedió, inclusive, en el último mes.

Tabla 4: Acceso a Internet por sexo y edades.

% Penetración de Internet	SEXO		EDAD							
	TOTAL POBLACIÓN	Hombre	Mujer	14 a 19 años	20 a 24 años	25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 a 64 años	65 o más años
EGM 1ª ola 2015										
POBLACIÓN (000)	39.725	19.358	20.366	2.596	2.314	5.895	7.808	7.073	5.467	8.572
Accedieron en el último mes	73,3	76,1	70,5	94,1	94,6	92,4	90,5	79,5	62,5	34,1
Accedieron ayer	65,4	67,6	63,3	88,2	90,5	87,0	82,5	68,6	51,5	27,4

Fuente: Estudio General de Medios (EGM).

Esta tabla la adaptamos en un gráfico de barras para así poder observar más claramente las diferencias y cómo los porcentajes se van reduciendo conforme la edad iba aumentando.

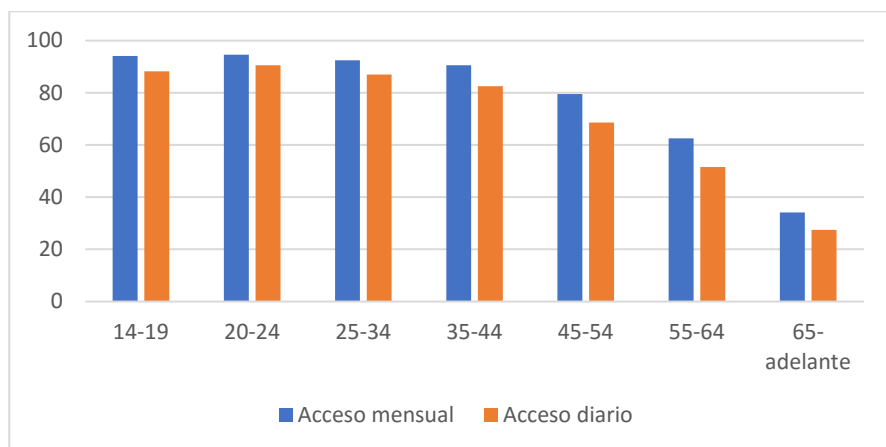


Gráfico 2. Acceso a Internet por edades.

Vemos cómo los ciudadanos de la sociedad española que se encuentran entre el rango de 20 y 24 años son los que más acceden a Internet, tanto mensual como diariamente. A pesar de ello, lo que más destaca es el hecho de que apenas el 30 % de los mayores de 65 ha accedido últimamente a Internet y que menos del 60 % de los que se encuentran entre 55 y 64 realicen un acceso diario.

3. EJEMPLOS

GLOBALMENTE

Según Michael Best, coordinador del estudio del New York Times sobre la brecha digital generacional, un dato importante para definir el futuro de un país es el porcentaje de nativos digitales respecto al total de población. “Los países con una proporción alta de jóvenes online tiene las condiciones para definir y liderar la era digital del mañana”, explica Best.

En general, es en los países ricos donde este porcentaje es más elevado. Islandia encabeza la lista con un 13,9 %. En España la proporción es baja comparada con el resto de los países europeos y se queda en un 8,3 %. Parece extraño que Malasia, un país con ingresos medios, se sitúe en la cuarta posición, con un 13,4 %, debido a su gran inversión en tecnología educativa. Por el contrario, los países con una proporción más baja de nativismo digital son Timor Oriental, Myanmar y Sierra Leona. No obstante, el informe señala que la penetración de Internet en los países en desarrollo se ha incrementado notablemente en los últimos años y prevé que el número de nativos digitales en estas regiones se haya duplicado los próximos años. El total de nativos digitales ronda los 363 millones, es decir, un 5,2 % de la población mundial.

Tal y como declaró Hamadoun Touré, secretario general de la UIT, “los jóvenes están transformando nuestro mundo a través del poder de las tecnologías de la información y la comunicación”.

LATINOAMÉRICA

Centrándonos en Latinoamérica, se normaliza que las personas mayores sean las que presenten un uso menor de las TIC significativamente. A través de un estudio realizado en ocho países hispanoamericanos, se observa que la brecha digital generacional es muy pronunciada. Por ejemplo, en cuatro de estos ocho países (El Salvador, Ecuador, México y Honduras) los jóvenes declaran usar internet alrededor de diez veces más que los adultos mayores. En otros dos países; Chile y Uruguay (que son dos de los países con mayor desarrollo digital en la región y con mayores niveles de envejecimiento de la población) los jóvenes dicen usar

Internet alrededor de cinco veces más que los adultos mayores. Pero además de la amplitud de la brecha, destaca que los porcentajes de adultos mayores que usan internet en la región son bajos, variando desde un 1,9 % en Honduras, hasta un 12,5 % en Chile y un 15,7 % en Uruguay. Además, los adultos mayores que usan internet lo hacen para realizar determinadas actividades de forma preferente.

En décadas recientes, los países de América Latina han entrado en un proceso de envejecimiento sostenido de la población. Simultáneamente, los cambios asociados con el auge de la digitalización están transformando profundamente las formas de convivencia, de interacción social, de trabajar, de gobierno, de acceso al conocimiento, a la salud, a la educación, etc. Sin embargo, a pesar de su fuerte expansión, las tecnologías digitales no están equitativamente distribuidas entre los distintos sectores de la población. Entre ellos, el riesgo de la desconexión para los que se quedan “afuera” (los “*off-liners*”) y, junto a ello, el riesgo de que la brecha digital profundice en otras desigualdades económicas y sociales.

A través de una búsqueda por Internet se ha intentado identificar políticas y/o programas de inclusión digital orientados a los adultos mayores en los que haya participación de algún organismo público. Una primera constatación es que existen pocos países en la región que cuenten con políticas este tipo. Los principales programas son: el Plan Ibirapitá, el que es implementado a través del Plan Ceibal (Uruguay); el programa “Chile mayor digit@l 2.0”; y el programa “Postas Digitales” que es implementado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En Uruguay se creó en 2007 el Plan Ceibal como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnologías las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo.

En términos generales, estos programas tienen, como propósito central, dar facilidad a los mayores en el uso y apropiación de la tecnología al objeto de que ellos ganen en autonomía, ayudando a la realización de sus actividades diarias y mejorando su calidad de vida. Para ello, estos

talleres, ofrecen a quienes están en situación de pobreza o vulnerabilidad, acceso físico (o “material”) a computadores e internet. Por ejemplo, las ‘Postas Digitales’ son centros públicos distribuidos en distintos barrios de Buenos Aires equipados con computadores y conexión a internet. El programa ‘Chile Mayor Digit@l 2.0’ implementa las ‘Plazas Digitales Ciudadanas’, que son espacios tecnológicos itinerantes diseñados especialmente para los adultos mayores.

ESPAÑA

Este concepto puede parecer lejano para España, pero al observar los datos se comprueba que es un fenómeno que se produce en todas las sociedades. El auge de Internet es de reciente implantación en el país, pero su crecimiento ha sido asombroso. Este vertiginoso crecimiento es paralelo al crecimiento de la brecha entre los nativos y los inmigrantes.

Hay una anécdota en España que se ha conocido como el ‘Efecto Talavera’, ya que ocurrió en la población homónima en Toledo; el gobierno local decidió pintar sobre el asfalto de cruces de calles, entre las líneas peatonales, una leyenda que dice "responde cuando hayas cruzado" para alertar a los peatones a que dejen momentáneamente la pantalla de su móvil y así evitar ser arrollados por algún vehículo. El problema es que si llegan mirando el móvil seguirán de largo en la pantalla de éste.

El ‘Efecto Talavera’ es una metáfora que marca la brecha generacional respecto a la tecnología. ¿Si el peatón no lee el cartel quién es el responsable: el peatón o quién puso el cartel? Si una persona mayor está fuera de la llamada cultura digital, ¿es su responsabilidad o de un medio que no ha sabido integrar adecuadamente a esa población, ofreciéndole herramientas mejor diseñadas?

4. CONCLUSIONES

La mayor consecuencia que determinamos es que la sociedad no está realmente esforzándose para incluir a los inmigrantes digitales en el círculo que conforma las TIC. Si bien se han creado varios proyectos alrededor del mundo, ningún país ha ido más allá. Las personas mayores son individuos que necesitan paciencia y tiempo para poder desarrollar

esa parte de la información digital con la que nacemos los nativos digitales.

Como hemos podido observar, para que la brecha digital disminuya, todos los sectores del país deben estar implicados: los gobiernos elaborando y aplicando estrategias nacionales de gran alcance y progresivas para los mayores, el sector privado coordinando con los gobiernos para asesorarlos en lo que necesiten, además de ayudando con el desarrollo y la difusión de las TIC, en la infraestructura, el contenido y las aplicaciones; y la propia sociedad concediendo apoyo, facilidades y tiempo a estas personas mayores, para su integración paulatina en el mundo tecnológico.

Globalmente, los países que tienen una gran proporción de jóvenes son países con una gran riqueza y buenas condiciones, digitalmente hablando. Los países más desarrollados tienen un porcentaje alto de nativos digitales y la brecha digital generacional es significativa, pero menor que en otros países menos desarrollados y con recursos bajos, económicamente hablando. Aun así, los países en vías de desarrollo en los últimos años han apostado por la tecnología educativa y están intentando equilibrarse en comparación con países muy desarrollados.

Encontramos casos como en Latinoamérica, que la población, al estar envejeciendo, provoca un ensanchamiento de la brecha digital generacional, también debido a las desigualdades económicas y sociales. En España el auge de internet ha tenido un éxito increíble, sobre todo en los jóvenes, pero esta brecha para un país desarrollado como España sigue siendo significativa. Se están creando planes de inclusión e igualdad para niños y, sobre todo para mayores, para que su vida cotidiana, al igual que su calidad de vida, mejore con las tecnologías. Estos planes se hacen para que la brecha se reduzca considerablemente, pero todavía no tiene el éxito deseado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2011, 3 de abril). *La brecha digital generacional*. Homo Digitalis. <https://bit.ly/3rwOert>
- Alonso, I. D. (2015, 8 de septiembre). *Brecha digital generacional*. Webconsultas. <https://bit.ly/3jePLpE>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, AIMC (2015, 15 de abril). *1ª Ola EGM: la brecha digital continúa marcando diferencias a nivel usuario entre los mayores de 65 años*. <https://bit.ly/2Lfh1I7>
- Brands, E. C. (2018, 10 de diciembre). *Brecha tecnológica generacional; un problema de estructura y cultura*. <https://bit.ly/2YIU57q>
- Dal Cero, C. (2013, 18 de octubre). *Solo el 30 % de los jóvenes del mundo son nativos digitales*. La Vanguardia. <https://bit.ly/3pLeGUX>
- Fernández, V. (2018, 10 de abril). *¿Es posible reducir la brecha digital generacional? Blogsudima: educación y nuevas tecnologías*. <https://bit.ly/3pLCWG7>
- Obra Social “la Caixa” (2018, 15 de octubre). *La tecnología no entiende de edad. Entrevista a Leopoldo Abad*. The New Barcelona Post. <https://bit.ly/3oIKWGI>
- Plan de Alfabetización Tecnológica. <https://bit.ly/2MSP8Lm>
- Plan Ceibal. <https://bit.ly/3rhwiHQ>
- Rey, L. (2011, 18 de julio). *Ansiedad tecnológica: nuestro mundo. El siglo de torreón*. <https://bit.ly/3tmtj2B>
- Sunkel, G. (2017, 2 de marzo). *Los adultos mayores en la era digital en América Latina*. Brecha Digital y políticas públicas. EDUforics. <https://bit.ly/3rigYKV>

LA GESTIÓN DE PROVEEDORES COMO BRECHA DE REPUTACIÓN. UN ANÁLISIS DE LAS DIEZ EMPRESAS MÁS VALORADAS DEL IBEX 35

DIEGO BRITO LORENZO

Universidad de La Laguna, España

SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN

Universidad Fernando Pessoa, España

RESUMEN

La integración de los proveedores en el ámbito de las decisiones estratégicas de las empresas es un factor fundamental en la consecución de ventajas competitivas. La implementación de sistemas de logística influye en las relaciones de integración empresa-proveedor. La selección de los mismos debe tener como criterio la capacidad del proveedor para mejorar y trabajar bajo políticas de cofabricación, sin prescindir de las características valoradas tradicionalmente como la calidad, el servicio, el precio y los planes de pago. En la misma línea, y según lo estudiado por Araz y Ozkarahan (2007), se plantea que las relaciones cliente-proveedor pueden ser de dos tipos: de simple intercambio comercial y de socios estratégicos.

En cuanto a términos de gestión, los proveedores se han convertido en un elemento vital dentro del entramado empresarial, teniendo como propósito construir relaciones de confianza aumentando el alcance de la planeación y el nivel de actividad cooperativa. Además, según lo expuesto por Villafañe (2013) la reputación es un binomio en el que se incluye la realidad del momento y el reconocimiento por parte de tus *stakeholders* o grupos de interés. Por lo tanto, los proveedores son un grupo de interés de vital importancia para las diferentes empresas. Se cataloga como una de las posibles brechas de reputación que puede tener una organización, por lo que la gestión de la misma se convierte en imprescindible para poder lidiar con la reputación de la entidad.

A través de una metodología diseñada con el objetivo principal de valorar la integración de los diferentes proveedores en las empresas, y, basada en una fundamentación teórica, contextualización de la brecha de reputación, metanálisis e introducción de variables como son el lanzamiento de licitaciones, la existencia de informes detallados anuales y el periodo de pago medio a proveedores por parte de la empresa; se obtienen hallazgos para analizar las diferentes peculiaridades de cada una de las diez empresas más influyentes en la economía de España como país.

PALABRAS CLAVE

Reputación, Proveedores, Ibex35, Empresas, Logística, *Retails*.

1. DEFINICIONES DE LA BRECHA EN TÉRMINOS DE INTEGRIDAD EMPRESARIAL

La integración de los proveedores en el ámbito de las decisiones estratégicas de las empresas es un factor fundamental y diferenciador en la consecución de ventajas competitivas. La implementación de sistemas de logística influye, tanto positivamente como negativamente, en las relaciones de integración empresa-proveedor. Actúa como un mecanismo de integración en las relaciones entre la empresa y sus proveedores: si no existen las crea, y si ya existen, las potencia.

Según Kamman y Bakker (2004), una de las tendencias actuales que se deben considerar en la selección de proveedores es que estos forman parte integral de la cadena de abastecimiento. Además, acorde con lo expuesto por Luisa Fernanda Ortiz Franco (2009), la selección de proveedores constituye una decisión estratégica de alto impacto en el desempeño de la organización.

Por otro lado, Burt, Dobler y Donald (2003), consideran que hasta la década de los años ochenta la función de aprovisionamiento de suministros fue relegada a las operaciones de compra y administración del inventario. No obstante, las exigencias del medio competitivo actual han llevado a reconocer su importancia en la estrategia empresarial. Hoy se acepta que la fiabilidad, la calidad y el buen desempeño de una empresa dependen, en gran parte, del desempeño de su base de proveedores. Hoy en día, sin duda los proveedores y la gestión de los mismos se han convertido en un elemento importante dentro del sector empresarial.

La selección de proveedores se ha convertido en un estado del arte en cierto sentido. Esta debe tener como criterio la capacidad del proveedor para mejorar y trabajar bajo políticas de la empresa. Esto debe producirse sin prescindir de las características valoradas tradicionalmente como la calidad, el servicio, el precio y los planes de pago. Además, implica una serie de decisiones que pueden ser de extrema dificultad, ya que, de acuerdo con los autores anteriores, puede haber variaciones cualitativas y cuantitativas en el comportamiento de la demanda.

Millington, Eberhardty y Wikinson (2006) exponen que las tendencias mundiales en la gestión de cadenas de abastecimiento conciben el

aprovechamiento como una función integral. Esta función forma parte de un concepto más amplio que se llama procurement. Este término de fundamentación teórica aborda todas las actividades necesarias relacionadas con la obtención de artículos, servicios y cualquier otro material de carácter de provisión. Además, este término incluye la selección de proveedores y otras labores aparejadas a los mismos como son la negociación, la expedición, el monitoreo, transporte...

Araz y Ozkarahan (2007) plantean que las relaciones cliente-proveedor pueden ser de dos tipos: de simple intercambio comercial y de socios estratégicos. Son dos casos en los que se puede diferenciar claramente el nivel de integración de la cadena de proveedores dentro de la empresa. En el primero de ellos, según estos autores se busca mantener una buena relación comercial, pero no se piensa en construir procesos de largo plazo, ni se ve al proveedor como fuente de ventaja competitiva. En el segundo, el principal objetivo es convertir a los proveedores en aliados estratégicos. Esto lo realizan a partir de sólidas relaciones comerciales de carácter colaborativo. Esta última es la tendencia que viene imponiéndose desde hace más 15 años y con la que se está trabajando en la actualidad. De hecho, se tienen realizados esquemas que analizan la tendencia mundial en la gestión logística.

Estos autores propusieron la existencia de cinco niveles posibles de integración cliente-proveedor, que inciden claramente en las posibilidades estratégicas:

- Nivel 1. No se asume o busca ningún nivel de integración con el proveedor. Las relaciones son esporádicas y se basan en la búsqueda de ofertas de bajo precio.
- Nivel 2. Existe un cierto nivel de integración y relación logística entre comprador y proveedor; el proveedor desempeña un papel importante en la planeación del abastecimiento.
- Nivel 3. Se busca la integración operacional entre comprador-proveedor. Se persigue integrar la programación de la producción y del abastecimiento con la del proveedor.

- Nivel 4. La empresa compradora decide integrar sus procesos y productos con sus proveedores. Aumenta el punto de penetración del cliente en los procesos y políticas de gestión del proveedor.
- Nivel 5. La estrategia empresarial del proveedor se alinea con la estrategia de su cliente y se convierte en un socio clave para la competitividad.

2. VALORACIÓN DESDE UN PUNTO DE VISTA REPUTACIONAL

Normalmente se considera que los empleados, los clientes y los proveedores son los *stakeholders* más importantes que tiene una organización. Aun así, dependiendo de las características propias de cada empresa, su tamaño y el sector en el que opere, podrían otros *stakeholders* o grupos de interés a destacar. Algunos de ellos, realizando una primera exploración a los diferentes sectores, podrían ser los inversores o la Administración de Hacienda.

Acorde con lo investigado por Marta Carrió (2012), “establecer una relación de confianza sobre la base del cumplimiento de los compromisos con los proveedores aumenta la creación de valor de la compañía”. Esta autora afirma que esta situación permite ofrecer productos con una mejor relación calidad/precio que sus competidores, por lo que repercute positivamente sobre su reputación en el sector.

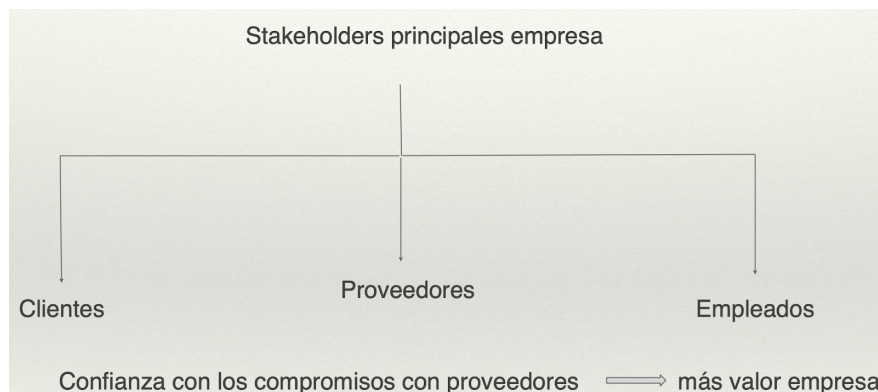
Esta estrategia favorece en la flexibilidad del proveedor ante las necesidades y expectativas de los clientes. Además, esto tendrá el objetivo común de tener y lograr una mayor aceptación del mercado. Un ejemplo claro es el caso de Mercadona, cuya relación con los proveedores ha repercutido positivamente en su reputación dentro del sector alimentario. Su estrategia se basa en tres pilares fundamentales:

- La estabilidad de los precios.
- La estabilidad de proveedores.
- La adecuada distribución de los beneficios.

Acorde con lo expuesto por Villafañe (2013), la reputación corporativa es un activo intangible fundamental. Esto se debe a su valor estratégico y sostenibilidad en el tiempo.

Por su valor estratégico y sostenibilidad en el tiempo, la reputación corporativa es un activo intangible fundamental. Se han realizado diversos estudios sobre esta temática que demuestran la relación existente entre una reputación favorable y una buena relación con los proveedores. Por lo tanto, las empresas han sabido ver a los proveedores como un socio estratégico e intentar definir una estrategia eficaz. Esta debe implicar sí o sí el reconocimiento del valor y la necesidad de gestionar de la mejor manera posible la reputación.

Por otro lado, Villafañe (2009) afirma que la reputación en el ámbito empresarial es un binomio. Este está conformado por la realidad de la empresa en el momento del análisis y el reconocimiento por parte de tus *stakeholders* o grupos de interés. Por lo tanto, como se ha visto anteriormente, los proveedores son uno de los grupos de interés de la empresa por lo que a mejor relación la empresa tendrá más valor desde el punto de vista reputacional. Se resume en el siguiente esquema:



Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, queda patente la necesidad de generar confianza hacia los proveedores. ¿Cómo se genera confianza con estos? De aquí surge la variable de periodo medio de pago a proveedores o el lanzamiento de

licitaciones, que serán dos variables de interés para evaluar cómo son las relaciones entre las diez empresas más importantes del Ibex 35 en España y sus proveedores.

3. PLATAFORMA SUPPLIOR

Se trata de una plataforma de carácter integrador, ya que integra a todo el *retailer*, proveedores de diferentes bienes y consumo y a los consumidores. La principal función de la plataforma es sugerir promociones segmentadas, las cuales están enfocadas a los consumidores. Para ello realiza un estudio y comprensión de datos de consumo como:

- Volumen.
- Frecuencia.
- Abandono.
- Datos sociodemográficos.
- Comportamiento de compra.

Esta plataforma se encarga de lanzar vales de descuento, cupones o actividades promocionales que son personalizadas para cada cliente, por lo que salen beneficiados tanto consumidor como vendedor. Esto permite maximizar el crecimiento de las ventas en el *retail* y limitar las reacciones de la competencia.



Fuente: Plataforma Supplior.

4. RELACIÓN CON LOS PROVEEDORES

“La gestión de proveedores tiene como propósito construir relaciones de confianza aumentando el alcance de la planeación y el nivel de actividad cooperativa”. Hay que partir de esta premisa expuesta por Araz y Ozkarahan (2007), para tener claro que a mayor confianza con los proveedores la empresa tendrá mayor planeación y valor.

Valadez y González (2009) afirman que si se tienen en cuenta los cambios a marcha rápida que se han dado en la industria y la globalización (siempre como elemento de aumento de competencia en la gestión de *retails* y proveedores), las distintas organizaciones tienden a enfocarse en mejorar su relación con los proveedores. Además, intenta que esta relación sea un motor de crecimiento y competencia. Por otro lado, elaboran un pequeño “manual” con ocho principios para mejorar la relación entre ambos miembros de la cadena de abastecimiento:

- Sentido de pertenencia: con esto se quiere buscar la mayor integración de los proveedores y tildar de los aspectos emocionales a la hora de fraguar las relaciones comerciales. Es necesario que ambas partes se consideren como una misma empresa en todos los niveles.
- Comunicación: parte fundamental de una buena relación comercial. Debe ser regular y efectiva en todas las áreas.
- Comportamiento: la actitud de los ejecutivos y de ambas partes debe ser honesta y transparente. Una buena relación está basada en un comportamiento adecuado e incluso ejemplar por parte de las dos partes.
- Enfoque: los esfuerzos deben centrarse en las áreas de implementación, innovación y mejora de la marca que comparten. El resultado comercial de cada uno de ellos impactará directamente al otro.
- Administración: este aspecto se tiene que centrar básicamente en cumplimiento de las métricas y del servicio, las cuales deben de ser revisadas continuamente para fomentar nuevos retos y

objetivos comunes. Este procedimiento funciona mejor que la revisión continua del cumplimiento del contrato.

- Recursos: se torna en imprescindible y de enorme valor conocer la capacidad de producción y recursos con los que cuenta el proveedor. Esto permitirá apoyar en la optimización de recursos y en el crecimiento propio como proveedor.
- Planeación: es fundamental involucrar en la planeación de la operación, de tal forma que las líneas maestras sean las mismas para ambas partes.
- Riesgos: según los propios autores, el manejo de riesgos entre la organización y sus proveedores puede tener diferentes perspectivas. Por un lado, que el riesgo sea de la organización, por otro que sea del proveedor o, por último, que sea compartido. Lo más lógico y la forma con la que se suele trabajar es asumir que el riesgo sea compartido.
- Integrar proveedores es una tarea larga y llena de detalles por cuidar, pero una vez lograda reporta enormes beneficios a todos los involucrados. No hay que perder de vista que una gran relación laboral se construye a través de compromisos y acuerdos fijados en metas y resultados palpables.

4.1. MAPA DE EVALUACIÓN DE PROVEEDORES

La consultora Calidad & Gestión elabora un mapa para evaluar a los diferentes proveedores de una empresa. El mapa es el siguiente:



Fuente: Calidad & Gestión consultores.

De acuerdo con lo expuesto por la consultora Gestión & Calidad, para conseguir una adecuada gestión de compras es muy importante el proceso de evaluación de proveedores. Este proceso tiene que incluir aspectos como:

- Experiencia pertinente.
- Desempeño de los proveedores en relación con los competidores.
- Requisitos de calidad del producto, precio, entrega y respuesta a los problemas.
- Capacidad potencial para proporcionar los productos requeridos, en las condiciones requeridas.
- Evaluación financiera para asegurar la viabilidad del proveedor durante todo el período de suministro.
- Respuesta del proveedor a consultas, solicitudes de presupuestos y de ofertas.
- Cumplimiento de los requisitos legales y reglamentarios pertinentes.

Además, insisten en que esta evaluación de proveedores tiene una gran serie de beneficios, debido a que existen relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor. Por lo tanto, todas las organizaciones necesitan aspirar a fortalecer las relaciones con sus proveedores, haciendo fuerte toda la cadena de suministro. Algunos de los beneficios que se enuncian son:

- Reducir costos, mediante la disminución de los niveles de *stocks* de seguridad, de rechazos y desperdicios, etc.
- Evitar que proveedores no calificados participen en la cadena de producción y en el camino crítico de las prestaciones a los clientes.
- Fidelización de clientes en base a la permanente calidad.

- Evitar riesgos de deterioro de la marca por fallas evitables de los proveedores.

4.2. OTROS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Existen otros sistemas de evaluación de proveedores que son utilizados en empresas de referencia dentro de sus diferentes sectores. Algunos de ellos son:

- Consumers International: indaga sobre el poder de compra de los supermercados y las formas en que este poder afecta a los proveedores y consumidores. Concluye que el abuso del poder de compra se practica de manera difundida y habitual en contra de los proveedores y que, tarde o temprano, terminará inevitablemente perjudicando además a los consumidores.
- Informe de progreso de responsabilidad de proveedores de Apple: ellos mismos exponen que “Nuestros proveedores dan empleo a más de 1,6 millones de personas en 20 países y cada uno de estos trabajadores merece ser tratado con dignidad y respeto. En nuestro décimo informe anual de responsabilidad de proveedores, detallamos las últimas medidas que hemos adoptado para crear unas condiciones de trabajo justas y seguras en toda nuestra cadena de suministro”.
- Informe, actividad y compras por parte de Iberdrola: la compañía eléctrica española ha lanzado 10 200 licitaciones durante el ejercicio de 2015, fecha del último informe. Además, afirma que tienen 22000 pedidos en marcha con todos sus proveedores. Por último, pretenden establecer diferentes procesos en la selección de proveedores con el objetivo de adecuación a criterios de objetividad, imparcialidad e igualdad de oportunidades. Además, la compañía quiere impulsar el cumplimiento riguroso por parte de los proveedores de las condiciones contractuales y la normativa aplicable, siempre teniendo en cuenta la actuación pertinente en el Código Ético del proveedor. Definen la transparencia en la gestión como una de sus bases.

5. METANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El metanálisis de la información se divide en dos partes: una primera parte que está forjada por la bibliografía y las publicaciones científicas, que vienen a determinar la doctrina y la contextualización teórica. La segunda parte viene dada por el análisis de la prensa, para la cual se introduce la variable de periodo medio de pago a proveedores debido a que la integración de los mismos no provoca una serie de resultados concluyentes.

En cuanto a la doctrina que se ha trabajado sobre esta área de especialización, se vio con anterioridad en los primeros apartados de este capítulo de libro. Se basa en que, a mejor relación con los proveedores, la empresa ganará más valor.

En lo referente a las publicaciones en prensa, las mismas suelen hablar sobre los días que tardan las Comunidades Autónomas o la Administración Pública en pagar a sus proveedores debido a la introducción de la variable “periodo medio de pago a proveedores”. Algunas de estas publicaciones son:

- Galicia es la comunidad que antes paga a sus proveedores, en apenas 17 días.
- El Gobierno sale al rescate de 600 ayuntamientos en “riesgo financiero” antes de las elecciones.
- Aragón por debajo de la media de periodo medio de pago a proveedores.
- El pago a proveedores bajó en diciembre a 30,05 días en las comunidades y a 32,61 en el estado.

Además, se obtiene el siguiente mapa sobre el periodo medio de pago a proveedores en los diferentes territorios de España:



Fuente: Administración Pública.

El periodo medio de pago a proveedores en comunidades autónomas (37,3 días), donde Santander es la comunidad que más se demora con 92,48 días. Por otro lado, la Administración central paga a sus proveedores en 41,2 días, mientras que a autónomos y pymes lo hacen en una media de 57 días.

Como conclusiones clave del análisis de prensa se extraen las siguientes:

- La gestión de proveedores cada día suma más importancia.
- Las empresas intentan que el proveedor sea un socio estratégico.
- La elaboración de informes anuales permite evaluar a los proveedores y la relación con los mismos.
- La variable “pago a proveedores” marca las publicaciones periódicas en prensa: esta variable marca todas las publicaciones no solo por haber sido introducida, sino por el hecho de que en la prensa solo aparece información sobre este aspecto en al relación cliente/empresa - proveedor.

6. EMPRESAS IBEX 35

Para realizar esta investigación, se ha delimitado a las 10 compañías del Ibex 35 de mayor capitalización. El motivo no es otro que toda empresa

cotizada tiene una ventaja que es la cantidad de información que está legalmente obligada a reportar. Por lo tanto, esto facilitará la obtención de información sobre las dos variables de estudio: periodo medio de pago a proveedores y lanzamiento de licitaciones.

Las diez empresas con mayor capital del Ibex 35 en el año 2018, ordenadas según su capital de mayor a menor son:

1. Inditex: líder del mercado bursátil español por capitalización bursátil, mantiene el 57 % de sus operaciones en regiones aledañas a su sede principal en Arteixo, principalmente en España, Portugal, Marruecos y Turquía.
2. Santander: es la mayor institución bancaria por capitalización en España y la segunda en Europa.
3. Iberdrola: es el grupo energético líder del sector eólico en el mundo y ocupa una de las primeras posiciones en el mercado español por capitalización. El grupo gestiona la generación y comercialización de energía a través de sus tres líneas de negocios: renovables, redes y generación y clientes.
4. Telefónica: es la mayor compañía española de telecomunicaciones y una de las principales del sector a nivel mundial. Ofrece servicios que incluye conectividad a través de telefonía móvil, de banda ancha, internet de las cosas, inteligencia de datos (*big data*), *hosting* de datos en la nube (*cloud*) y seguridad.
5. BBVA: es la segunda institución bancaria de España por capitalización.
6. Amadeus: es una empresa proveedora de soluciones tecnológicas y de distribución para el sector de viajes y turismo.
7. Aena: sociedad mercantil estatal que gestiona una red de más de 40 aeropuertos y 2 helipuertos españoles, además de una docena de aeropuertos en México, dos en Colombia y dos en Jamaica.
8. Endesa: líder del sector eléctrico en España y segunda en el mercado de Portugal. La empresa da servicio a más de 11 millones de clientes principalmente en el mercado europeo.

9. Caixabank: banco español con sede operativa en Barcelona y sede social en Valencia. Fue fundado en 2011.
10. Arcelomital: mayor compañía siderúrgica mundial. Ha liderado la consolidación del sector siderúrgico internacional y es considerada como el único productor de acero realmente global.

7. Contextualización y conclusiones

Se elabora una tabla que incluye a las diez empresas con mayor cotización del Ibex 25, junto a las variables que se han tratado anteriormente. Además, se indica el año del que se obtienen los datos.

EMPRESA	PAGO MEDIO A PROVEEDORES	AÑO	¿LANZA LICITACIONES?
 INDITEX	35,84 días	2017	
 Santander	12 días	2018	
 IBERDROLA	14 días	2015	
 BBVA	24 días	2018	
 <i>Telefónica</i>	49 días	2018	
 AMADEUS	23 días	2018	
 ArcelorMittal	109 días	2017	
 REPSOL	25 días	2017	
 CaixaBank	19,98 días	2018	
 aena	49 días	2018	

Fuente: elaboración propia.

Las siguientes son algunas conclusiones y líneas maestras que se dejan abiertas para futuras investigaciones, a través de los resultados obtenidos en esta y algunos datos aparte sobre los que se han indagado:

1. En el sector bancario Bankia paga antes a sus proveedores que los tres bancos líderes del Ibex 35 (BBVA, Caixabank y Santander).
2. En el sector del textil/*retail* Inditex paga a sus proveedores como mínimo en la mitad de tiempo que el resto de empresas importantes del mismo.
3. Aunque los datos de Iberdrola son de 2015, paga en el mismo tiempo (en días) que Endesa.

4. En el sector de las petroleras Repsol es referente pagando a sus proveedores en casi la mitad del tiempo que el resto de empresas importantes del sector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadeus (2019). *Informe de proveedores y licitaciones*. <https://bit.ly/3736VSA>
- Banco Santander (2019). *Actividad sostenible y proveedores. Compromisos*. <https://bit.ly/3drtxGM>
- Caixabank (2018). *Información para accionistas e inversores. Periodo medio de pago a proveedores*. <https://bit.ly/2OjJKg3>
- Calidad & Gestión (2011, 13 de diciembre) *Evaluación de proveedores*. Calidad y Gestión consultores. <https://bit.ly/3rKMwtj>
- Callejo, M. B., y Broncano, S. G. (2008). El empleo del modelo de gestión de la calidad total en el sector de la distribución comercial en España: El caso de Mercadona. *Universia Business Review*, (17), 40-63.
- Carrió, M. (2013). *Gestión de la reputación corporativa: convierte lo que piensan y dicen de ti en tu mejor activo*. Libros de Cabecera.
- Castro, W. A. S., Castrillón, Ó. D., & Franco, L. F. O. (2009). Selección de proveedores: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Administración*.
- Díaz Zúñiga (2019, 24 de julio). *Las 10 empresas más importantes en España por capitalización bursátil*. IG. <https://bit.ly/374GonP>
- Europa Press (2015, 19 de agosto). *Iberdrola paga a sus proveedores en una media de 14 días, 46 días antes del límite legal*. Europa Press. <https://bit.ly/3aWR499>
- InfoCIF (2019). *Informe de licitaciones de Arcelormittal*. <https://bit.ly/3aYogKh>
- Tanco, J. A. A., Herrero, L. A. R., & Álvarez, J. L. (2007). Relaciones de integración empresa-proveedor: influencia de la trazabilidad. *UCJC Business and Society Review* (15), 54-67.

Tamayo, M. P., & Piñeros, J. D. (2007). Formas de integración de las empresas. *Ecos de Economía: A Latin American Journal of Applied Economics*, 11(24), 27-45.

Telefónica (2018). *Periodo medio de pago a proveedores*.
<https://bit.ly/3cYORwC>

Valle, S. y Vázquez-Bustelo, D. (2009). Inclusión de los proveedores en el proceso de desarrollo de nuevos productos. Un análisis de la industria española. *Universia Business Review*, (24), 62-75.

Villafañe, J. (2013). *La buena empresa*. Pearson Education.

LA COMUNICACIÓN DIGITAL COMO VEHÍCULO PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

DRA. MARÍA HENAR ALONSO MOSQUERA
Universidad CEU San Pablo, España

RESUMEN

La adecuada gestión del patrimonio cultural es un factor clave para el éxito de su difusión y conservación. Entendiendo como patrimonio cultural todo un acervo de bienes tangibles e intangibles que socialmente se consideran dignos de preservación de una generación a otra, es fundamental lograr la implicación de los ciudadanos para favorecer dicha tarea. El empleo de nuevas tecnologías para favorecer una explotación sostenible del mismo parece clave. En este sentido, una adecuada política de comunicación es requisito fundamental. En este capítulo se reseña, sin embargo, la limitada actividad comunicativa en redes sociales de una de las entidades claves en la gestión del patrimonio cultural de nuestro país, la red de Parques Nacionales.

PALABRAS CLAVE

Patrimonio cultural, Patrimonio natural, Redes sociales, Comunicación digital.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo y la investigación que en él se recoge forman parte del proyecto La transición digital de la industria cultural creativa y sus efectos en la formación de la política cultural, realizado por el grupo de investigación Digicrea, de la Universidad CEU San Pablo, y financiado por la III Convocatoria de Ayudas a Proyectos Precompetitivos CEU-Banco Santander (FUSPBSPPC06/2016) evaluado por la ANEP. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Subdivisión de coordinación y evaluación.

La investigación parte de la consideración de que las industrias culturales no pueden ser ajenas a la profunda transformación que la digitalización supone en todos los ámbitos de la vida y que genera nuevos retos en su labor de preservación, gestión y difusión del patrimonio cultural. El acceso digital se presenta como un nuevo modelo de democratización de la cultura, que rediseña la participación de los ciudadanos en los contextos de creación cultural y definición de qué es la cultura.

Si se consigue implicar a los ciudadanos, el patrimonio podrá ser más y mejor preservado, gestionado y comunicado. Así, en este proyecto se trata de conocer los cambios que el uso de la tecnología trae para los agentes implicados (entidades culturales, consumidores y otros *stakeholders* tales como patrocinadores), así como la aparición de nuevos prescriptores e intermediarios.

Los cambios en la gestión del tiempo de ocio y trabajo, la saturación publicitaria del mundo *on* y *off* y la necesidad de creación de contenidos, la hibridación de los espacios, la democratización del consumo cultural... son algunas de las manifestaciones que requieren de un estudio en profundidad para conocer de qué forma las industrias culturales pueden acercarse al ciudadano en un nuevo entorno nunca antes conocido, bidireccional, global y digital.

En las siguientes páginas se aborda una parte de esta realidad mediante el análisis de la comunicación *online* que actualmente desarrollan algunas de las entidades del patrimonio, más en concreto, los Parques Nacionales.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

En este capítulo se tratará de dar respuesta a la pregunta: cómo se desarrolla la comunicación *online* entre las entidades gestoras del patrimonio cultural y sus *stakeholders*, y en concreto en las entidades que forman parte del patrimonio natural: los Parques Nacionales.

Para ello, el primer paso es conocer el sector en España, su estructura y entidades que participan.

Identificadas las entidades, se trata de conocer los perfiles y redes sociales que emplean cada uno de ellos para comunicarse con sus públicos objetivo.

Igualmente se analizan los contenidos que incluyen en sus publicaciones, para obtener una visión del sector y proponer recomendaciones al respecto.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Con el fin de clarificar la situación del sector, se parte de un estado del arte sobre el sector del patrimonio y específicamente del patrimonio natural en nuestro país. A partir de esta información, se ha realizado un trabajo de campo consistente en el análisis de la presencia de los Parques Naturales en las redes sociales.

En primer lugar, se han identificado los perfiles de dichas entidades en las redes sociales. Se han elegido Facebook y Twitter por ser dos de las cinco redes de mayor difusión en España (IAB, 2018), y por ser más “antiguas” y permitir medir una trayectoria de comunicación. Se consideró en un primer momento medir las cinco redes, Whatsapp, Facebook, Twitter, Youtube e Instagram, pero se descartaron, en el caso de la primera, por ser una red más específica para el uso entre particulares y por tanto de difícil medición, y en el caso de las dos últimas, por la escasez de perfiles oficiales, la falta de actividad de los mismos, y la escasez igualmente de perfiles no oficiales que pudieran dar lugar a confusión o error.

Una vez identificados los perfiles oficiales y no oficiales, se ha analizado esta presencia en redes. Así, respecto de los perfiles oficiales, se ha

planteado realizar un análisis de contenido de las publicaciones realizadas, con el fin de medir la bidireccionalidad, el grado de *engagement* y la finalidad de dichas comunicaciones. El horizonte temporal planteado, para obtener la máxima actualidad, es el de las publicaciones del año 2019.

4. QUÉ ES EL PATRIMONIO

Define la Real Academia Española el concepto de patrimonio con varias acepciones significativas: en primer lugar, el concepto de patrimonio histórico como el conjunto de bienes de una nación acumulado a lo largo de los siglos, que, por su significado artístico, arqueológico, etc., son objeto de protección especial por la legislación. En este sentido, considerando el concepto de “bien” como el referido a un objeto tangible, se estarían dejando de lado diversas manifestaciones propias de cada cultura y que numerosos autores consideran parte del patrimonio cultural. El término patrimonio, histórico o cultural, se emplea no obstante para referirse a manifestaciones muy distintas, tanto referidas a creaciones artísticas, como a manifestaciones de naturaleza etnológica más difíciles de parametrizar (García, 1998).

Para Llorenç Prats (1998, p. 63), el término patrimonio es una invención y construcción social, que incluye “todo aquello que socialmente se considera digno de conservación independientemente de su interés utilitario”, tanto aquellas obras realizadas por el hombre como lo que se conoce como patrimonio natural. Poria (2001, p. 55) lo describe como cualquier bien “tangible o intangible, basado directa o indirectamente en la historia, que puede ser elegido, aceptado o creado por cada generación como relevante”. Es “la memoria viva de la cultura de un pueblo” (Observatorio de la Sostenibilidad en España, 2009).

La idea de patrimonio nacional, “un legado de dominio público que debe ser accesible a toda la ciudadanía para su educación y disfrute” (Fontal, 2003, p. 50) implica a su vez un nuevo elemento: la necesidad de conservarlo y cuidarlo para mantenerlo vivo en sucesivas generaciones. Su (2009, p. 6) lo define como un “intercambio o relación intergeneracional de valores significativos para cada una de esas generaciones”, merecedores de ser traspasados de unas a otras.

Conviene añadir igualmente que el patrimonio es un recurso escaso, limitado y no renovable (Ballart y Tresserras, 2008), que debe ser protegido en razón de su interés público, y que implica por tanto la existencia de un acuerdo social sobre lo que es merecedor de tal preservación (Prats, 1998). Su valor fundamental se encuentra en lo no utilitario, en su valor como “testimonio o documento de la historia y cultura de un pueblo” y de su identidad (Mateos, 2009), sin dejar de valorar igualmente su aporte desde un punto de vista utilitario, vinculado a lo económico y comercial.

Una definición consensuada, más amplia y completa es la aportada por la Unesco (1972), que considera el patrimonio:

“los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico”.

Así, el concepto de patrimonio se circunscribe en torno a tres grandes áreas: el patrimonio cultural material (arqueológico, artístico, monumental...), el patrimonio cultural inmaterial (fiestas, gastronomía, lenguas, música, danzas...), y el patrimonio natural. Este último, a diferencia de los anteriores, no constituye el fruto de una creación humana, sino que englobaría creaciones naturales como los ecosistemas y reservas de ecosistemas, los bosques tropicales, las zonas mediterráneas, las áreas montañosas, las zonas boscosas o el patrimonio subacuático entre otros.

5. LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO NATURAL

La gran importancia del patrimonio natural en nuestro país radica en la diversidad: España alberga la mayor variedad biológica de Europa, y en nuestro país se encuentran el 60 % de los hábitats reconocidos por la Unión Europea como de alto interés. Estos espacios naturales albergan un número superior a las ochenta mil especies diferentes entre flora y fauna, y asimismo, en España se encuentran aproximadamente el treinta por ciento de los endemismos del continente europeo.

Respecto de las entidades responsables de la protección de la biodiversidad en nuestro país, cabe hablar de un entramado complejo en distintos niveles. Así, en el ámbito internacional, nuestro país ha suscrito el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB) de la ONU, y sus sucesivos planes estratégicos. España es, a pesar de su tamaño relativamente reducido, el tercer país con mayor número de reservas de la biosfera del mundo. Se entiende como tal zona de especial protección por la Unesco, “aquellas zonas que mantienen un conjunto definido e interconectado de laboratorios naturales en los que se promueven modelos de ordenación y gestión sostenible del territorio” (CES, 2012).

Igualmente, en el ámbito comunitario cabe destacar el papel de la Red Natura 2000, según el que se acredita el papel de un conjunto de áreas protegidas (Lugares de Importancia Comunitaria, LIC) por su diversidad de especies y hábitats. España es el país de la Unión con mayor porcentaje de su territorio protegido por esta figura (más del 27 por ciento).

La importancia de la protección de nuestro rico y vasto patrimonio natural ya se entendió hace más de un siglo, pues la Ley de Parques Nacionales de 1916, que regulaba una serie de espacios protegidos, es la primera de estas características en todo el mundo. Actualmente, la referencia legislativa es la Ley 42/2007 de 13 de diciembre, del Patrimonio natural y la biodiversidad.

Sin embargo, conviene reseñar que la gestión del patrimonio en España, según el Informe para la Innovación en el Sector del Patrimonio Histórico (Cotec, 2010) es “inadecuada y obsoleta”. De los más de 28.000 bienes declarados de Interés Cultural, apenas una décima parte de ellos

pueden ser visitados, pues los restantes no cuentan con las condiciones adecuadas de accesibilidad o de conservación para permitir su adecuada difusión.

Como en otras cuestiones, el marco legal de la gestión del patrimonio en España ayuda a entender esta cuestión. Por un lado, la excesiva dependencia presupuestaria de las administraciones públicas. Por otro, la falta de homogeneización y la variedad de políticas locales, regionales y nacionales respecto de la gestión y preservación del patrimonio.

Desafortunadamente, la inadecuada comunicación del patrimonio impide que haya mayor implicación y recursos como vehículo para su salvaguarda. En este sentido, diversos estudios apuntan a la importancia de la modernización de la gestión del patrimonio como fórmula para su protección. Subirés (2013) reseña la importancia del uso de las tecnologías de la información en zonas rurales para poner en valor el territorio, fomentar la economía local y preservar la riqueza medioambiental. Igualmente, Pérez (2010) destaca la importancia del fomento del turismo cultural y de la difusión de información como soluciones para preservar el patrimonio y evitar la pérdida de sus tradiciones específicas.

En el caso del patrimonio natural, la figura fundamental para su protección es el Organismo Autónomo Parques Nacionales. Es una entidad pública, dependiente del Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente, que nació el 23 de junio de 1995, como resultado de la unión del Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza (Icona) y del Instituto Nacional de Reforma y Desarrollo Agrario (Iryda), y cuya función fundamental es la coordinación, la proyección y el impulso de la Red de Parques Nacionales. Igualmente, tutela la aplicación en España del Programa Hombre y Biosfera (Programa MaB) de la Unesco, coordina la Red Española de Reservas de Biosfera, gestiona un amplio patrimonio de centros singulares y fincas propias, y asume la imagen exterior y el papel internacional que desempeñan las políticas españolas en materia de Parques Nacionales.

Sobraría indicar el interés fundamental de los Parques Nacionales, que son clave no solo por su papel en la protección de la diversidad biológica,

sino por las posibilidades de ofrecen para su adecuada explotación económica y comercial a través del turismo.

La red de parques Nacionales está compuesta por los siguientes: Picos de Europa, Ordesa y Monte Perdido, Teide, Caldera de Taburiente, Aguas Tortas y Lago de San Mauricio, Doñana, Tablas de Daimiel, Timanfaya, Garajonay, Archipiélago de Cabrera, Cabañeros, Sierra Nevada, Islas Atlánticas de Galicia, Monfragüe y Sierra de Guadarrama.

Tabla 1. Parques Nacionales de España por volumen de visitantes

Parque Nacional	Provincia(s)	Fecha de declaración	Número de visitantes
Teide	Tenerife	1954/ 1981 (Reclasificación)	3.289.444
Sierra de Guadarrama	Madrid, Segovia	2013	2.989.556
Picos de Europa	Asturias, León, Cantabria	1918/1995/2014	1.913.858
Timanfaya	Lanzarote (Las Palmas)	1974/ 1981 (Reclasificación)	1.655.772
Garajonay	La Gomera (Provincia de Santa Cruz de Tenerife)	1981	828.758
Sierra Nevada	Granada, Almería	1999/1989 (parque natural, Reclasificación)	780.702
Ordesa y Monte Perdido	Huesca	1918/1982 (Reclasificación)	598.950
Aguas Tortas y Lago de San Mauricio	Lérida	1955/ 1996 (Ampliación de)	525.067
Caldera de Taburiente	La Palma (Santa Cruz de Tenerife)	1954/ 1981 (Reclasificación)	445.084
Islas Atlánticas de Galicia	Pontevedra	2002	399.890
Doñana	Huelva, Sevilla, Cádiz	1969/ 1978 (Reclasificación)	300.287
Monfragüe	Cáceres	2007	288.644
Tablas de Daimiel	Ciudad Real	1973/ 1980 (Reclasificación)	192.025
Archipiélago de Cabrera	Islas Baleares	1991	120.505
Cabañeros	Ciudad Real, Toledo	1995	100.993
TOTAL			14.429.535

Fuente: Gil y Gómez (2001).

6. PARQUES NATURALES Y USO DE LAS REDES SOCIALES: RESULTADOS

Como se ha explicado, el objeto del presente trabajo es analizar la presencia en redes sociales de las entidades del patrimonio natural, y en concreto de los Parques Nacionales, para valorar dicho uso como elemento clave para su difusión y preservación.

A la hora de analizar la comunicación desarrollada en este medio, partimos de una primera dificultad: no hay homogeneidad en la presencia en redes sociales. No se percibe una política común. Parques Nacionales tiene una cuenta que aglutina información de todos, bajo un único perfil en Twitter. Paralelamente, cada uno de los Parques ha diseñado su propia política de comunicación en redes sociales, de tal modo que algunos tienen presencia en Facebook, algunos en Twitter, en las dos, o en ninguna de ellas. Hay una clara escasez de perfiles oficiales, y de ellos solo

tres (Ordesa, Cabañeros y Monfragüe) están verificados como tales en Facebook.

En el caso de Instagram, se detectaron solo solo tres perfiles oficiales (Cabañeros -1888 seguidores-, Teide -1434- y Guadarrama -614-), y ningún perfil extraoficial que pudiera generar confusión con los “auténticos”. En el caso de Youtube, quizás la red más difícil de gestionar por la necesidad de contenidos audiovisuales de calidad, se detectaron únicamente dos canales oficiales, el de Parque Nacional de Guadarrama (83 seguidores) y Picos de Europa (7 seguidores).

Esta falta de homogeneidad se percibe ya desde el mismo uso del *naming* en el perfil y nombre de la cuenta de usuario, donde encontramos parques que optan por la nomenclatura “Parque Nacional de Nombre”, “Nombre”, “Nombre. Parque Nacional”, “PNNombre” o “PN_Nombre”. También varía la estética o *look&feel* de dichos perfiles, la foto de perfil varía entre una imagen del parque, un logotipo específico... y las fotos de fondo son muy variadas, sin una política común que las aglutine y las haga ser vistas como similares y pertenecientes a una única red.

amplio de usuarios, y que merecería la pena desarrollar una adecuada política de comunicación. Sin embargo, entre los resultados del análisis cabe reseñar que el 60 % de los Parques tiene más fans en perfiles no oficiales que en los oficiales, y de hecho, el 40 % de los parques no tienen perfiles oficiales. Solo tres Parques (Teide, Monfragüe, Guadarrama) tienen perfil en tres redes sociales. El resto tienen solo un perfil (FB o TW). El 78 % de los seguidores de dichas páginas lo son de perfiles no oficiales.

La página global (Red de Parques Nacionales) apenas supera los mil seguidores. Parece interesante contar con un perfil oficial que aglutine toda la información, pero convendría diversificar perfiles para fidelizar a los usuarios. Se entiende que un usuario puede visitar un Parque en alguna ocasión por motivos turísticos, y no volver al mismo. Sin embargo, el usuario que repite puede ser probablemente el que tiene dicho Parque a una distancia no muy destacada de su lugar de residencia, puede tener interés en seguir la actualidad de un parque en concreto para participar en sus actividades de forma habitual, no porque se dé la casualidad de ir a visitarlo en un momento concreto.

Son diversas las empresas, pymes mayoritariamente, que se aprovechan de este vacío de comunicación para vender sus servicios (souvenirs, bares, estaciones de esquí, aparcamientos, hoteles...) en perfiles con apariencia de oficialidad, en los que hablan sobre la actualidad del parque, pero también sobre sus propios servicios, lo que genera una imagen distorsionada para quien crea que dichos perfiles son oficiales.

Respecto de las temáticas tratadas en los perfiles oficiales pueden mencionarse tres grandes grupos temáticos:

Noticias: Informar sobre la fauna y flora y los efectos de las estaciones, condiciones climatológicas especiales que puedan afectar a los visitantes...

Compartir noticias que afectan a la zona y tienen relación con el Parque (legislación, convocatorias...).

Agenda de los parques: formación, rutas y actividades.

Los contenidos parecen adecuados y generan interés, pero el acompañamiento audiovisual y gráfico es de poca calidad, y poco homogéneo. Falta preocupación por la estética. Y actualmente, el uso de la imagen es clave para atraer al público, especialmente al más joven, considerando las características del medio.

Respecto de la frecuencia de publicación, se intentó realizar una medición válida, pero esta tarea fue imposible. La frecuencia es muy variada para cada Parque, y dentro de las redes de un mismo parque cambia mucho, en general no hay una periodicidad establecida. De hecho, algunos parques solo publican cuando se produce alguna noticia suficientemente reseñable. Solo hay algunos parques (los de Canarias y Galicia) que muestran una mayor tendencia a la publicación de contenidos diversos con relativa frecuencia.

Respecto del nivel de interacción, puede observarse que estas páginas se constituyen como un perfil unidireccional: informan de las noticias y actividades que se han producido o se van a producir en el Parque en cuestión, pero no se fomenta la participación de otros usuarios. En este sentido, se percibe que es muy bajo el nivel de comentarios o contenidos compartidos por usuarios finales, e incluso cuando estos participan, no se les responde, premia, agradece o se estimula de alguna forma dicha participación.

Por otro lado, y en relación con las tendencias actuales, no se ha percibido la presencia o uso de influenciadores en la estrategia de comunicación de ninguno de los Parques estudiados.

7. CONCLUSIONES

La llegada de las tecnologías digitales está exigiendo una transformación de las instituciones culturales, forzando un cambio de los paradigmas tradicionales de cómo entendemos, recogemos y ponemos a disposición de las personas el patrimonio cultural.

Así, es clave identificar, conocer y clasificar el vasto patrimonio disponible para poder proteger y conservar los recursos del patrimonio, de forma más eficiente.

En este sentido, y dada la necesidad de recursos para dicha labor, es clave ser capaces de calcular su adecuada explotación turística estableciendo modelos de previsión de demanda y oferta, que garanticen sustento y sostenibilidad y apoyen la economía local por la demanda derivada (alojamiento, transporte, gastronomía...).

En este sentido, la labor es de todos. Sin embargo, es difícil implicar a la ciudadanía si no se le ofrece la información necesaria para entender la grandeza de esta misión.

Así, respecto de la comunicación desarrollada por los Parques Naturales, cabe afirmar que “de nada vale tener un rico patrimonio si este no se pone a disposición y disfrute de los ciudadanos de forma razonable”.

Tras el estudio realizado en el presente capítulo, se manifiesta la necesidad de establecer una adecuada política de divulgación del patrimonio natural de nuestro país, y muy específicamente de sus Parques Nacionales. Dicha política de comunicación debe servir para informar y formar con el fin de conocerlo, para ponerlo en valor, para así protegerlo.

La digitalización debe contribuir a hacer más divulgativa y cercana la comunicación del patrimonio, especialmente para los públicos más sensibles. El uso de redes sociales puede contribuir a desarrollar una comunicación del patrimonio más divulgativa, bidireccional, participativa, y más cercana a las necesidades específicas de cada grupo de usuarios. Las posibilidades de interacción y de generación de contenidos por parte de los propios usuarios favorecen la implicación de estos en la labor de difusión y preservación. Por tanto, parece clave la generación de dicha política. Sin embargo, esta acción requiere de los adecuados recursos humanos y materiales, y una organización de los mismos para obtener los mejores resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballart, J. y Tresserras, J. (2008). *Gestión del patrimonio cultural*. Ariel.
<http://bit.ly/3a44hOp>

Consejo Económico y Social (2012). *Desarrollo autonómico, competitividad y cohesión social. Medioambiente*. CES. <https://bit.ly/2MDIswa>

- Fontal, O. (2003). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Calaf, R. (coord.): *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49-78). Trea.
- Fundación COTEC para la innovación tecnológica (2010). *Innovación en el sector del patrimonio histórico*.
http://informecotec.es/media/B18_Inf_Inn_Sec_Patrim_Hist.pdf
- García, J. L. (1998). De la cultura como patrimonio al patrimonio cultural. *Política y sociedad*, 27, 9-20. <http://bit.ly/36VUjwu>
- Herrero, N. (2011). La posmodernización de la tradición. Nuevos retos para la gestión del patrimonio. *Revista de antropología social*, 20, 293-307.
https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2011.v20.36270
- IAB y Elogia (2018). *Estudio anual de redes sociales 2018*.
<http://bit.ly/3cQAKCW>
- Mateos, S. M. (2009). El procés de comunicació global del patrimoni cultural. En S. M. Mateos (Ed.): *Comunicació del patrimoni cultural* (pp. 5-36). UOC.
- Observatorio de la Sostenibilidad en España (2009). *Patrimonio natural, cultural y paisajístico: Claves para la sostenibilidad territorial*.
<http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0556177.pdf>
- Pérez, P. J. (2010). *Contribución a la puesta en valor del patrimonio etnológico del valle de Gistain*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
<http://bit.ly/2YWbJ7B>
- Poria, Y. (2001): *Clarifying heritage tourism: Distinguishing heritage tourists from tourists in heritage places*. [Tesis doctoral, Universidad de Surrey].
<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.368832>
- Prats, Ll. (1998). “El concepto de patrimonio cultural”. *Política y sociedad*, n° 27, pp.63-76.
- Prats, F. (1997, 14-15 noviembre). *Turismo, desarrollo sostenible y ciudades históricas en España: una rápida visión en nueve puntos*. [ponencia] IV Congreso AECIT Turismo, Ciudad y Patrimonio Cultural en el sur de Europa e Iberoamérica. Ayuntamiento de San Sebastián, España.
- RAE (2018). *Patrimonio*. <http://dle.rae.es/?id=SBOxisN>

- Su, M. M. (2009). *Preservation and Development at the Great Wall World Heritage Sites, China*. University of Waterloo.
<http://hdl.handle.net/10012/4989>
- Subires, M. P. (2013). *TIC, sociedad y territorio: internet como medio de comunicación, información y gestión del conocimiento para la dinamización en el ámbito rural. la experiencia de los centros Guadalinfo. Valle del Guadalhorce y Sierra de las Nieves (2006-2013)*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://bit.ly/3jtmxn6>
- Unesco (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

DIDÁCTICA DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN FUENTES VISUALES DE INFORMACIÓN Y MUSEOS

DRA. ANA TIRADO DE LA CHICA
Universidad de Jaén, España

RESUMEN

Este trabajo aborda la didáctica de la alfabetización digital e informacional en Educación Superior y respecto de la disciplina de la educación artística. Presenta una experiencia docente realizada en la asignatura de Arte Infantil y Cultura Visual con alumnado del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén en el curso académico 2018/2019. Se emplea una metodología del Aprendizaje Basado en el Pensamiento. El alumnado realiza una propuesta didáctica de las artes y la cultura visual para Infantil, introduciendo fuentes digitales de información y los museos como recursos educativos. Los resultados se articulan según una selección de tres trabajos realizados por el alumnado. La discusión de los resultados y las conclusiones están dirigidas hacia los beneficios y las dificultades de esta propuesta didáctica para una alfabetización digital e informacional en educación artística basada en fuentes visuales de la información y los museos.

PALABRAS CLAVE

Museos, Aprendizaje Visual, Educación en Museos, Alfabetización Digital.

1. DESARROLLO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han irrumpido en las sociedades y en todos los aspectos de nuestras vidas. Nos han condicionado utilizar herramientas digitales de lo más variado y en muy diferentes actividades, tanto profesionales, cotidianas, y también privadas: TDT, smartphones, Google Home, navegador GPS, ordenadores, etc. (Pallarés, 2014). Nos resulta cotidiano utilizar e interactuar con las herramientas digitales y, de este modo, se han convertido en una competencia educativa más (Intef, 2017).

El colectivo de docentes e investigadores de las universidades somos “emigrantes digitales”. Hemos vivido la irrupción de las TIC en nuestras actividades anteriores, y hemos asistido al cambio digital de nuestros antiguos hábitos. En cambio, los jóvenes actuales son “nativos digitales” (Prensky, 2010). Sus hábitos están ligados a las nuevas tecnologías: búsqueda de información, edición de documentos digitales, usuarios de vídeos e internet, edición básica de fotografía digital, etc. (Area et al., 2015).

Los jóvenes “nativos digitales” son ya los estudiantes de las universidades. A pesar de esa gran relación que esta generación ha venido teniendo con las TIC, los autores advierten una importante brecha digital en ellos/as, precisamente debido a una baja competencia digital. En este sentido, Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado (2017) advertían de que las habilidades digitales no son inherentes al uso de las TIC, sino que precisan también de una educación al respecto. Y Gutiérrez y Tyner indican que existe el riesgo de “reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental, esto es, de centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores” (Gutiérrez Martín y Tyner, 2012, p. 38). Por tanto, se hace necesaria la educación en alfabetización digital.

A lo largo de mi experiencia docente en la disciplina de la educación artística en la Universidad de Jaén, impartiendo docencia en el Grado en Educación Infantil y en el Grado en Educación Primaria, respectivamente, he detectado que el alumnado universitario tiene un gran

manejo de las redes sociales, pero una baja alfabetización digital para una información especializada. En este sentido, para la búsqueda de información, tanto de texto escrito como visual, tienen una gran dependencia de la búsqueda de Google. Incluso, presentan dificultades para reconocer los riesgos de riesgos, vigencia y fiabilidad que esta información puede tener. Esta cuestión es más agravada si cabe respecto de una información o contenidos artísticos. Ante esta situación, encontré la necesidad de introducir una didáctica artística basada en fuentes visuales de la información para una educación de la alfabetización digital en esta materia. A su vez, los museos adquieren también un rol importante a este respecto.

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo diseñar una propuesta didáctica de la alfabetización digital en artes basada en fuentes visuales de la información y museos, para alumnado de formación inicial del profesorado en educación superior. En concreto, la experiencia docente se realiza con alumnado de la asignatura de Arte Infantil y Cultura Visual del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén.

1.1. CAPACIDADES EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Desarrollar competencias y habilidades en alfabetización digital es un objetivo principal para todas las áreas educativas. Respecto del área de la educación artística, con frecuencia esta se ha abordado respecto en clave de producción y prostrucción de imágenes visuales y audiovisuales digitales, esto es, el aprendizaje sobre herramientas y técnicas de edición digital de imágenes: fotografía y vídeo y, más recientemente, también videojuegos y animación, en todas sus vertientes (Sun, Wang y Liu, 2017).

La Educación Mediática ha aportado un importante poder emancipador sobre las narrativas persuasivas de los nuevos medios tecnológicos de comunicación digital (De Oliveira, 2011). Ello supone un enfoque instrumental y semiótico de la cultura visual digital, en el que la pedagogía del pensamiento visual y crítico toma un papel relevante. A su vez, y desde un rol del creador, se reclaman “bases de actuación que integran lo educativo, lo artístico y el compromiso social” (Marfil-Carmona, 2018, p. 141).

Por otro lado, la alfabetización digital se entiende un sentido integral. En palabras de Area, Borrás y San Nicolás: “requiere que éste [ciudadano] sepa actuar y participar de forma activa en los múltiples planos que se entrecruzan en la Web 2.0” (Area, Borrás y San Nicolás, 2015, p. 27). En este sentido, la alfabetización digital comprende cinco dimensiones competenciales: dimensión instrumental, dimensión cognitivo-intelectual, dimensión sociocomunicacional, dimensión axiológica y dimensión emocional (Area Moreira, 2012, p. 30). Respecto de la Dimensión cognitivo-intelectual:

(...) relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías, así como comunicarse con otras personas mediante los recursos digitales. Es decir, aprender a utilizar de forma inteligente la información para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente. (p. 30)

La alfabetización informacional se entiende como el “conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje” (Framework for information literacy, 2015, p. 8, citado en Álvarez Rodríguez et al., 2019, p. 900).

Por tanto, la educación en alfabetización digital en artes comprende desarrollar habilidades instrumentales de producción y postproducción digital de imágenes; sociocomunicacionales, respecto del pensamiento crítico de las narrativas visuales y audiovisuales; y, también, habilidades informacionales respecto de la búsqueda, localización, acceso y fiabilidad de los contenidos visuales. Es precisamente a este último aspecto al que se dirige el presente trabajo.

1.2. LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Los museos también son “emigrantes digitales” -recuperando la expresión de Prensky (2010)-. En este sentido, en los últimos años, los museos

han asistido a la emigración de sus estructuras y contenidos tradicionalmente físicos a los entornos virtuales. Así, inicialmente se originaron dos procesos principales: la creación de la web del museo y la digitalización de sus colecciones (Sanz Miguel, Valverde Mateos y Verdú Ruiz, 2011; Llorente García y Rodríguez, 2010). Sin embargo, lo que se inició como un acceso en abierto en línea del museo, se está convirtiendo en una revolución digital de los museos (Santacana Mestre, 2015-2016).

Los museos se van dotando de entornos virtuales: página web con dominio url propio, pero también de redes sociales (Facebook, Twitter) y otras plataformas *online*, como canales YouTube, entre otros. En ocasiones se tratan de contenidos retransmitidos sobre actividades que se sucedieron en la sede física de los museos, pero también se tratan de contenidos digitales originales (Naranjo López, 2016).

Así, los museos juegan un papel destacado en la alfabetización mediática e informacionales en diferentes tipos de medios de comunicación (González, 2012). Para entender la contribución del museo a una educación en alfabetización digital, debe reconocerse al museo como un lugar de investigación. En este sentido, entendemos que el museo se convierte en un recurso que introducir en la actividad investigación y, por extensión, en la actividad educativa también. Se trataría, entonces, de un recurso al que acudir (a su sede física o en línea), para acceder, buscar y gestionar información primaria, y también secundaria, fundamentada y especializada.

2. MÉTODO

Se realiza una investigación de tipo descriptiva sobre una experiencia docente realizada por la misma autora. Se adopta así una perspectiva auto-etnográfica de la investigación orientada a la innovación docente y al cambio educativo (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Bausela Herreras, 2004). La investigación transcurre en la misma actividad docente, tomando conciencia de las interacciones que se suceden en el conjunto del grupo social que constituye el hecho educativo y las personas implicadas (alumnado, profesorado, contexto, etc.). Para la investigación, parto de una proposición inicial, y que consiste en una propuesta didáctica para realizar con un grupo de alumnado. De forma inductiva, desarrollo una

observación participante sobre la actividad docente y educativa que se va sucediendo, y en la tutorización del trabajo con el alumnado, detectando los momentos críticos del aprendizaje: dificultades, beneficios, etc. La herramienta principal de recogida de datos es el diario de campo, que posteriormente es revisado de forma crítica y respecto del conjunto del transcurso de las diferentes sesiones de trabajo docente, hacia los resultados de la investigación.

2.1. CONTEXTO

El contexto de la docencia y de la investigación corresponde con un grupo de estudiantes de la asignatura de Arte Infantil y Cultura Visual del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén durante el curso académico /2018/2019. La docencia de esta asignatura transcurre de forma concentrada entre enero, febrero y marzo, principalmente (de modo que a partir de marzo el alumnado termina la docencia presencial en la Universidad para iniciar el Prácticum hasta terminar el año académico en mayo). Así, a pesar del corto calendario, las clases de teoría y práctica se suceden de lunes a viernes cada semana. La docencia se imparte en el espacio previamente asignado, y que consiste en el aula específico de plástica. En esta, el alumnado dispone de mesas individuales móviles, de manera que el mobiliario permite adaptar la organización de la clase a la docencia. Esto resulta especialmente útil para el trabajo colaborativo y en grupos del alumnado. Para el trabajo digital, el aula dispone de diversos enchufes eléctricos, aunque los dispositivos de ordenador deben aportarse por el alumnado (para ello, la biblioteca de la Universidad dispone también de servicio de préstamo de ordenadores portátiles). Actualmente, buena parte del alumnado asiste regularmente a clase con diferentes herramientas digitales para tomar apuntes y notas en clase: ordenadores, *tablets*, etc.

En el contexto educativo en que realiza esta experiencia docente e investigadora, la propuesta didáctica debía integrar cuatro cuestiones principales, que recopilamos a continuación:

- Una vez seamos capaces de interpretar la cultura que referencia la acción simbólica del individuo o grupo de individuos,

deberemos poder hacer interpretaciones defendibles de realidades futuras.

- Formación del profesorado en didáctica de las artes y la cultura visual en Educación Infantil.
- La alfabetización digital e informacional basada en las artes y el museo.
- El arte infantil y la cultura visual.

Para ello, los objetivos se establecen en:

- Diseñar una programación didáctica breve para Infantil, empleando fuentes digitales de información y museos como recursos de educación artística para Infantil.
- Distinguir diferentes tipos de fuentes de información.
- Elaborar un póster para el medio y soporte de la programación didáctica breve para Infantil.

Se adopta un método de proyecto de trabajo. El alumnado se organiza en pequeños grupos de trabajo de 3 a 4 personas. La didáctica de la alfabetización digital e informacional implica el desarrollo de habilidades prácticas como respuesta a un pensamiento crítico. De esta forma se conjuga la búsqueda de la formación digital, pero también discernir la pertinencia y fiabilidad de la información, así que su aplicación en la generación de conocimiento. Por tanto, para una didáctica de la alfabetización digital e informacional se adopta una metodología basada en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (o Thinking Based Learning), (Swartz et al., 2010). El alumnado adquiere un rol activo y responsable de su aprendizaje (Pallarés, 2014). Se disponen diferentes propuestas de trabajo que requieren la libre elección del tema y su justificación, la identificación de las fuentes de información que serían pertinentes, la localización de estas y su validación para una educación artística en Infantil.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo a una selección de tres ejemplos de trabajos realizados por el alumnado¹, que son los siguientes: (1) Póster “Arte Prehistórico”, realizado en grupo de tres estudiantes (EDN, PFP, ESP), (ver Imagen 1 del Anexo); (2) Póster “El Arte de la Prehistoria”, realizado también en grupo de tres estudiantes (MMG, LMA y MOO), (ver Imagen 2 del Anexo); (3) Póster “Aprendemos de los Animales”, realizados por grupo de cinco estudiantes (LCT, TGC, MHA, MCOM y CPC), (ver Imagen 3 del Anexo).

Para la organización didáctica, facilité al alumnado una estructura general basada en la metodología del Proyecto de Trabajo. Esta se organiza en tres fases principales de la programación, para cada una de las cuales, el alumnado debe diseñar actividades propias. Estas tres fases son: (1º) Trabajo del conocimiento anterior. (2º) Ampliación de referencias visuales. (3º) Resignificación. Así, por ejemplo, en el Póster “Arte Prehistórico” (ver Imagen 1 del Anexo), las actividades diseñadas para la 1º fase han sido: visualizar y comentar imágenes prehistóricas, proporcionando alumnado de Infantil una selección de imágenes prehistóricas diversas (sobre pinturas rupestres, interior de El Dolmen de Menga, etc.), y elaborar preguntas de carácter abierto al alumnado de Infantil al respecto. Para la 2º fase: visitar dos enclaves del Patrimonio artístico andaluz y relacionados con arte y prehistoria, que son el Museo de Alfarería “Paco Tito”², en Úbeda, que se ha dedicado a la elaboración artesanal de imágenes antiguas; y El Dolmen de Menga³, en Antequera (Málaga). Finalmente, para la 3º fase: se propone al alumnado de Infantil realizar una obra de figuras prehistóricas proporcionándoles material de arcilla.

¹ En la citación de estos tres trabajos se han omitido las referencias al nombre del alumnado por protección de datos personales. En cada caso, tan solo se incluyen las siglas de nombres y apellidos.

² Página web dedicada al Museo de Alfarería “Paco Tito” en la Web Oficial de Turismo de Andalucía: <https://bit.ly/2N7vqqk>

³ Página web dedicada a Los Dólmenes de Antequera en la Web oficial del Parque Natural de Torcal de Antequera, donde se localizan estos dólmenes: <https://bit.ly/39Z8anx>

El procedimiento se inicia con la libre elección del tema de trabajo. Para alcanzar las competencias y objetivos específicos del contexto educativo anteriormente descrito, se establecía una única condición en la elección del tema y que era común a toda la clase: dentro de la amplia variedad de temas actuales, que al menos sí correspondiera con los aspectos que son de interés y de actualidad en la Educación Infantil y la Cultura Visual en Infantil. Así, primero, el alumnado establecía un tema y contenido de Infantil para trabajar.

Para la libre elección del tema, se consideraba importante que todos/as los/as participantes del grupo participaran en la elección, y que además se tuvieran en cuenta las aportaciones de cada uno/a. Para ello, la dinámica consistía en realizar primero una lluvia de ideas, con aportaciones individuales de todos/as los/as integrantes del grupo y, a continuación, definir preferencias sobre las ideas aportadas, hasta elegir un tema como principal y, finalmente, el elegido para trabajar. La autonomía del alumnado en esta parte del trabajo fue muy alta, tanto para aportar las ideas, como para discutir y discernir sobre ellas, hasta una elección final. Mi acción tutorial en estos aspectos se refiere a marcar el ritmo de avance, de modo que el alumnado no exceda los tiempos y favorecer la focalización en un tema que haya sido aportado desde el propio alumnado.

Para una didáctica del arte y la cultura visual en Infantil basada en fuentes digitales, se adoptaron dos tipos de fuentes (López-Carreño, 2017):

- Según el nivel de información: fuentes primarias y fuentes secundarias (López-Carreño, 2017, p. 27).
- Según la necesidad de información y, por tanto, según la fiabilidad de la información, si ha estado sometida o no, a procesos de revisión y control. Estas son las fuentes formales e informales y, de las que son ejemplo las fuentes terminológicas, institucionales, estadísticas, normativas, técnicas, históricas, geográficas, sociales o comerciales, etc. (López-Carreño, 2017, pp. 27-28).

De acuerdo con el nivel de información, las fuentes primarias se refieren a aquellas que son originales y que se transmiten directamente en el medio, formato y versión originales. Por su parte, las fuentes secundarias, son aquellas que resultan de una mediación intermedia y que, aunque la

información que refieran sea fiel a la original, sí ha recibido y sufrido modificaciones en el medio, formato o versión originales. En este sentido, son fuentes secundarias las traducciones, las reproducciones o retransmisiones, etc.

De acuerdo a la necesidad de la información y a su fiabilidad, las fuentes formales son aquellas que están sometidos a procedimientos de control y revisión de la información, como documentos y materiales producidos por las administraciones públicas, editoriales, revistas científicas, etc. Y las fuentes informales se refieren a aquellas que no están sometidas a procedimientos de control ni de revisión de la información y, por tanto, deben someterse a juicios críticos de los/as autores, editoriales y responsables de la información.

Así, por ejemplo, para la programación elaborada en el Póster “Aprendemos los Animales” (ver Imagen 3 del Anexo), las fuentes incluidas han sido de dos tipos: una fuente formal secundaria y dos fuentes formales primarias:

- La fuente formal secundaria ha consistido en un vídeo de dibujos animados titulado “Animales de la Selva”⁴, realizado por la empresa Cosas de Peques⁵, y publicado en el canal YouTube de la misma empresa con fecha de 2014; sobre la empresa Cosas de Peques, en su página web se presenta como una empresa especializada en la elaboración de material infantil, y que está avalada por Summonpress (compañía de referencia en contenido digital con 10 años de experiencia).
- Una de las fuentes formales primarias ha sido la visita al Museo Íbero de Jaén⁶, coincidiendo con que en su colección se encuentran las esculturas zoomorfas del yacimiento arqueológico de Cerrillo Blanco. En la visita, el alumnado podría observar y apreciar obras escultóricas originales del mundo ibérico, y que representan figuras animales.

⁴ Vídeo “Animales de la Selva”, publicado en el Canal Youtube “Cosas de Peques”:
<https://www.youtube.com/watch?v=Vo6ILTy4Bn4>

⁵ Página web oficial de Cosas de Peques: <https://cosasdepeques.com/quienes-somos>

⁶ Página web oficial del Museo Íbero de Jaén: <https://bit.ly/3rxzpvj>

- Otra de las fuentes formales primarias ha sido la visita al BioDomo del Parque de las Ciencias de Granada⁷. En esta visita, el alumnado podría observar animales diversos en viviendo en los hábitats creados para el BioDomo.

En otro ejemplo, como la programación elaborada en el Póster “El Arte de la Prehistoria” (ver Imagen 2 del Anexo), las fuentes también han sido formales secundarias, como la introducción en el aula de una fotografía impresa del exvoto de La Venus de Willendorf, según una imagen digital tomada directamente del portal web del museo donde se encuentra localizada, que es el Museo de Historia Natural de Viena.

Respecto del museo como fuente de información, en los resultados se observa que este se ha introducido según diferentes tipos de fuentes: como fuente formal primaria y como fuente formal secundaria. Así, las actividades de la programación didáctica de visitar un museo, se han tratado como fuente formal y primaria, dado que se ha entendido que el alumnado acceder a la sede física del museo y toma contacto con las obras directamente; y, por otro lado, el uso de recursos digitales de los museos sobre sus colecciones y contenidos se han tratado como fuente formal y secundaria, pues se ha entendido que los contenidos digitales de los museos están fundamentados científicamente y sus imágenes son fiables pero, a diferencia de la visita, en este caso no se toma contacto con las obras originales, sino con una reproducción de estas.

Finalmente, respecto de los resultados del póster para una comunicación visual de la programación didáctica, los resultados son muy diversos:

- En el Póster ‘Arte Prehistórico’ (ver Imagen 1 del Anexo), la información se ha ordenado en dirección vertical descendente. El fondo se ha fragmentado en diferentes partes y colores, y una para cada fase de la programación. Se han introducido imágenes en miniatura que son representativas de las fuentes de información propuestas en cada caso, y unas breves palabras clave de identificación. A su vez, en una de las partes, se ha utilizado un mapa visual de palabras clave basada en círculos para ordenar y relacionar las palabras entre sí, y que se emplea

⁷ Página web dedicada al BioDomo en la Web oficial del Parque de las Ciencias de Granada: <https://bit.ly/3rwYtmb>

para comunicar una actividad educativa final de creación artística basada en el material de arcilla.

- En el póster ‘El Arte de la Prehistoria’ (ver Imagen 2 del Anexo), la composición también se ha ordenado en dirección vertical descendente. También se ha utilizado el recurso visual de dividir el fondo en diferentes partes y de diferente color, pero, en este caso, también se incluye otra trama de fondo común a todo el póster, por lo que la saturación visual de elementos resulta mayor. También se insertan imágenes en miniatura que son representativas de cada fuente de información incluida para la programación y, junto a estas, un texto corto que describe otros detalles de las actividades educativas propuestas en este caso, como, por ejemplo: “Mostrar la Imagen de la Venus de Willendorf (museo de Historia Natural de Viena)”; “Dibujar la silueta de sus cuerpos vista desde arriba”. La primera de las frases anteriores sería absolutamente prescindible. En cambio, la segunda frase sí añade una información específica sobre la propuesta didáctica. Por tanto, el resultado es una notable saturación visual del póster, que podría haberse mejorado prescindiendo de ciertos fragmentos de texto meramente descriptivos de la imagen ya inserta en el póster (además de otros elementos visuales en miniatura).
- En el póster ‘Aprendemos de los Animales’ (ver Imagen 3 del Anexo), la composición visual también está ordenada en dirección visual descendente. En este caso, el fondo del póster está tratado de manera homogénea. Se emplea una estética infantil basada en figuras de dibujos de animales en tonos amarillo pastel (una jirafa y aves). Estos se distribuyen de forma irregular en todo el póster. El resto de elementos visuales los constituyen imágenes en miniatura representativas de las fuentes de información para la programación propuesta, y pequeños mapas visuales de información textual basados en figuras cuadrangulares con texto inserto y relacionado entre sí mediante flechas. Los fragmentos de texto son de palabras clave o fragmentos breves: “Contacto con las nuevas tecnologías”, “Se expresa el conocimiento previo”, “Escucha y atención a sus compañeros”.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La discusión de los resultados aborda los beneficios y las dificultades que se han detectado en la experiencia docente anteriormente propuesta. Entre los beneficios, se han identificado tres principales: el desarrollo de habilidades para toda la vida; la autonomía en el aprendizaje y la aplicación práctica del aprendizaje. Y, entre las dificultades, dos principales: la permanencia de estereotipos estéticos de Infantil; y en la identificación de los elementos de validación de las fuentes visuales.

La educación en alfabetización digital basada en fuentes visuales de la información y museos ha favorecido el desarrollo de habilidades para toda la vida. Así, el alumnado ha desarrollado habilidades en el acceso, búsqueda, validación, clasificación y aplicación de información en los medios digitales. Estas serán útiles en un amplio sentido, respecto de todas las áreas del conocimiento y, particularmente, respecto de información artística y cultural, según se ha tratado en el presente trabajo. A este respecto, el alumnado ha trabajado en la identificación de cuáles son las fuentes de información más pertinentes sobre su tema de trabajo y, entre estas, aquellas que además estuvieran adaptadas para introducir en Educación Infantil. A continuación, debía localizar ejemplos de esas fuentes, analizarlos y validarlos, de acuerdo con la fiabilidad y adaptación a Infantil de la información que habían encontrado.

Para una primera identificación de las fuentes visuales de la información, el alumnado necesariamente partía inicialmente de su propio conocimiento anterior al respecto. Cada grupo de trabajo comenzaba con una primera lluvia de ideas sobre aquellas posibles fuentes. En esta parte del procedimiento didáctico, mi intervención tutorial consistió en dos principales: confirmar con el alumnado que estos primeros supuestos de fuentes eran susceptibles de responder a los intereses de información del trabajo y, a su vez, incentivar la ampliación de esos supuestos. Para ello, empleé una metodología dialógica basada en preguntas y, en cuyas respuestas, el alumnado mismo iba elaborando la confirmación de sus supuestos de fuentes (Arandia, Alonso, Matínez, 2010). También, había facilitado al alumnado una primera estructura de tipos de fuentes, y que podrían utilizar y servirlos como guion en la identificación y búsqueda

de las fuentes: según fuentes primarias y secundarias; formales e informales, según se han descrito anteriormente en este mismo trabajo.

El alumnado debía localizar los ejemplos de fuentes, analizarlos y validarlos, y aprender así, sobre la fiabilidad y adaptación a infantil de la información que habían encontrado. Este consiste en uno de los momentos más críticos y enriquecedores del aprendizaje, pues suponía la aplicación práctica. De este modo, si anteriormente el alumnado había elaborado un listado o relación de fuentes posibles, ahora debían contrastar sus ideas con ejemplos reales, y valorar entonces si finalmente la información que aportan esas fuentes es la que necesitan o, por el contrario, presentan problemas de fiabilidad o validación.

Esta parte de la propuesta es de gran importancia para la educación en competencia digital, dado que al alumnado le supone aprender a reconocer e identificar cuáles son los elementos para una validación de la información y de los tipos de fuentes disponibles en internet. De este modo, el alumnado aprende a discriminar la información, y a no dar por supuesto que todos los recursos disponibles en abierto en internet son susceptibles para introducir en contextos educativos. También se aprende a disponer de una información más variada y rica en contenidos diversos, de acuerdo a los diferentes tipos de información.

En la introducción de las fuentes visuales digitales de la información en contextos educativos, éstas son tratadas como recursos educativos, de modo que introducen contenidos de aprendizaje para infantil en las actividades propuestas de la programación: visionado de un vídeo, visitas extraescolares, imágenes de *bits* de inteligencia, etc. Todos estos materiales, y que tradicionalmente constituyen recursos educativos para dinamizar el aprendizaje y la didáctica, funcionan a su vez como fuentes de información, al introducir nuevos contenidos y referencias del aprendizaje. Por tanto, el trabajo de las fuentes digitales y de la información, no solamente se refiere para el alumnado universitario y su propio acceso a la información, sino también al banco de recursos educativos para una innovación de su docencia y del desarrollo de sus habilidades en el diseño de una programación didáctica para Infantil. De esta forma, el alumnado en formación inicial del profesorado de Infantil aprende a

buscar, validar y seleccionar contenidos educativos variados, de calidad y pertinentes para cada fase del aprendizaje infantil.

La variedad, calidad y pertinencia de las fuentes visuales de información en la didáctica del arte en Infantil es de gran importancia para trabajar una didáctica basada en nuevas referencias visuales. En el ámbito educativo de Infantil existen estereotipos estéticos de la infancia y que se encuentran muy arraigados en las sociedades contemporáneas desarrolladas: temas amables, colores básicos e intensos, etc. Así, la industria de infantil (juguetería, artículos, etc.), se basa en estas características estéticas para definir sus productos y público objetivo (Ruíz Hidalgo, 2016). Como alternativa, han surgido otras propuestas de productos para infantil elaborados en materiales naturales, colores diversos, etc. En este sentido, la introducción en infantil de nuevas y diversas fuentes de información visual y artística, también contribuye en una educación del arte y de la cultura visual.

También, existió la dificultad a la hora de identificar los elementos de autoría y de elaboración de la información encontrada, lo que manifiesta la necesidad de reformar la formación en este sentido. Así, el alumnado debía diferenciar entre fuentes formales e informales, primarias y secundarias. Esta categorización de las fuentes no siempre es clara y, en ocasiones, las fuentes presentan ambigüedades para su clasificación. En el ejercicio didáctico, lo importante era que el alumnado enfrentara esta cuestión de forma crítica sobre cuáles serían los indicios sobre la fiabilidad de la fuente y, en caso de no identificar estos elementos en la fuente, no dar por supuesto que son apropiados para infantil simplemente porque a primera vista resultan “amables” y “bonitos”.

El museo adquiere un papel importante a este respecto de la alfabetización informacional y de la didáctica basada en fuentes visuales de la información para la materia de artes, y otras, en general. En los ejemplos de trabajos de alumnados realizados en el marco de este proyecto, se observaba cómo el museo ha funcionado como dispensador de reproducciones visuales y audiovisuales sobre las obras de arte. Si bien esta cuestión es básica respecto de los museos, no resulta tan evidente para los/as jóvenes estudiantes, quienes están habituados a realizar las

búsquedas de imágenes directamente en Google, y presentan, por tanto, una importante laguna en la identificación y acceso de bases de datos de imágenes especializadas. En el marco de trabajo de este proyecto, el alumnado ha podido experimentar que, en las búsquedas de imágenes en Google, los resultados son dispares: los colores difieren de unas imágenes a otras, etc. Entonces, ¿qué imagen escoger? Entonces, el alumnado ha aprendido que en las colecciones digitalizadas de los museos y que están publicadas en abierto en línea encuentra un amplio repertorio de reproducciones visuales digitales de obras de arte (además de obras originalmente digitales), y que son fiables, fidedignas, están acompañadas de datos de identificación y otra información, además de una alta calidad de la imagen.

En definitiva, esta experiencia nos ha demostrado que la didáctica de las artes basada en fuentes visuales de la información y museos contribuye notablemente a desarrollar metodologías de la enseñanza y del aprendizaje de aula invertida (Andrade, Chacón, 2018). El alumnado adquiere un rol activo, comprometido y responsable en la construcción del conocimiento. Esta cuestión tiene un importante desarrollo en la educación superior como alternativa a metodologías de clases magistrales y de la entrega de los contenidos al alumnado en forma de apuntes y notas. Desde la alfabetización informacionales, el alumnado acceder directamente a las fuentes de información y se convierte en los creadores de contenido de su propio conocimiento y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rodríguez, M.V., Hernández González, G., Hortelano Mínguez, L.A., Núñez Izquierdo, S., Paliza Monduate, M.T., Panera Cuevas, F.J., y Rodríguez Bote, M.T. (2019). Una tentativa de alfabetización informacional para alumnos de grado y posgrado en la rama de conocimiento de Artes y Humanidades. En R. Roig-Vila, (ed.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza Superior: nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 899-908). Octaedro.
<http://hdl.handle.net/10045/98731>
- Andrade, E., y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso*, 41, 251-267.

- Arandia, M., Alonso, M. J., y Mat3nez, I. (2010). La metodolog3a dial3gica en las aulas universitarias. *Revista de educaci3n*, 352, 309-329. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_14.pdf
- Area Moreira, M. (2012). La alfabetizaci3n en la sociedad digital. En M. Area Moreira, A. Guti3rrez Mart3n, y F. Vidal Fern3ndez, (eds.), *Alfabetizaci3n digital y competencias informacionales* (pp. 3-41). Barcelona: Ariel / Madrid: Fundaci3n Telef3nica. <https://bit.ly/2YX9EZi>
- Area, M., Borr3s, J.F., y San Nicol3s, B. (2015). Educar a la generaci3n de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetizaci3n digital, *Revista de Estudios de Juventud*, 109: 13-32. http://www.injuve.es/sites/default/files/cap1_109.pdf
- Area, M. (coord.). (2015). *La integraci3n educativa de las TIC en el sistema escolar de Canarias. Las visiones y pr3cticas de los agentes educativos. Informe final de evaluaci3n TSP*. Palmas de Gran Canarias, Espa1a: Fundaci3n General de la ULL/ Consejer3a de Educaci3n, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13405>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a trav3s de la investigaci3n-acci3n. *Revista Iberoamericana de Educaci3n*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the Next generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- De Oliveira, I. (2011). *Educomunica13o: O conceito, o profissional, a aplica13o* (2a. ed.). S3o Paulo (Brasil): Ed. Paulinas.
- Fern3ndez, M. B., y Jonhson, D. M. (2015). Investigaci3n-acci3n en formaci3n de profesores: Desarrollo hist3rico, supuestos epistemol3gicos y diversidad metodol3gica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (3), 93-105. <https://bit.ly/3q4j1SW>
- Gonz3lez, N. (2012). Alfabetizaci3n para una cultura social, digital, medi3tica y en red. *Revista Espa1ola de Documentaci3n Cient3fica*, n3mero monogr3fico, 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- Guti3rrez Mart3n, A., y Tyner, K. (2012). Educaci3n para los medios, alfabetizaci3n medi3tica y competencia digital. *Comunicar*, 38(1), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

- Intef (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). (2017). *Marco Común de Competencia digital Docente* [recurso digital]. Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3tApUxf>
- Llorente, C., García M. L., y Rodríguez, F. (2010). La digitalización del Museo del Prado: Una sede web convertida en una peculiar galería de arte. *Revista Icono 14*, 8(2), 71-101. <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556586028.pdf>
- Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura*, 15 (1), 139-150. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592>
- Naranjo López, R. (2016). Recursos multimedia y digitales de carácter formativo y social de los museos. *Opción*, 32(10), 346-357. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901018.pdf>
- Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social*, 23, 231-252. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.10
- Pallarés, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 59-76. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., y Fandos Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 49(4), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ruíz Hidalgo, D. (2016). *Los juguetes como evidencia de la imagen social de la infancia contemporánea. Entre la experiencia estética y la utilidad* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59372>
- Santacana Mestre, J. (2015-2016). La digitalización de la cultura y sus repercusiones en el museo y en el patrimonio. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 11-12, 82-96. <https://sede.educacion.gob.es/publivent/d/21468C/19/1>

- Sanz Miguel, C., Valverde Mateos, A., y Verdú Ruiz, S. (2011). MALba: primeros pasos para la digitalización del Museo de Albacete. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 6, 37-41. <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313658>
- Sun, K.T., Wang, C.H., y Liu, M.C. (2017). Stop-motion para la alfabetización digital en Educación Primaria, *Comunicar*, 51(25), 93-103. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-09>
- Swartz, R. J., Costa, Arthur L., Beyer, B. K., Reagan, R., Kallick, B. (2010). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Nueva York: Teachers College Press.

ARTE PREHISTÓRICO

Conocemos la Prehistoria: cómo vivían, qué usaban, cómo se comunicaban.

AYUDÉMOSLE

¿Qué comían?

¿Dónde vivían?

¿Cómo se vestían?

Nos visita Paco Tito

Salida didáctica

HACEMOS NUESTRAS OBRAS DE ARTE

1º Humedecer

2º Moldear

3º Hornear


4º Decorar

ARCILLA

EXPOSICIÓN

El Torcal de Antequera

Figura 1: Póster 'Arte Prehistórico', realizado por EDN, PFP, ESP (2019).



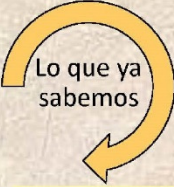
La Prehistoria

EL ARTE EN LA PREHISTORIA

Arte infantil y cultura visual




Conocer la Prehistoria a través del Arte




Lo que ya sabemos


1. Prehistoria vs actualidad (45 min)

 Proporcionar imágenes de la Prehistoria y sus análogos en la actualidad. Enunciar preguntas


 Discutir diferencias y similitudes entre las imágenes




2. La belleza desde otro punto de vista (45 min)


 Mostrar la imagen de La Venus de Willendorf (museo de Historia Natural de Viena)


 Dibujar la silueta de sus cuerpos vista desde arriba

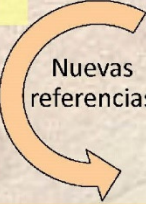





3. Conocemos un poco más la Prehistoria (30 min)

 Mostrar el video <https://inyuri.com/rou5to3>
Tras el visionado, iniciar un debate.
Extraer imágenes del video


 Desarrollar el debate






Nuevas referencias

4. La línea del tiempo (1 h)

 Proporcionar las imágenes extraídas del video anterior
Aportar un mural con la línea del tiempo


 Colocar las imágenes en su orden correspondiente en la línea del tiempo




Re-significación


5. Mural rupestre (1 h)

 Proporcionar material: rollo papel continuo, pinturas
Realizar alguna representación en el mural

 Realizar representaciones artística en el mural como resumen de lo aprendido

6. Maletas pedagógicas (1'5h)

 Proporcionar material: cajas de cartón, colores, cartulinas, tijeras, pegamento, cuerdas.

 Por grupos, elaborar una caja de herramientas de utensilios típicos de la Prehistoria




Figura 2: Póster 'El Arte de la Prehistoria', realizado por MMG, LMA y MOO (2019).



Figura 3: Póster 'Aprendemos los Animales', realizado por LCT, TGC, MHA, MCOM y CPC (2019).

FISIOTERAPIA 3.0: EL *SOCIAL MEDIA MARKETING* COMO HERRAMIENTA EFICAZ DE ACERCAMIENTO ENTRE PACIENTES Y PROFESIONALES

DRA. ALICIA MARTÍN GARCÍA
Universidad de Málaga, España

MIGUEL ÁNGEL MELÉNDEZ ORTIGOSA
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

Nos encontramos inmersos en la 4.^a revolución industrial, donde la tecnología ha automatizado todo. Sin embargo, el cambio más profundo no ocurre en dicha tecnología, sino en los usuarios. La digitalización ha generado mayor conocimiento, siendo dichos usuarios más rápidos y exigentes que nunca. Actualmente se busca un servicio, una experiencia y no solo buscan respuestas, se busca conocimiento.

Llega la hora de la generación CX (*Customer Experience*), en la que expresiones como el cliente siempre tiene la razón se han quedado cortas, es la nueva era en la que el poder está en sus manos.

Aplicado a la fisioterapia, son múltiples las opciones y beneficios de utilizar los nuevos canales digitales para satisfacer las nuevas necesidades demandadas.

En este estudio profundizaremos en el uso del *social media* como herramienta eficaz en el acercamiento a los pacientes y compañeros de profesión a través de una metodología cuantitativa y cualitativa con un análisis de contenido de 3 casos de éxito con el objetivo de mejorar la relación fisioterapeuta-paciente, consiguiendo así un diagnóstico precoz y, por tanto, la satisfacción y fidelización de dicho paciente. Por otro lado, con respecto a los profesionales del sector, concluimos que su uso les permite compartir información relevante para un mayor enriquecimiento y crecimiento profesional.

PALABRAS CLAVE

Redes Sociales, Fisioterapia, Fisioterapia 2.0, Fisioterapia 3.0, Customer Experience.

1. INTRODUCCIÓN

En el último estudio anual de *social media* de IAB⁸ de 2019 se afirma que un 85 % de los internautas de 16 a 65 años utilizan redes sociales, lo que representa más de 25,5 millones de usuarios en nuestro país.

El *social media* nació como un nuevo medio de comunicación con el *marketing 2.0*, también conocido como *marketing* digital, donde la comunicación de las marcas seguía creciendo a la vez que las redes sociales.

La evolución del *marketing* digital se divide en tres etapas: *marketing 1.0*, *marketing 2.0* y *marketing 3.0*.

El *marketing 1.0* nace orientado al producto, el objetivo es vender, importa el volumen de venta, cuanto más mejor. Las técnicas de venta se basan en generar interés al cliente enfocado al producto, como afirman Expósito, Martín y Victoria (2019, p. 101).

Comenzamos a evolucionar al *marketing 2.0* en el año 2000, caracterizándose ese cambio por cambiar el enfoque del producto al cliente, siendo la base las relaciones con nuestro *target*, entrando en juego ya la bidireccionalidad.

Este tipo de *marketing* permite a las empresas en tiempo real conocer el nivel de satisfacción de los clientes y actuar de manera rápida, elaborando los planes de acción necesarios para mejorar dicho índice.

El *marketing 2.0* permite a la compañía alcanzar los objetivos utilizando herramientas tecnológicas y medios sociales para explotar el diálogo interactivo, en una nueva versión del “boca a boca” (Consoli y Muso, 2010).

El *marketing 3.0* nace a partir del 2010, siendo un término acuñado por Kotler (2010), surgiendo como necesidad de respuesta a varios factores: las nuevas tecnologías, los problemas generados por la globalización y el

⁸ Estudio anual de redes sociales de 2018 de la IAB es un estudio que se realiza anualmente por IAB Spain (Asociación de publicidad, marketing y comunicación en España) donde a través de encuestas se extraen resultados del crecimiento y los cambios en redes sociales. <https://iabspain.es/estudio/estudio-anual-de-redes-sociales-2018/>.

interés de las personas por expresar su creatividad, sus valores y su espiritualidad.

El *marketing* 3.0 se concentra en la persona, no como una contradicción de la visión anterior, sino como perfeccionamiento de la misma. Es la evolución desde el *marketing* 1.0 centrado en los productos y el *marketing* 2.0 que se centraba en los consumidores. El *marketing* 3.0 propone crear formas novedosas para llegar a los clientes, que respeten los valores y donde se cuente con los empleados, los *partners*, distribuidores y proveedores de modo que sientan que se les integra de verdad en el *engagement* de utilidad pública.

Los clientes no son vistos como aglomeración de comunidades, sino como personas a través de los valores y sensaciones. Hay que involucrar a los usuarios con productos y captar sus opiniones. Tener buenas prácticas en los canales tecnológicos que proporcionen al cliente experiencias de usuario en las que se sienta identificado con la marca.

La fisioterapia ha evolucionado en el canal digital de la misma manera, partiendo de la fisioterapia 1.0 donde lo importante era la comunicación emitida por el profesional de manera unilateral y donde el tener una web era suficiente y con el simple objetivo de describir los servicios, mostrar la dirección y algo de uso corporativo.

De aquí se pasó a la fisioterapia 2.0, llegando las redes sociales para uso profesional, convirtiéndose en un elemento más dentro de la vida de muchos fisioterapeutas como afirman Davó y Ferrer (2014, p.78).

En la fisioterapia 3.0, el eje es la máxima satisfacción del paciente y la fidelización de éste, siendo el principal objetivo solucionar problemas de una forma eficiente, yendo por tanto mucho más allá de informar o comunicar, se trata de diagnosticar de manera precoz.

Sostiene Millán (2014) que el *feedback* permite conocer las demandas de los pacientes y ofrecerles el conocimiento necesario para que ellos mismos puedan tratarse.

En este sentido, el posible temor a que alguien deje de llamar al fisioterapeuta si sabe tratarse solo, debe desaparecer. La satisfacción que genera

a una persona poder resolver una cuestión de manera autónoma conlleva que se encuentre mejor, se mueva más y recomiende en su entorno.

Además, cuando alguien tenga un problema que no pueda solucionar con sus propios medios, solicitará los servicios.

Facebook, Twitter, LinkedIn y blogs se han convertido en una herramienta imprescindible para conectar con los pacientes y con otros profesionales sanitarios.

Se destaca la utilidad de estas herramientas como sistema de aprendizaje para el desarrollo personal y profesional, búsqueda de consejo en otros profesionales sanitarios y también como un sistema eficaz en las relaciones entre el profesional sanitario y el usuario, tanto a nivel preventivo como en cuanto al seguimiento de sus problemas de salud, pero sin duda lo más destacable es el cambio de mentalidad en cuanto a la forma de afrontar la fisioterapia como profesión.

Basándose en la autocrítica, se impulsa el razonamiento clínico a la hora de aplicar el mejor tratamiento, siempre fundamentado en resultados científicos. Se busca potenciar el compañerismo, el crecimiento conjunto y la mejora de la profesión desde sus cimientos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Para conseguir los datos empíricos de la investigación se han recurrido a técnicas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas. Ha sido precisa la consulta y análisis de fuentes bibliográficas, libros y publicaciones científicas en el ámbito del *marketing*, la comunicación comercial y la fisioterapia.

Por otro lado, hemos recurrido también al análisis de contenido, analizando tres casos de éxito de social media, correspondiente a blogs, YouTube y un *mix* de redes sociales, por ser paradigmáticas y referentes en España en su sector.



Figura 1: Metodología
Fuente: elaboración propia.

Los casos analizados son los siguientes:

1. lafisioterapiaonline.net: blog de divulgación de fisioterapia, cuya información está basada en los estudios científicos más relevantes y recientes, dirigida a profesionales de la fisioterapia.
2. Leonardo Coscarelli: canal de YouTube dirigido a fisioterapeutas y convertido en un referente del sector.
3. Fisioonline: *mix* de web, Facebook y YouTube, con información proporcionada por fisioterapeutas hacia pacientes/visitantes.

La metodología aplicada al análisis de contenido ha sido la siguiente:

1. Nombre: en este apartado incluimos el nombre del caso escogido y año de creación.
2. Tipo de *social media*: con respecto al tipo de social media nos referimos al formato seleccionado, si se trata de Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, blog, etc.
3. Descripción del caso: análisis y detalle del caso para conocer el porqué de su éxito.
4. Resultados conseguidos: análisis cuantitativo y cualitativo de dichos resultados, a nivel de número de seguidores y calidad-percepción de usuarios.



Figura 2. Metodología del análisis de contenido
Fuente: elaboración propia.

El análisis de contenido, según Berelson (1952), es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el

estudio del contenido manifiesto de la comunicación. A juicio de Bardin (1986) el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A partir de 2010, en paralelo con el auge del *marketing* 3.0, surge el interés académico por la comunicación en el sector salud, tanto a nivel nacional como internacional.

Es también cuando surge la fisioterapia 3.0, si bien, ésta ha suscitado menor interés a nivel investigador, siendo escasas las investigaciones al respecto.

Uno de los estudios más destacados a nivel internacional es el de Parry (2014), un estudio analítico de conversación de sesiones de tratamiento grabadas en vídeo, con el objetivo de analizar en detalle las prácticas de comunicación de los terapeutas y los pacientes, durante el establecimiento de objetivos de fisioterapia en entornos de rehabilitación de accidentes cerebrovasculares.

Tuvo lugar en consultas de fisioterapia de cuatro hospitales del Reino Unido, grabándose 74 sesiones, que involucran a 21 pacientes (52-86 años).

Como principales resultados, se identificó que en los casos en que había una clara comunicación fisioterapeuta-paciente en la fijación de objetivos, se contribuía a una mayor satisfacción del paciente y a la mejora de la práctica profesional, la orientación y la educación.

El único estudio que encontramos a nivel internacional que relaciona *social media* y fisioterapia es el de Colpo (2017), que muestra como las redes sociales pueden impulsar los negocios e intensificar la relación de una clínica de fisioterapia con sus pacientes. Añade, además, que las inversiones monetarias son pequeñas, si se compara con el *marketing* de medios tradicional, como radio, televisión y otros. También habla de los beneficios de la interacción con el público, pero no llega a entrar en la relación de fisioterapia con el *marketing* 3.0.

A nivel nacional, uno de los estudios más significativos, es el de Muñoz-Cruzado y Barba (2017), titulado *La Buena Comunicación en Fisioterapia*, fruto del 3.º Congreso Internacional de Comunicación en Salud.

Concluye dicho estudio que la simple aplicación de técnicas físicas sin tener en cuenta los principios fundamentales de la comunicación, situarían al fisioterapeuta frente al paciente como al mecánico frente a un motor averiado, con el consecuente fracaso en el intento de mejora de la salud de aquel, puesto que su connotación biopsicosocial necesita ser atendida de manera global y comprensiva, lo que precisa de un amplio conocimiento y empleo de técnicas de la comunicación.

Fruto de este congreso, también es destacable la aportación de Rodríguez (2017), sobre la importancia de la comunicación en el establecimiento y satisfacción con el tratamiento en fisioterapia, considerando la comunicación entre los profesionales de la salud y los beneficiarios de sus cuidados en una de las claves del éxito terapéutico.

Destaca también la aportación de Torrija (2018), donde incide en la importancia de implantar la comunicación como formación de base del fisioterapeuta de pregrado y, sobre todo, de postgrado y desarrollarla posteriormente en los nuevos entornos digitales.

Uno de los primeros investigadores en tratar la importancia de las redes sociales como herramienta de comunicación entre compañeros de comunicación, fueron Davó y Ferrer (2014). Administraron un cuestionario diseñado *ad-hoc* a 329 fisioterapeutas que asistieron a dos eventos científicos relacionados con entornos 2.0, en el que se les preguntaba sobre sus hábitos de utilización de internet y redes sociales, y en especial sobre LinkedIn. El resultado fue que el 82,7 % se conectaba más de 1 hora al día a internet y el 43,8 % tenía perfil de LinkedIn. Un 78,7 % refirió mejorar su red de contactos como principal razón para darse de alta en dicha red social profesional.

Todos los estudios existentes hasta el momento mantienen en común, que el modelo de relación entre los profesionales sanitarios y el paciente está sufriendo una profunda transformación. El poder y el control en la relación, hasta ahora mayoritariamente en manos de los profesionales,

tienden en la actualidad a ser compartidos con el paciente, promovién-
dase así la participación de éste en el proceso de salud.

4. ANÁLISIS DE CASOS

LAFISIOTERAPIA.NET



Figura 3. Portada de la web de lafisioterapia.net

Tabla 1. Análisis lafisioterapia.net

Nombre	Lafisioterapia.net
Tipo de Social Media	Blog
Descripción del caso	<p>Lafisioterapia.net es un blog de divulgación de Fisioterapia creado en 2012 por un fisioterapeuta y dirigida a éstos.</p> <p>Su información está basada en los estudios científicos más relevantes y recientes.</p> <p>Se ha convertido en el blog de referencia en España para fisioterapeutas, que recurren a él para obtener información y consultas, pues la prioridad de este blog es la investigación continua.</p> <p>Divulga información referente a fisioterapia y hace frente a la problemática del difícil acceso a la información de calidad.</p> <p>La información proviene directa o indirectamente de investigadores y clínicos de diferentes países con buenas dotes comunicativas.</p> <p>Una de las claves de su éxito es la creación de contenido de manera continua, dando a conocer blogs, canales u otros medios de fisioterapeutas o profesionales sanitarios de otras disciplinas que realizan una labor destacable, ofreciendo material inédito gracias a colaboraciones con diferentes grupos de investigación y revistas internacionales.</p> <p>Por último, acerca al lector, las herramientas para identificar información de calidad en internet.</p>

Resultados conseguidos	<p>30.000 suscriptores del blog.</p> <p>60.000 seguidores en Facebook.</p> <p>Valoración 5 estrellas: Los comentarios coinciden en fisioterapia basada en ciencia y evidencia.</p> <p>11.800 seguidores en Twitter.</p> <p>13.000 seguidores en Instagram</p> <p>Finalista Premios Bitácoras 2016.</p>
------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

LEONARDO COSCARELLI

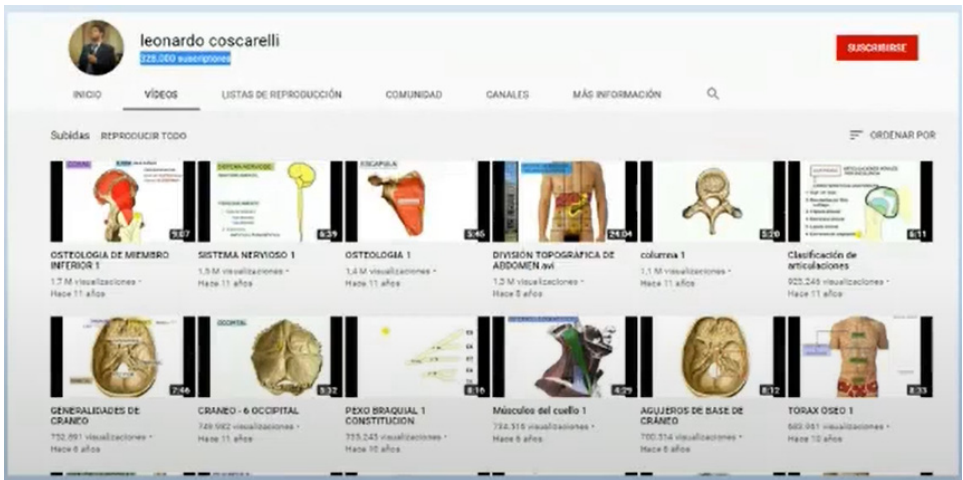


Figura 4

Fuente: Leonardo Coscarelli.

Tabla 2. Análisis Leonardo Coscarelli

Nombre	Leonardo Coscarelli
Tipo de Social Media	Canal de YouTube

Descripción del caso	<p>El canal de YouTube de Coscarelli creado en 2008, se ha convertido en un referente de los países latinos, a nivel fisioterapeutas y profesionales del sector.</p> <p>Comenzó su éxito, entre los docentes de la carrera de fisioterapia, que recomendaban la visualización de sus videos a los estudiantes.</p> <p>Este fisioterapeuta-youtuber ha conseguido ir evolucionando, con videos cada vez más formativos, dirigidos ya a profesionales consolidados del sector, además del perfil estudiantil y docente.</p>
Resultados conseguidos	<p>329.000 suscriptores (en su mayoría fisioterapeutas y estudiantes de fisioterapia).</p> <p>350.000 visualizaciones de sus videos de media, con algunos de sus videos visualizados por más de 1,8 millones de usuarios.</p> <p>Sus vídeos obtienen de media 2.000 me gusta y comentarios positivos que coinciden en que son unos documentales muy completos, que refuerza el aprendizaje de una manera clara y visual.</p>

Fuente: elaboración propia.

FISIOONLINE



Figura 5
Fuente: Fisioonline.

Tabla 3. Análisis Fisioonline

Nombre	Fisioonline
Tipo de Social Media	Web/Facebook/Youtube
Descripción del caso	<p>Creado por un grupo de fisioterapeutas en 2013, con el objetivo de aportar a pacientes información relativa a fisioterapia en un lengua no técnico y entendible para cualquier usuario.</p> <p>La información publicada siempre posee una base científica, ofreciendo contenido de calidad, siendo conscientes de los límites que las técnicas puramente fisioterapéuticas, tienen para resolver ciertos problemas o patologías que afectan al aparato locomotor y, especialmente, a los problemas de espalda.</p> <p>Por ello, abren el campo de visión para, desde sus conocimientos específicos sobre otros espacios de la salud y sus influencias en el cuerpo, ofrecer puntos de vista y orientaciones a la hora de analizar los problemas del paciente, para una visión más profunda y global.</p> <p>Así, además de fisioterapia, se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consejos sobre alimentos que perjudican y favorecen los problemas de espalda y otras articulaciones. - Relaciones entre los distintos estados emocionales, los órganos que se ven afectados por ellos y la expresión en la espalda de este binomio órgano-emoción. <p>Una de las principales características de la fisioterapia <i>online</i> es la apuesta por la autogestión de la salud como el camino ideal para obtener de una manera más segura y sostenible un estado físico y de salud óptimo.</p> <p>Se hace hincapié en no prescindir del profesional sanitario, con su <i>claim</i>: Pero siempre con un fisioterapeuta cerca. Se apuesta por dotar al individuo de herramientas que le permitan una mayor autonomía a la hora de gestionar y responsabilizarse de su propia salud y conservación de la misma, tratando siempre de solucionar sus propios problemas y dificultades.</p> <p>Este autoconocimiento conlleva un mejor diagnóstico posterior por el fisioterapeuta.</p> <p>Los ejes de este concepto de autogestión de salud son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser responsable de la propia salud y de hábitos perjudiciales. - Profundizar en el conocimiento de uno mismo como vía para detectar estos problemas. - Adquirir herramientas y conocimientos para su cuidado.

Resultados conseguidos	<p>3.500.000 visitas mes.</p> <p>2.200.00 usuarios únicos mes.</p> <p>30.000 usuarios registrados.</p> <p>Facebook:</p> <p>287.667 seguidores.</p> <p>375.000 personas alcanzadas mes.</p> <p>2.300 seguidores nuevos mes.</p> <p>Valoración 4.9 estrellas. Los comentarios habituales hablan de la excelente aportación, de “acompañar” con sus aportes durante las lesiones.</p> <p>YouTube: 2.500.000 suscriptores.</p>
------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS DE ANÁLISIS DE CASOS

- Dos de los casos analizados corresponden a *social media* destinados a profesionales del sector y uno de ellos a *social media* dirigido a pacientes.
- Corresponden a referentes nacionales, excepto Leonardo Coscarelli que expande su ámbito hacia todo el ámbito latino.
- Tienen en común el nacimiento a finales de la década del 2000 y comienzos 2010, justo en paralelo con el auge del *marketing* 3.0.
- Los tres casos verifican la variabilidad de herramientas digitales disponibles tanto para profesionales como para pacientes ante las diferentes patologías.
- El caso con mayor resultado cuantitativo es el de Fisioonline, pues está dirigido a un público más masivo y no especialista, seguido de Leonardo Coscarelli, debido a que, a pesar de ir dirigido a profesional, abarca todos los países latinos y el último Fisioterapia.net por centrarse en España y con un perfil técnico.
- Con respecto a las valoraciones, en los tres casos, son valoraciones muy altas entre 4,9 y 5 estrellas, con numerosos comentarios

coincidentes en aportar información valiosa y enriquecedora de una manera visual y clara.

5. CONCLUSIONES

- La fisioterapia 2.0 es un movimiento que ha tomado fuerza en las redes sociales y que persigue un objetivo profundo: fomentar un aumento de la calidad de los razonamientos e intervenciones fisioterápicas, lo cual repercute en una mejora global de la atención al ciudadano.
- Fisioterapia 3.0 es la evolución natural de la versión 2.0, basada en el paciente, yendo más allá de la satisfacción de una necesidad, buscando una experiencia de tipo emocional, más profunda.
- Fisioterapia 3.0 fomenta el sentido crítico de la fisioterapia, potenciando el conocimiento y atención, mostrando la utilidad y forma de uso de herramientas de inteligencia cognitiva y puede ser llevada a cabo en dos vertientes: en la comunicación con el paciente y en la comunicación con los profesionales del sector.
- A nivel paciente, como demuestran los estudios recientes, éste debe formar un equipo con el fisioterapeuta, negociando juntos los objetivos del tratamiento y cómo llevarlos a cabo. Para ello, son necesarias la alianza terapéutica y la toma de decisiones conjunta como método para establecer el tratamiento. El vehículo primordial para llevar a cabo esta metodología es la comunicación entre el fisioterapeuta y el paciente.
- Con respecto a los profesionales del sector, la fisioterapia 3.0 se ha convertido en una poderosa herramienta para compartir información en *social media* y contribuir al enriquecimiento y mejora profesional y el refuerzo del aprendizaje de una manera clara y visual, con vídeos explicativos y formativos, que son referentes para los profesionales.
- Con respecto a los casos analizados, dos de ellos son enfocados hacia profesionales del sector: fisioterapia.net y Leonardo

Coscarelli. Tras el análisis de los casos, se comprueba que las claves de su éxito vienen determinadas por la actualización de contenido de manera continua, vídeos y tutoriales que refuerza el aprendizaje de los profesionales de una manera clara y visual, utilizándolos a modo de apoyo, consulta y enriquecimiento profesional.

- El tercer caso analizado, Fisioonline, va dirigido a pacientes, siendo en este caso la clave del éxito, el ofrecer contenido de fisioterapia con base científica, en un lenguaje claro y entendible para no profesionales. Así, la mayoría de las valoraciones de los usuarios coinciden en que el uso que realizan de esta plataforma es la de información y apoyo a sus patologías.
- Los creadores de Fisioonline se centraron en los pilares que estamos analizando: paciente que solicita más información de manera digital, en búsqueda de conocimiento (Fisioterapia 2.0), e incluso ir más allá, para que una sesión o tratamiento sea una nueva experiencia cada día (Fisioterapia 3.0).
- Debido a que no hay forma de “control” para que, ante un diagnóstico médico, los pacientes acudan a buscar información en internet o redes sociales en fuentes fiables y de calidad, surgen estas alternativas para que la información sea veraz, eficaz, científica, amena y sencilla de comprender por dicho usuario.
- Este movimiento, lejos de alejar a las personas de los fisioterapeutas, debe acercarlos más a ellos, pues el individuo tiene muchas limitaciones a la hora de gestionar por sí mismo sus dificultades, por lo que debe tener cerca al profesional para recibir ayuda cuando sus herramientas y capacidades no alcancen.
- Es en esta labor de formación, guía y educación donde el profesional y su relación con los pacientes es especialmente importante a la hora de enseñarles hasta donde deben avanzar solos y cuándo pedir ayuda, algo que la persona hará más convencida.
- Se realiza mucho hincapié en las redes destinadas a pacientes como la analizada, Fisioonline, que dicha información no es un

sustituto del profesional, y lejos de ser una “amenaza” para el profesional, se convierte en una nueva ventaja competitiva, pues al disponer el paciente de mayor autoconocimiento e información, la comunicación con el fisioterapeuta será más eficaz y ayudará a un diagnóstico precoz, con lo cual mejorará la satisfacción del cliente y así su posterior fidelización y prescripción, aportando en *social media* un alcance mucho mayor, siendo, como consecuencia, herramientas que contribuyen a una mayor rentabilidad empresarial.

- El paciente se sentirá pleno en sus expectativas (e incluso serán superadas), respecto a su patología y evolución y provocará efectos claros enfocados a la citada fidelización.
- Existe un *feedback* continuo de estos canales de *social media* por parte de profesionales y usuarios, que comentan y comparten contenido. Por ejemplo, muchos de los videos que Leonardo Coscarelli sube a YouTube, son demandados por otros profesionales como él, que necesitan un recordatorio de ciertas partes anatómicas, pues los pacientes les están exigiendo una experiencia de fisioterapia superior.
- Si el profesional dispone de herramientas suficientes y actualizadas para recibir, diagnosticar, tratar y explicar eficazmente el porqué de la realización de las técnicas aplicadas, junto con un posible calendario de recuperación, la sensación global del paciente será completa (Fisioterapia 3.0). Y todo esto, solo lo puede conseguir el profesional utilizando dichas herramientas y aplicándolas a las exigencias del paciente con un flujo continuo y equilibrado de comunicación profesional-paciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. *The Free Press*, p. 220.
- Colpo, A. (2017). O uso das redes sociais para clínicas fisioterapia. *Marketing digital e comercio electrónico Unisal*. Vol. 2.
- Consoli, D. y Musso, F. Marketing 2.0: A New Marketing Strategy (2010). *Journal of International Scientific Publications: Economy & Business*. Vol. 4, (pp. 315-325). En SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2467259>
- Davo, F, y Ferrer, R. (2014). Fisioterapia y entornos 2.0. *Cuestiones de fisioterapia*. Vol. 43, N.º 2 (pp. 79-88).
- Kotler, P. Marketing 3.0 *From Product to Customers to Human Spirit 2010*. Westford: Editorial witley.
- Millán, F. (2014). La fisioterapia permite solucionar problemas de una forma eficiente. *Revista Sapiens*.
- Muñoz, C. y Barba, M. (2017). La buena comunicación en Fisioterapia. *3er Congreso Internacional de Comunicación en Salud*. Madrid: 3ICHC.
- Parry, G. (2014.) Communication during goal-setting in physiotherapy treatment sessions. *Clinical Rehabilitation Journal*. Vol. 45 (pp. 56-68).
- Pérez, S., Martín, A. y Victoria, J. (2019). Evolución de las redes sociales. Las redes sociales como herramienta de marketing digital eficaz para el desarrollo comercial de campañas nacionales (2018-2019). *Revista Inclusiones*. Vol. 6. (pp. 99-118).
- Rodríguez, O. (2017). La importancia de la comunicación en el establecimiento y satisfacción con el tratamiento en fisioterapia. *3.º Congreso Internacional de Comunicación en Salud*. Madrid: 3ICHC.
- Torrija, F. (2018). La importancia de la comunicación como base del fisioterapeuta, *ICOFCV*.

PRIVACIDADE E PROTEÇÃO DOS DADOS NO AIRBNB: A PERCEÇÃO DOS UTILIZADORES ACERCA DO CUMPRIMENTO DAS LEIS E DOS COMPROMISSOS DA PLATAFORMA

RAISSA KAREN LEITINHO SALES
Universidade de Aveiro, Portugal

MARCOS AURÉLIO BEZERRA RODRIGUES
Universidade de Aveiro, Portugal

VANIA BALDI
Universidade de Aveiro, Portugal

RESUMEN

Embora a noção de privacidade e proteção dos dados não seja tão recente quanto a criação da Web, a importância destes termos foi ampliada com a utilização do ciberespaço para o armazenamento e a divulgação de informações pessoais. No Brasil, o direito à privacidade é uma garantia assumida pela Constituição Federal de 1988 e reforçada, mais recentemente nos últimos 10 anos, com o Marco Civil da Internet (lei 12.965/14) e a promulgação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (lei 13.709/18). As preocupações acerca da privacidade na Web ganharam destaque com episódios que envolveram o uso ilegal dos dados pessoais dos utilizadores por grandes plataformas digitais, como por exemplo o Facebook. Embora casos como estes sejam divulgados pela mídia, as questões com a privacidade não parecem impactar plataformas digitais de grande disseminação, como o Airbnb. As plataformas de intermediação que viabilizam o contacto entre ofertas e demandas de acomodação possuem o segundo maior número de utilizadores na economia de partilha (PWC, 2017). O Airbnb conectou mais de 400 milhões de pessoas através de mais de 6 milhões de anúncios em todo o mundo, utilizadores que tiveram experiências de viagem em 81.000 cidades e 191 países (Airbnb, 2019). Diante deste cenário, objetiva-se compreender se os utilizadores do Airbnb percebem a privacidade e a proteção dos dados como um compromisso da plataforma e/ou uma garantia legal. Neste sentido, os dados coletados por meio de um inquérito on-line direcionado aos utilizadores brasileiros foram analisados para averiguar o quão confiantes estão em relação à atuação da plataforma, diante dos termos e das políticas que divulgam, e das leis na proteção e na segurança dos dados e da privacidade dos utilizadores. Este estudo ressalta, a partir da percepção dos utilizadores do Airbnb, a importância que estes consumidores (e a empresa) projetam na

privacidade e na proteção dos dados, assim como da confiança no cumprimento das leis e da credibilidade das promessas da plataforma.

PALAVRAS CLAVE

Economia de partilha, Airbnb, Privacidade, Proteção dos dados.

INTRODUÇÃO

O Airbnb elenca entre suas principais missões a de “capacitar economicamente milhões de pessoas em todo o mundo, para que possam desbloquear e rentabilizar os seus espaços, paixões e talentos tornando-se empreendedores de hospitalidade” (Airbnb, 2019b). A plataforma é, portanto, uma potencializadora e uma das mais populares enquadradas na economia de partilha.

Embora alguns autores critiquem o argumento lucrativo de plataformas da economia de partilha (Graham & Hjorth, 2017; Kalamar, 2013; Scholz, 2016; Slee, 2017), a maioria das discussões teóricas analisam o Airbnb como parte deste contexto. Este debate pode ser explicado também pela falta de consenso que ainda existe em relação ao próprio conceito de economia de partilha. Na visão de Rivera, Gordo, Cassidy e Apesteguá (2017), há pouco consenso sobre como definir a economia de partilha, embora trate de um fenômeno social e econômico expandido rapidamente.

Compremos que a economia de partilha pressupõe a troca, venda, doação ou o aluguel de produtos e serviços entre desconhecidos, intermediado por plataformas digitais (Belk, 2010, 2014; Botsman, 2013; Hamari, Sjöklint, & Ukkonen, 2016). Em adição, recorreremos ao conceito de Albinsson e Perera (2018) quando dizem que a economia de partilha “inclui as iniciativas tradicionais de *government-to-peer* (G2P) (por exemplo, bibliotecas públicas, transporte, parques e terra) e *business-to-peer* (B2P); no entanto, grande parte da atenção concentrou-se no *peer-to-peer* (P2P) ou iniciativas baseadas no consumo colaborativo” (Albinsson & Perera, 2018, p.4).

Cabe ressaltar, que não pretendemos aqui concluir se a plataforma Airbnb faz parte ou não da economia de partilha, tão pouco pretendemos redefinir este modelo neste trabalho. Todavia, buscamos contribuir para que as experiências de partilha, incluindo aquelas promovidas pela Airbnb, integrem os utilizadores e as plataformas em uma relação mais transparente, justa e ética, contribuindo para fomentar a essência social das experiências desta lógica.

Neste sentido, entendemos a relevância de regulamentações que orientem estas práticas, considerando o papel das plataformas e dos utilizadores. Ressaltamos, ainda, os esforços realizados até agora pelas plataformas, com a elaboração de termos e políticas, assim como com a criação ferramentas para proteger os dados e resguardar a privacidade; e pelos órgãos regulamentadores no Brasil, com a elaboração de leis que contemplem (mesmo pouco especificamente) as experiências da economia de partilha intermediadas por plataformas digitais.

Diante deste cenário, este trabalho tem como objetivo compreender se os utilizadores do Airbnb percebem a privacidade dos dados como um compromisso da plataforma e/ou uma garantia legal. No sentido de alcançar o objetivo da pesquisa, os dados foram coletados por meio de um inquérito on-line respondido por 51 utilizadores brasileiros.

Nas seções seguintes, apresentamos o histórico e algumas observações acerca das leis brasileiras que contemplam a proteção dos dados e da privacidade. Em seguida, sublinhamos a existência de mecanismos de proteção e segurança nas plataformas da economia de partilha, em destaque ao Airbnb. Ainda neste sentido, argumentamos acerca da política de privacidade e das diretrizes direcionadas pela plataforma em estudo. Por fim, apresentamos a percepção dos utilizadores em relação à confiança nas leis e na plataforma para proteger os dados e a privacidade.

1. A PRIVACIDADE E A PROTEÇÃO DOS DADOS NA LEI E COM OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

Embora a noção de privacidade e proteção dos dados não seja tão recente quanto a criação da Web, a importância destes termos foi ampliada com a utilização do ciberespaço para o armazenamento e a divulgação de informações pessoais. A repercussão de casos emblemáticos de invasão de privacidade a partir do uso de tecnologias destacou ainda mais a necessidade de uma reflexão aprofundada e praticável para a implementação de uma regulamentação específica.

No Brasil, o uso ilegal de informações pessoais extraídas do *smartphone* de uma atriz resultou na divulgação de fotos íntimas em páginas da Internet e o tratamento jurídico deste caso originou a Lei nº 12.737, de

30 de novembro de 2012, conhecida como Lei Carolina Dieckmann. Mais recentemente, a invasão do perfil de membros do Poder Judiciário e do Ministério Público brasileiro no aplicativo Telegram resultou na divulgação de informações sigilosas que supostamente incriminariam representantes do Governo. Sobre a comercialização e a divulgação de dados, o caso do Facebook é um dos mais conhecidos. Em 2018, os dados pessoais de cerca de 87 milhões de utilizadores, entre eles brasileiros, foram comercializados sem consentimento pela rede social para uma empresa de consultoria política.

De início, o surgimento internet e o avanço dos meios digitais de acesso a essa rede, desprovia de uma previsão legal, favorecendo fortemente a impunidade relacionada aos crimes cibernéticos como “vazamentos”, venda ilegal de dados pessoais dos utilizadores, entre outros. O Brasil foi, por muitos anos, um “território sem lei” para tais atos ilícitos, assegurado pelo princípio da legalidade *nullum crimen nulla poena sine praevia lege*, ou seja, não há crime sem lei anterior que o defina e nem há pena sem prévia cominação legal – este princípio está inserido na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XXXIX (Brasil, 1988), e também no artigo 1º do Código Penal brasileiro (Brasil, 1940).

As leis que cobrem casos como estes no Brasil somente surgiram a partir de 2012, quando ocorreu a primeira alteração ao Código Penal brasileiro onde foram incluídos os artigos 154-A e 154-B, que tratam da tipificação penal como crime a violação da proteção aos dados pessoais e da privacidade (Brasil, 1940). Posteriormente, em de abril de 2014, acrescentou-se o Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965/2014. Esta Lei visa essencialmente estabelecer garantias, princípios, direitos e deveres no uso da Internet no território nacional. Além de determinar as diretrizes relacionadas a matéria para atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no seu artigo 3º, incisos II e III, a Lei passa a garantir a proteção da privacidade e dos dados pessoais (Brasil, 2014).

Apesar desta previsão legal, restavam ainda algumas lacunas que foram preenchidas posteriormente com a promulgação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, de 14 de agosto de 2018.

Entre outros pontos abordados nesta Lei, especifica-se os requisitos para a possibilidade de tratamento de dados pessoais, exigindo uma solicitação prévia de consentimento do utilizador para o tratamento dos seus dados.

Para este efeito, destaca-se o fato desta Lei ressaltar a sua aplicação independentemente do local onde a empresa esteja instalada; onde a empresa esteja armazenando os dados coletados; e o meio utilizado para coletar os dados, desde que os dados sejam tratados ou coletados em território nacional, conforme artigo 3º, inciso III (Brasil, 2018). Destaca-se ainda, no que tange a transferência internacional dos dados, que somente será permitida caso o operador possa garantir e comprovar o cumprimento dos princípios e direitos do utilizador estabelecidos por esta Lei (Brasil, 2018).

Com a existência destas normas jurídicas, é de esperar que as plataformas cumpram estes princípios legais e garantam aos seus utilizadores o exercício dos seus direitos em plenitude, bem como cabe aos utilizadores reconhecerem estas leis como uma forma de terem seus direitos não só resguardados, mas em cumprimento.

2. O AIRBNB E OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO E SEGURANÇA

Em busca de uma abordagem mais social da economia de partilha, recorreremos ao conceito de Belk (2014, p. 1597): “pessoas coordenando e distribuindo um recurso por uma taxa ou outra compensação. Com a inclusão de outras compensações, a definição também abrange escambo, comércio e troca, que envolve dar e receber a compensação não monetária”. Consideramos, portanto, que a economia de partilha tem como suporte as interações estabelecidas entre os utilizadores das plataformas. Neste sentido, a confiança é um dos princípios desta economia (Sales, Amaro, & Baldi, 2019; Sales, Baldi, & Amaro, 2019).

O Airbnb intermedia experiências de partilha no setor de acomodação, sendo este o segundo maior segmento entre os utilizadores desta economia (PWC, 2017). A plataforma conectou mais de 400 milhões de pessoas através de mais de 6 milhões de anúncios em todo o mundo,

reunindo utilizadores que tiveram experiências de viagem em 81 mil cidades e 191 países (Abramova, Shavanova, Fuhrer, Krasnova, & Buxmann, 2015; Airbnb, 2019a). Estas experiências pressupõem a confiança dos utilizadores também na plataforma, por meio de seus recursos, termos, políticas e reputação (Ert, Fleischer, & Magen, 2016; Huurne, Ronteltap, Guo, Corten, & Buskens, 2018; Lauterbach, Truong, Shah, & Adamic, 2009; Rivera et al., 2017).

Yang et al. (2016) elaboraram um modelo de pesquisa para descrever os estágios de desenvolvimento da confiança entre utilizadores do Airbnb. Neste modelo, a reputação advém do grau de emoção percebido pelos utilizadores ao lerem as informações pessoais, avaliações, resenhas ou recomendações.

Em outros estudos, a reputação também é citada como relevante na construção da confiança (Ye et al., 2017; Kamal & Chen, 2016; Tian & Wu, 2017; Seog, Etri, & Etri, 2017). Outros componentes também refletem na confiança a partir da interação entre os utilizadores do Airbnb, como a possibilidade de manterem contato por meio de ferramentas de conversação contínua ou *feedback* em tempo real (bate-papos ou videoconferências).

Diante da abrangência e do crescimento exponencial das plataformas de acomodação, supõe-se, ainda, que estas plataformas sejam referência em recursos que garantem a segurança dos seus utilizadores, como classificação dos utilizadores e das experiências, testemunhos, verificação da identidade e dos dados pessoais e verificação de antecedentes criminais (Cheshire, 2011; Hang, Wang, & Singh, 2009; Jiang, Wang, & Wu, 2014; Kamal & Chen, 2016; Li Xiong & Ling Liu, 2004; Lutz, Hoffmann, Bucher, & Fieseler, 2018; Santos & Prates, 2018).

Algumas plataformas, como o Airbnb, realizam ainda um serviço de triagem e verificam se os utilizadores constam em listas de observação de infrações regulatórias, terrorismo e sanções. No caso de utilizadores nos Estados Unidos, o Airbnb faz também a verificação de antecedentes. Este tipo de iniciativa pode ser visto como mais um método de segurança, apesar de não impedir situações adversas.

Mesmo com tantos mecanismos, a regulamentação continua a ter uma relevância insubstituível e merece muitas discussões neste cenário. Para Morgan (2018), muitos estudos acerca da regulamentação da economia de partilha sublinham os limites na escala de atividades e os compromissos fiscais como soluções políticas, o que não é suficiente. Para além das questões econômicas, é preciso focar em discussões que perpassem a noção moral-cultural-ética da economia de partilha (Morgan, 2016).

A noção de uma regulamentação que não ignore as questões sociais e as diversidades emergentes desta economia, como argumentam Allen e Berg (2014), pode evitar uma visão universal e economicista, preservando a verdadeira essência: a partilha e a colaboração.

2.1. A POLÍTICA DE PRIVACIDADE E AS DIRETRIZES DE SEGURANÇA DO AIRBNB

O Airbnb implementou uma política de privacidade e disponibiliza o documento aos utilizadores na plataforma, em destaque nas páginas de cadastro. Esta política descreve as práticas de privacidade para todos os sites, plataformas e serviços vinculados ao Airbnb, organizando o conteúdo em nove tópicos: *Informações que coletamos; Como usamos as informações que coletamos; Compartilhamento e divulgação; Outras informações importantes; Seus direitos; Operando globalmente e transferências internacionais; Segurança; Alterações a esta política de privacidade; e Fale conosco.*

Em vários trechos da política de privacidade o Airbnb afirma atuar de acordo com as leis aplicáveis, o que quer dizer que os utilizadores são protegidos pelas leis dos países em que estão operando a plataforma. Todavia, ao longo do documento nenhuma das legislações aplicáveis no Brasil são citadas. Destacamos, porém, um ponto observado no tópico *Operando globalmente e transferências internacionais* desta política:

“Para facilitar nossas operações globais, o Airbnb e o Airbnb Payments podem transferir, armazenar e processar suas informações dentro de nossa família de empresas ou com provedores de serviços localizados na Europa, Índia, Ásia-Pacífico, América do Norte e América do Sul. As leis nesses países podem diferir das leis aplicáveis ao seu país de residência” (Airbnb, 2020b).

A distinção dos locais dos provedores de serviços, mencionada pelo Airbnb, abre o precedente para que a plataforma afirme que as informações coletadas podem ser transferidas, armazenadas e processadas fora do território legal do utilizador. Mesmo diante da afirmação da plataforma garantindo que, nestes casos, assegura uma proteção apropriada para garantir um nível adequado de proteção de dados, algumas questões ficam em aberto e podem resultar em uma desconfiança do utilizador: Afinal, qual lei me protege? Eu preciso saber as leis de todas as jurisdições para compreender esta política? A plataforma pode fazer mais pela proteção dos meus dados do que a lei do meu país?

Se argumentarmos juridicamente acerca da prerrogativa que a plataforma utiliza para transferir, armazenar ou processar a informação dos utilizadores internacionalmente, podemos considerá-la inválida, visto que é soberano o direito de se fazer valer as leis aplicáveis no país de utilização.

Além de dispor de uma política de privacidade, o Airbnb demonstra uma preocupação em orientar os utilizadores. No tópico *Confiança e Segurança*, localizado na primeira coluna do menu inferior do site, o Airbnb menciona diretrizes que parecem fazer parte de um *ethos* de utilização.

A confiança é apresentada como o elemento essencial para uma experiência segura e, com base nisto, além de apresentar os recursos utilizados para garantir a segurança dos utilizadores (avaliação de riscos; verificação de antecedentes e de lista de observação; pagamento seguro e proteção de contas), a plataforma direciona algumas ações aos utilizadores nos subtópicos *Prontidão* e *Prevenção de fraudes*.

No primeiro, *Prontidão*, o Airbnb afirma realizar oficinas de segurança com os anfitriões; enquanto no segundo, *Prevenção de fraudes*, a plataforma indica que o utilizador sempre pague e se comunique diretamente através do site ou aplicativo do Airbnb, afirmando que o utilizador está protegido pelas estratégias de defesa de múltiplas camadas utilizadas pela plataforma.

No que diz respeito a uma confiança interpessoal, considerando a privacidade e a proteção dos dados, a plataforma orienta os utilizadores

com os *Padrões da Comunidade*. Este documento é apresentado como um conjunto de fundamentos que buscam “ajudar a direcionar o comportamento e organizar os valores que sustentam nossa comunidade global” (Airbnb, 2020a). Neste ponto, a segurança dos utilizadores é salientada como algo que depende de uma utilização honesta e dois subtópicos são destacados: *Não permitimos spam, phishing (roubo de dados) ou fraude*; e *Violação dos direitos à propriedade intelectual ou privacidade de terceiros*.

Ainda que os utilizadores estejam cientes de uma política de privacidade e de um conjunto de orientações, compreendemos que estes documentos são insuficientes enquanto não se cumpra uma regulamentação que direcione os direitos e deveres das plataformas. Acreditamos, portanto, que a aplicação dos regulamentos internos das plataformas e das regulamentações legais é interdependente e necessária.

3. A COLETA DA PERCEPÇÃO DOS UTILIZADORES

Este estudo aplicou métodos qualitativos (Creswell, 2010; Gray, 2014) para investigar uma vertente da economia de partilha como um fenómeno social, a partir de uma argumentação teórica embasada em estudos anteriores e da percepção dos sujeitos que fazem parte desta lógica.

Os dados foram coletados por meio de um inquérito on-line respondido por 51 utilizadores brasileiros de quatro regiões do país (Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste), dos gêneros feminino (34 utilizadores) e masculino (17), divididos em três faixas etárias: 20 a 29 anos (15 utilizadores), 30 a 39 anos (24) e 40 ou mais (12).

O inquérito estruturado com sete questões de múltipla escolha foi elaborado com base na seguinte questão: ‘os utilizadores da plataforma Airbnb Brasil confiam na proteção dos dados e na segurança da privacidade diante de um compromisso da plataforma e/ou uma garantia legal?’.

Neste sentido, elaboramos três hipóteses: H1 – A confiança dos utilizadores na plataforma Airbnb se sobressai à existência e operacionalidade das Leis; H2 – A confiança dos utilizadores na plataforma Airbnb é consequência da existência de uma Lei que os ampara; e H3 – A confiança

dos utilizadores está na Lei que regulamenta e garante os seus direitos e não na plataforma Airbnb.

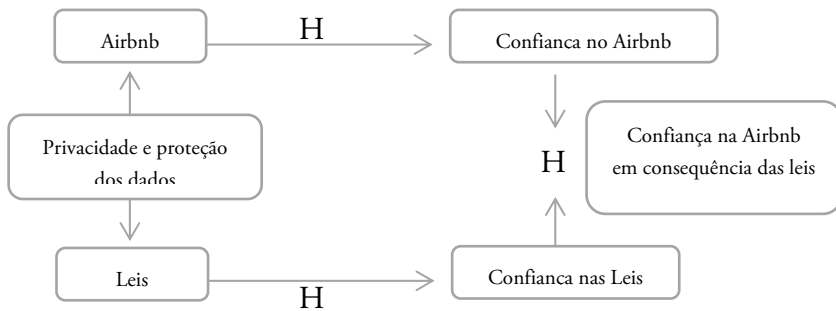


Figura 1: Estrutura da pesquisa

4. A CONFIANÇA DESCONFIADA DOS UTILIZADORES

Os utilizadores parecem bastante divididos e inseguros quanto à confiança nas leis brasileiras para proteger e assegurar os dados e a privacidade na Internet. Embora existam aqueles que afirmam concordar (12 utilizadores) e concordar totalmente (4) que estas leis são confiáveis, a quantidade de utilizadores que não concordam (14) e não concordam plenamente (5) com a afirmação de que as leis brasileiras são confiáveis ainda é mais significativa.

Os utilizadores que preferem manter uma neutralidade, afirmando que não concordam e nem discorda (16) quanto a esta questão, reafirma que ainda há uma tendência à indecisão. Esta afirmação é confirmada quando solicitamos aos utilizadores a indicação do nível de confiança nestas Leis: 20 utilizadores possuem um grau de confiança neutro, 22 estão entre os graus de confiança baixo e baixíssimo e apenas 9 apontam um grau de confiança alto ou altíssimo.

Este estudo também colocou em questão a suficiência das leis brasileiras para garantir a regulamentação da privacidade e da proteção dos dados dos utilizadores, independente da forma como a plataforma Airbnb utilize as informações coletadas. A maioria dos utilizadores (21) não

consegue afirmar que as leis são suficientes e outra parte deles afirmam discordar (11) ou discordar plenamente (5) das garantias de cumprimento dos direitos e deveres com a aplicação das leis brasileiras.

Podem ser muitos os fatores capazes de influenciar esta neutralidade e este negativismo na opinião dos utilizadores de plataformas como o Airbnb acerca do funcionamento das leis brasileiras de proteção dos dados e da privacidade. O primeiro fator que elencamos é a falta de conhecimento suficiente sobre estas leis. O próprio utilizador pode ser o responsável por isso, ao preferir se manter alheio às informações e buscar auxílio somente quando o apoio jurídico já é necessário, como nos casos de discriminação, irregularidades, violência e exploração mencionados por Edelman e Luca (2014), Etzioni (2019), Graham e Hjorth (2017) e Slee (2017).

A plataforma e os órgãos reguladores também podem ter sua parcela de culpa neste desconhecimento. A pouca disseminação e ênfase nas leis que regulam as práticas promovidas pelas plataformas, que garantem os direitos dos utilizadores e as quais a atuação das plataformas está submetida, pode ser questionada. Existe um interesse, por parte da plataforma, em deixar claro os direitos e deveres do utilizador? Até que ponto as leis existentes são previamente consideradas pelas plataformas?

De início, podemos julgar que não é nada estratégico que uma plataforma cite em suas páginas as leis que protegem os utilizadores e as quais está submetida, mas, a questão da transparência, da informação clara e completa e a preocupação com o utilizador, pode dar indícios de que a plataforma possui um compromisso e é digna da confiança do utilizador (Kamal & Chen, 2016; Lee, Chan, Balaji, & Chong, 2018).

Quando o assunto é a confiança na plataforma, a concordância e o grau de confiança ficam mais claros. 33 utilizadores afirmam confiar na plataforma Airbnb e entre estes utilizadores 20 manifestam um grau de confiança alto e altíssimo. Poucos utilizadores afirmam não confiar na plataforma (5), embora ainda exista quem infira o grau de confiança baixo (8) e baixíssimo (1) na plataforma, demonstrando que a confiança não é absoluta.

Acreditamos que esta confiança não deve mesmo ser absoluta. Schor (2015) menciona a existência de plataformas da economia de partilha criadas com o objetivo maior do ganho monetário para os provedores. Consideramos a observação da autora como um alerta para desenvolvermos mais profundamente a percepção sobre as intenções das plataformas digitais da economia de partilha (Sales, Baldi, & Amaro, 2020).

A confiança no Airbnb é assumida mais uma vez pelos utilizadores quando são questionados acerca dos termos e das políticas da plataforma. A maioria afirma que confia nestes documentos reguladores (22) para garantir a proteção dos dados e a privacidade dos utilizadores. Todavia, ainda assim, a quantidade daqueles que preferem não assumir uma confiança nestes documentos é próxima (20). Aqueles que não confiam nas regulamentações do Airbnb totalizam 8 utilizadores.

Neste sentido, outro fator que pode ser observado diz respeito às formas de comunicação destes documentos. A redação destes documentos, no que diz respeito ao tamanho e à objetividade, necessitando de muitos detalhes e explicações, não despertam e facilitam a leitura por parte dos utilizadores. A fácil utilização e acesso aos utilizadores pode ser outro fator a influenciar esta confiança. A percepção dos utilizadores acerca das características da plataforma, como usabilidade, conveniência de acesso, facilidade de uso, controle, intuição e design pode representar a qualidade e afetar a credibilidade (Lee et al., 2018; Yang, Lee, Lee, Chung, & Koo, 2016).

A complementariedade da regulamentação por leis e pelas diretrizes e compromissos impostos pelo Airbnb ainda parece pouco clara e satisfatória para os utilizadores. Menos da metade dos utilizadores concordam (15) e concordam plenamente (5) que a existência de leis brasileiras que regulamentam a proteção dos dados e a privacidade na Internet, juntamente com os termos e as políticas da plataforma Airbnb, funcionam como garantias complementares de uma utilização segura e confiável. A neutralidade dos utilizadores, com 16 utilizadores que preferem nem concordar e nem discordar de que estas duas ferramentas possam garantir uma utilização adequada, ainda é significativa. Nesta questão, mais uma vez apontamos um aparente desconhecimento dos utilizadores

sobre estes documentos e alguma dificuldade em reconhecer a relevância e a interdependência da aplicação dos regulamentos internos das plataformas e das regulamentações legais.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender se os utilizadores do Airbnb percebem a privacidade e a proteção dos dados como um compromisso da plataforma e/ou uma garantia legal. De acordo com as hipóteses formuladas, confirmou-se que a confiança dos utilizadores na plataforma Airbnb se sobressai à confiança na operacionalidade das leis brasileiras.

Os utilizadores mantiveram uma opinião neutra ou de discordância na maioria das questões que podiam destacar uma confiança nas leis que os amparam. A interdependência entre o cumprimento das leis e o compromisso das plataformas também não foi confirmado. Este último cenário seria o ideal, visto que seria possível afirmar uma complementariedade entre os dois aspectos e, provavelmente, isto confirmaria um conhecimento e uma confiança por parte dos utilizadores.

Como indicações aos gestores das plataformas, enfatizamos a necessidade de elaborarem e tornarem acessíveis documentos que regulamentem a proteção dos dados e a privacidade dos utilizadores. Confirmamos que o Airbnb utiliza um regulamento interno neste sentido. Para além disto, que estes documentos repercutam a lógica da experiência de partilha promovida pela plataforma, adequando-se às necessidades dos utilizadores e às leis que os protegem. A atuação das plataformas, assim como de seus utilizadores, deve condizer com as regulamentações legais impostas pelo país em que operam.

No tocante à regulamentação brasileira, ainda nos parece oportuno reforçar a existência e o vigor do Marco Civil da Internet e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. O Airbnb não cita as leis brasileiras em sua Política de Privacidade, mas acreditamos que as plataformas deveriam apresentar/disponibilizar claramente, e previamente, aos seus utilizadores toda a previsão legal adotada nos países de atuação, citando as leis em suas páginas.

Esta sugestão tem como base o que já é obrigatório no Brasil para os estabelecimentos comerciais desde 2010, com a lei 12.291. Esta lei determinou a disponibilização física do Código de Defesa do Consumidor em todos os estabelecimentos. A disponibilização das leis nas páginas do Airbnb seria uma forma de incentivar o utilizador a conhecer estas leis, para que possam observar o cumprimento ou não dos seus direitos junto à plataforma.

Como estudos futuros, sugerimos a aplicação de um novo inquérito ou entrevista para investigar os motivos que justificam a neutralidade e a discordância dos utilizadores quanto à confiança nas Leis brasileiras para proteção dos dados e da privacidade. Acerca das limitações deste estudo, apontamos a necessidade de abranger um número maior de utilizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramova, O., Shavanova, T., Fuhrer, A., Krasnova, H., & Buxmann, P. (2015). Understanding the Sharing Economy : The Role of Response to Negative Reviews in the Peer-to-peer Accommodation Sharing Network. In *ECIS 2015 Proceedings* (pp. 0–16). Münster: Association for Information Systems AIS Electronic Library (AISeL).
- Airbnb. (2019a). Dados gerais. <https://press.airbnb.com/br/fact-facts>.
- Airbnb. (2019b). Sobre nós. Retrieved March 1, 2019, from <https://press.airbnb.com/br/about-us/>.
- Airbnb. (2020a). Confiança e Segurança. www.airbnb.com.br/trust#screen1.
- Airbnb. (2020b). Política de Privacidade do Airbnb. www.airbnb.com.br/terms/privacy_policy.
- Albinsson, P. A., & Perera, Y. B. (2018). *The Rise of the Sharing Economy: Exploring the Challenges and Opportunities* (1st ed.). Praeger.
- Allen, D., & Berg, C. (2014). *The Sharing Economy: How OverRegulation Could Destroy an Economic Revolution*. https://ipa.org.au/portal/uploads/Sharing_Economy_December_2014.pdf.
- Belk, R. (2010). Sharing. *Journal of Consumer Research*, 36 (5), 715–734. <https://doi.org/10.1086/612649>.

- Belk, R. (2014). Sharing versus pseudo-sharing in web 2.0. *Anthropologist*, 18(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891518>.
- Botsman, R. (2013). The Sharing Economy Lacks A Shared Definition. <https://www.fastcompany.com/3022028/the-sharing-economy-lacks-a-shared-definition>.
- Brasil. (1940). Código Penal Brasileiro. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.html.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html
- Brasil. (2014). Marco Civil da Internet. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.html.
- Brasil. (2018). Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.html.
- Cheshire, C. (2011). Online Trust, Trustworthiness, or Assurance? *Daedalus*, 140(4), 49–58. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00114.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3rd ed.). *Artmed*.
- Edelman, B. G., & Luca, M. (2014). Digital Discrimination: The Case of Airbnb.com. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2377353>.
- Ert, E., Fleischer, A., & Magen, N. (2016). Trust and reputation in the sharing economy : The role of personal photos in Airbnb. *Tourism Management*, 55(1), 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2016.01.013>.
- Etzioni, A. (2019). Cyber Trust. *Journal of Business Ethics*, 156(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3627-y>.
- Graham, M., & Hjorth, I. (2017). Digital labour and development : impacts of global digital labour platforms and the gig economy on worker livelihoods. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 135–162. <https://doi.org/10.1177/1024258916687250>.
- Gray, D. E. (2014). *Doing Research in the Real World* (1st ed.). London: Sage.

- Hamari, J., Sjöklint, M., & Ukkonen, A. (2016). The sharing economy: Why people participate in collaborative consumption. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(9), 2047–2059. <https://doi.org/10.1002/asi.23552>.
- Hang, C.-W., Wang, Y., & Singh, M. P. (2009). Operators for propagating trust and their evaluation in social networks. In *8th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems* (pp. 1025–1032). Budapest, Hungary.
- Huurne, M., Ronteltap, A., Guo, C., Corten, R., & Buskens, V. (2018). Reputation effects in socially driven sharing economy transactions. *Sustainability (Switzerland)*, 10(8), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su10082674>.
- Jiang, W., Wang, G., & Wu, J. (2014). Generating trusted graphs for trust evaluation in online social networks. *Future Generation Computer Systems*, 31(1), 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.future.2012.06.010>.
- Kalamar, A. (2013). Sharewashing is the new greenwashing. <https://www.opednews.com/articles/Sharewashing-is-the-New-Gr-by-Anthony-Kalamar-130513-834.html>.
- Kamal, P., & Chen, J. Q. (2016). Trust in sharing economy. In *Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS)* (pp. 1–13). Asia: Association for Information Systems AIS Electronic Library (AISeL).
- Lauterbach, D., Truong, H., Shah, T., & Adamic, L. (2009). Surfing a web of trust: Reputation and reciprocity on Couchsurfing.com. In *Proceedings - 12th IEEE International Conference on Computational Science and Engineering, CSE 2009* (Vol. 4, pp. 346–353). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CSE.2009.345>.
- Lee, Z. W. Y., Chan, T. K. H., Balaji, M. S., & Chong, A. Y. (2018). Why people participate in the sharing economy: an empirical investigation of Uber. *Internet Research*, 28(3), 829–850. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IntR-01-2017-0037>.
- Li Xiong, & Ling Liu. (2004). PeerTrust: Supporting Reputation-Based Trust for Peer-to-Peer Electronic Communities. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 16(07), 843–857. <https://doi.org/10.1109/TKDE.2004.1318566>.

- Lutz, C., Hoffmann, C. P., Bucher, E., & Fieseler, C. (2018). The role of privacy concerns in the sharing economy The role of privacy concerns in the sharing economy. *Information, Communication & Society*, 21(10), 1472–1492. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1339726>.
- Morgan, B. (2016). The sharing economy. *Annual Review Of Law and Social Science*, 14(1), 351–366. <https://doi.org/10.14512/ow310141>.
- PWC. (2017). Share Economy 2017: The New Business Model. <https://www.pwc.de/de/digitale-transformation/share-economy-report-2017.pdf>.
- Rivera, J. de, Gordo, A., Cassidy, P., & Apesteguá, A. (2017). A netnographic study of p2p collaborative consumption platforms user interface and design. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 23(1), 11–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eist.2016.09.003>.
- Sales, R. K. L., Amaro, A. C., & Baldi, V. (2019). O papel da Confiança na Economia de Partilha : The Role of Trust in the Sharing Economy : In *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 19–22). Coimbra: IEEE. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8760683>
- Sales, R. K. L., Baldi, V., & Amaro, A. C. (2019). Idealização de um Modelo para Compreensão da Construção da Confiança nas Plataformas da Economia de Partilha. In *IV Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*. Sevilla: Egregius.
- Sales, R. K. L., Baldi, V., & Amaro, A. C. (2020). Para onde vai a Economia de Partilha? Uma reflexão sobre as práticas corporativas das plataformas digitais. In *Tecnociencia, innovación y sociedad: reflexiones teóricas y estudios de casos iberoamericanos* (1st ed., pp. 113–127). GKA Ediciones.
- Santos, G. E. dos, & Prates, R. O. (2018). Evaluating the PROMISE framework for Trust in Sharing Economy System. In *IHC 2018* (pp. 1–11). *Association for Computing Machinery*.
- Scholz, T. (2016). *Cooperativismo de plataforma: contestando a economia do compartilhamento corporativa* (Fundação R). São Paulo.

Slee, T. (2017). *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado* (Elefante). São Paulo.

Yang, S.-B., Lee, K., Lee, H., Chung, N., & Koo, C. (2016). Trust breakthrough in the sharing economy: an empirical study of Airbnb. In *Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS)* (pp. 1–8). Asia: Association for Information Systems AIS Electronic Library (AISeL).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho recebeu o apoio financeiro da Universidade de Aveiro.

LA NARRATIVA EN EL DISEÑO DE SISTEMAS GAMIFICADOS: ARGUMENTO VERSUS TEMA

DANIEL HURTADO TORRES
Universidad de Barcelona, España

RESUMEN

Este trabajo presenta una aproximación teórica a uno de los aspectos más habitualmente desatendidos a la hora de diseñar un sistema gamificado: la narrativa. Se enuncia el papel fundamental que la proposición de historias interesantes y bien construidas juega en la implicación de los participantes con el sistema gamificado. Debemos considerar la narrativa como un componente estético que afecta no solo a aquello que se percibe visualmente; también forman parte de ella elementos como la música, el atrezo o la propia interpretación escénica de las personas que la conducen. Se presentan algunos elementos destinados a que la elaboración de una narrativa eficaz resulte sencilla y asumible en esta etapa capital del proceso de diseño. Finalmente, se expone la diferencia entre el argumento y el tema de una historia, como factor a tener en cuenta a la hora de vincularlos con los objetivos finales del sistema gamificado, lo cual dotará de significado, de la forma más elevada, a todo el conjunto. Cuidar los elementos fundamentales de la narrativa en el diseño del sistema permitirá sacar el mayor partido a su capacidad para despertar interés, conseguir un mayor compromiso del participante con la actividad y facilitar que este sostenga su esfuerzo por más tiempo.

PALABRAS CLAVE

Narrativa, Gamificación, Diseño, Estética, Motivación.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La gamificación es una técnica que, al utilizar las características motivadoras y facilitadoras del aprendizaje propias de los juegos, puede resultar muy útil a la hora de lograr objetivos relacionados con la implicación, la constancia o la realización de tareas que de otra manera podrían resultar tediosas; o lo que es lo mismo, facilitar un cambio de conducta en una determinada dirección.

Sobre el fundamento teórico que sustenta estos beneficios se ha escrito mucho y se han llevado a cabo muchas experimentaciones que los corroboran, por lo que ahondar en ese aspecto no es el objetivo de este trabajo. Una vez considerada la aplicación de un sistema gamificado como una herramienta útil y eficaz en el ámbito de la educación, se nos plantea la dificultad de trasladar esos conceptos teóricos a la práctica. Si marcamos la debida y necesaria diferencia entre la metodología del aprendizaje basado en juegos (ABJ) y la aplicación de un sistema gamificado, nos daremos cuenta de que el segundo caso se sitúa en un nivel superior de complejidad que requerirá, en la mayoría de los casos, de un cuidado proceso de diseño por nuestra parte.

Si atendemos a una de las definiciones más breve, clara y concreta del término gamificación, la de Deterding, Khaled, Nacke y Dixon (2011), veremos que se refieren a él como el uso de elementos del juego y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos. Una lectura analítica de esta definición nos permite darnos cuenta de que los conceptos esenciales, los que marcan la diferencia entre nuestra situación de partida, un contexto no lúdico, y nuestra situación final deseada, la gamificación, no son otros que los elementos de juego y las técnicas de diseño de juegos. Cuando nos dedicamos al diseño de un sistema gamificado que se adapte a nuestros objetivos y al contexto o público destinatario, centramos la mayor parte de nuestros esfuerzos en utilizar estas técnicas de diseño de juegos y seleccionar con criterio los elementos de los juegos que deseamos incorporar, y este es ciertamente el camino correcto.

Si queremos que nuestro sistema se beneficie de las capacidades motivadoras y facilitadoras del aprendizaje que poseen los juegos, es evidente que tendremos que conseguir que nuestro sistema funcione como un

juego. No obstante, y ahora sí que nos adentramos de lleno en el tema sobre el que trata este trabajo, nuestros esfuerzos porque el sistema gamificado funcione, a nivel interno y estructural, como un juego, a menudo nos hace descuidar que igual de importante es su apartado externo; que también debe parecer un juego. Esta parte fundamental del diseño la lograremos mediante el uso de una determinada estética, y de una narrativa bien estructurada.

Diversos autores que han realizado propuestas sobre los principales elementos de juego que deben ser considerados a la hora de diseñar un sistema gamificado han hecho hincapié en la importancia de la estética y la narrativa. Hunicke, LeBlanc, y Zubek (2001), en su «MDA Framework» sitúan la estética al mismo nivel que otros elementos de juego tan incontestables como las dinámicas o las mecánicas. Para ellos, la percepción del juego como placer sensorial, como un acto de imaginación y drama, forma parte de su propia esencia fundamental. De la misma forma, una de las propuestas más ampliamente validadas y reconocidas como es la realizada por Werbach y Hunter (2012), sitúa la narrativa como una de las cinco dinámicas principales que utilizan los juegos. Estos autores la colocan en lo alto de la pirámide, junto a limitaciones, emociones, progresión y relaciones, cómo uno de los aspectos generales de cualquier sistema gamificado que se deben considerar y gestionar; y que servirán como guía para promover la motivación y la implicación entre los destinatarios.

Otro ejemplo, aunque reformulado, nos lo da Yu-Kai Chou (2015) en la descripción que él hace de los ocho impulsores principales de la implicación en las actividades humanas, y a los que llama «Octalysis». Él se refiere en este caso, identificándolo como uno de estos ocho impulsores, al significado, dentro del sistema, de las acciones que estemos llevando a cabo. Las motivaciones o consecuencias de los actos que realizamos durante la actividad, el porqué de lo que hacemos, la misión, el objetivo. En este sentido, otorgarle un significado épico a la misión que llevamos a cabo nos ayudará a canalizar las energías de los participantes. Lo que hacemos en el mundo lúdico forma parte de algo que nos sobrepasa y que justifica nuestros esfuerzos. ¿Cómo no vamos a esforzarnos si estamos salvando el mundo? (Medina, 2016). En el proyecto

«Zombiología» (2013), que utiliza la gamificación para impartir los contenidos de la asignatura de biología en tercer curso de ESO a través de una narrativa de apocalipsis zombi, el profesor Santiago Vallejo Muñoz, su creador, utilizaba el slogan “No querrás aprobar, querrás sobrevivir”.

Como hemos visto, la estética y la narrativa se incluyen entre los principales elementos de juego y, como tales, deberían ser considerados e incluidos en el diseño de cualquier sistema que persiga alcanzar un objetivo en un contexto no lúdico sirviéndose de la gamificación. Vincularlos estrechamente con las actividades y los objetivos del sistema permitirá dotarlos de contenido y aumentar la implicación de los participantes. Sin embargo, uno de los principales escollos con los que nos podemos encontrar como diseñadores a la hora de decidir la estética y la narrativa que va a acompañar a nuestra propuesta, es creer que no somos personas lo bastante creativas o imaginativas para producir algo que resulte interesante y que, al mismo tiempo, sea coherente y esté correctamente estructurado.

El objetivo de este trabajo es proponer algunos conceptos básicos sobre la creación de estéticas y estructuras narrativas sencillas, con la voluntad de convertir esta tarea en algo más sencillo y asumible, dentro del proceso de diseño de un sistema gamificado. También se expondrá la diferencia entre dos conceptos ligados a la narrativa como son el argumento y el tema de una historia, ya que ambos podrán ser de utilidad a la hora de alcanzar los objetivos de nuestro sistema.

2. MÉTODO

Cuando hablamos de los elementos estéticos de una propuesta, lo primero que hemos de tener en cuenta es que la estética hace referencia a todo lo percibido. Por lo tanto, no debemos circunscribirlo únicamente a aquello que se percibe de forma visual, sino hacerlo extensivo a todos aquellos estímulos que recibimos y son percibidos a través de los cinco sentidos, es decir, con todo nuestro cuerpo.

2.1. ESTÉTICA Y AMBIENTACIÓN

La música, por ejemplo, tiene un profundo componente estético y narrativo. Determinadas melodías o ritmos tienen la capacidad de evocar en nosotros universos completos de los que tenemos referentes previos. Si realizamos el ejercicio de escuchar la banda sonora de diferentes películas, aunque no sepamos de que título se trata, muy probablemente sabremos identificar su género, pues no son el mismo tipo de composiciones musicales las que acompañan a historias de aventuras, policíacas, de ciencia ficción o románticas. De esta manera, sin que se escriba una sola letra o se pronuncie una sola palabra, una determinada melodía ya puede situarnos en un marco mental determinado, en un género y en un contexto.

También tienen poder narrativo los objetos físicos o elementos de atrezzo, en el caso de que decidamos utilizarlos en el tipo de actividad que estamos diseñando. En una ambientación de temática zombi como la presentada en el apartado anterior, un vial que contiene la vacuna para el virus, o una jeringuilla simulada, podrían dar un gran impulso estético a la narración, por no hablar del color que elijamos para el contenido... ¿Elegiremos la vacuna azul o la verde? ¿Cortaremos el cable amarillo o el rojo? El propio peso, tacto, textura o acabados de los objetos también estarán dando información narrativa a los participantes.

De la misma forma, en el caso que nuestra actividad requiera de la interpretación por parte de un actor o, a veces, un docente especialmente motivado, para introducir la acción o gestionar el desarrollo de la actividad, esta también resultará un importante elemento estético. ¿Se trata de una suspicaz inspectora de policía que sospecha de los participantes? ¿De un científico loco obsesionado con su creación? La personalidad del personaje y la forma de mostrarla ante los participantes estará contribuyendo también a un determinado marco mental de género.

Finalmente, y como avanzamos al inicio, el aspecto visual es probablemente el más potente de los elementos estéticos. El uso del color, de una determinada tipografía, de iconos o imágenes característicos del género en cuestión, nos estará ayudando a transmitir ideas de una forma directa y eficaz. Un cerebro, una lápida, una mano saliendo de una tumba, una

mancha de sangre o una señal de peligro biológico son, por ejemplo, elementos icónicos de una ambientación de apocalipsis zombi que se explican y cuentan una historia por sí solos.

Considerando entonces que la estética, en toda la amplitud del rango perceptivo, puede servirnos para situar al participante en un determinado contexto narrativo, o ambientación, deberíamos comenzar por decidir cuál va a ser esta ambientación o universo en el que se desarrollará la narrativa. Personas especialmente creativas podrían decidir inventar una ambientación completamente original, con sus nombres, lugares y reglas internas. Pero para aquellas a las que esto les suponga una dificultad añadida, existe la posibilidad de recurrir a ambientaciones ya creadas, populares y mayoritariamente conocidas, lo cual reforzará el papel de los elementos estéticos para evocar referencias previas.

En este sentido, pueden resultar muy útiles los géneros narrativos clásicos. El terror, el wéstern, la aventura, la ciencia ficción, el misterio, el romance o la comedia, por ejemplo. Puede ser tan general o concreto como queramos; desde una etapa histórica amplia como el Imperio Romano, a una ubicación específica como una mansión encantada, el interior de una pirámide o volviendo al ejemplo anterior, una ciudad infestada de zombis. Los juegos, independientemente de cuál sea su diseño a nivel de funcionamiento interno, de reglas, muchas veces recurren a los géneros clásicos para ambientar sus narrativas, como por ejemplo es el caso de «Cluedo»⁹, que evoca las veladas de crimen y misterio habituales en obras de autores como Agatha Christie, Arthur Conan Doyle y otros.

Puede resultar inspirador, en el caso que sea posible, informarse previamente sobre los gustos e intereses del grupo de participantes al que va dirigido el sistema gamificado. Buscar un foco de interés común, si existe, puede ser también una sugerencia para la ambientación en la que ubicar la narrativa.

En este sentido podríamos descubrir que, más allá de los grandes géneros clásicos, estamos ante un grupo especialmente interesado en el mundo

⁹ Hasbro, 1948.

de los videojuegos, en la narrativa fantástica de Tolkien¹⁰, en la saga *Harry Potter*¹¹ o en *La guerra de las galaxias*¹². No debería resultar difícil, respetando siempre la normativa en lo referente a derechos de autor, adaptar esas ambientaciones, esos marcos narrativos y de género, para ubicar en ellos nuestra propuesta gamificada.

Al hacerlo, estaremos potenciando al máximo la capacidad de nuestra propuesta para despertar el interés de los participantes, consiguiendo un mayor compromiso por su parte con la actividad. De la misma forma, y como última propuesta a la hora de definir la ambientación, también podemos recurrir a algún tema informativo de actualidad que sepamos que despierta el interés de los participantes. Un determinado suceso que se esté dando a nivel nacional o internacional podría ser adaptado para convertirse en el marco de referencia desde el que trabajar nuestros propios contenidos y alcanzar nuestros propios objetivos de aprendizaje. En esta línea, podríamos utilizar un periódico o un noticiero televisado como una forma de introducir la narrativa a nuestros participantes, ya sea con soportes reales o creados por el propio docente. Diversas aplicaciones *on-line* permiten crear de forma sencilla este tipo de elementos de atrezo.

2.2. LA NARRATIVA O *STORYTELLING*

La narrativa es el arte de contar historias que resulten interesantes. Una historia bien planteada es capaz de captar nuestro interés y generar el deseo de llegar hasta el final de esta, acompañando al protagonista, para conocer su resolución. Para plantear una historia, y con plantear nos referimos a ponerla en marcha, a despertar la chispa que atrape a la audiencia y la obligue a continuar adelante, debemos considerar tres elementos fundamentales: uno o varios protagonistas, un conflicto, y un objetivo.

¹⁰ Autor de «El señor de los anillos» (1954) y otras obras de fantasía épica.

¹¹ J. K. Rowling, 1997.

¹² George Lucas, 1977.

El protagonista, o protagonistas, es el personaje a través del punto de vista del cual la audiencia percibe la historia. A menudo empatizamos con su situación y seguimos sus pasos a lo largo de la narración deseando, en la mayoría de los casos, su éxito. Los protagonistas suelen tener personalidades magnéticas o interesantes, ser personas fuera de lo corriente, a veces incluso elegidos en un sentido profético, o por el contrario, personas absolutamente corrientes a las que les ocurre algo extraordinario. Muchas narraciones se sustentan sobre todo en la fuerza de su protagonista, en sus matices y su profundidad, o en los cambios que este experimenta en su curso a través de la narración, como veremos un poco más adelante.

El segundo elemento mencionado, el conflicto, es lo que realmente pone la historia en marcha y capta nuestro interés. Las narraciones surgen siempre del conflicto, de lo incierto, de la pérdida de control. A casi nadie le resultaría interesante una narración sobre el día a día de un personaje al que no le pasa nada relevante, todo le va bien y su vida sigue un curso normal. Las historias que logran captar nuestro interés son siempre aquellas en las que a alguien le pasa algo, algo que supone un punto de inflexión en su vida, que pone su mundo patas arriba y le impide volver a la situación en la que se encontraba, es decir, un punto de no retorno o una rotura de su equilibrio.

Esta situación hace que el protagonista tenga que emprender una serie de acciones, encaminadas a solucionar ese conflicto y recuperar el equilibrio perdido (McKee, 1997). Para poder hacerlo deberá alcanzar el que es el tercer y último elemento de los enumerados anteriormente: el objetivo. Este objetivo encarna la resolución ideal que protagonista y audiencia esperan para la narración, aquel fin por el que merece la pena tomar las acciones que sean necesarias, y que nos harán avanzar en la historia. La enumeración, lógica y coherente, de estos tres elementos nos llevará de forma natural a formular la premisa de una historia. Una premisa lo bastante interesante como para captar, o no, nuestra atención y generar el deseo de seguir adelante, de conocer su resolución. En casi cualquier historia dramática, la acción principal se puede condensar en una pregunta. Hallar la respuesta es lo que producirá un final satisfactorio para la audiencia (Lupton, 2017).

Veamos un ejemplo de todo lo expuesto con una de las películas más taquilleras de la historia del cine español: *Ocho apellidos vascos*¹³. Un posible planteamiento de la historia podría ser el siguiente: «Rafa, un joven andaluz, conoce a Amaia durante la Feria de Sevilla. Cuando ella vuelve a su Euskadi natal, él se da cuenta de que está enamorado de ella y decide emprender un viaje al norte para conquistarla».

Vemos como en unas pocas líneas hemos sintetizado el punto de partida de la película, su premisa, utilizando la fórmula: personaje más conflicto más objetivo. Todo podría resumirse a la pregunta “¿Conseguirá Rafa conquistar a Amaia?”. A partir de aquí la historia podría desarrollarse de maneras diversas, con diferentes desenlaces, pero la historia ha sido planeada con unos elementos básicos que deberían ser suficientes para que la audiencia decida si es una historia que desea seguir y cuyo desenlace quiere conocer.

A partir de la premisa, la estructura más habitual de desarrollo de narraciones es en tres actos de duración irregular: el planteamiento, que ocupa aproximadamente un 10 % del relato, el nudo, que abarca la mayor parte de la narración, aproximadamente un 75 %, y el desenlace, que ocupa aproximadamente un 15 % de la extensión total. En el planteamiento lo apropiado es presentar al o los protagonistas, su mundo ordinario, su equilibrio; es donde aparece el conflicto descrito anteriormente. Este conflicto, que rompe el equilibrio del personaje y le da un objetivo, marca un punto de giro en la narración y supone la frontera entre este primer acto y el siguiente, el nudo. La mayor parte de la acción se desarrolla en el nudo. El protagonista se enfrenta a diferentes pruebas y se encuentra con aliados y enemigos que facilitarán o dificultarán respectivamente el cumplimiento del objetivo.

Entre ellos puede encontrarse el antagonista, figura opuesta al héroe cuyos objetivos entran en conflicto directo con los de este y cuyo nivel de peligrosidad o pericia debería representar un desafío. Durante este acto la tensión narrativa experimenta un creciente aumento hasta alcanzar el

¹³ Emilio Martínez-Lázaro, 2014.

punto máximo o clímax, para después ir bajando paulatinamente, dibujando una especie de pirámide asimétrica (Freytag, 1863).

A menudo, al clímax le sigue un revés o nuevo punto de giro en el que al protagonista se le ponen las cosas difíciles y parece más lejos que nunca de conseguir su objetivo. El desenlace es la parte final de la historia, en la que el protagonista puede librar una confrontación final con el antagonista y alcanzar, o no, su objetivo, restaurando el equilibrio que se rompió en el primer acto o dando origen a uno nuevo, como veremos un poco más adelante.

Hay que tener en cuenta, llegado a este punto, que cuando pensemos en una narrativa para incorporarla a un sistema gamificado, nuestro objetivo no debe ser explicar una historia completa. Una de las peculiaridades de la narrativa de los juegos con respecto a otras narrativas clásicas como la literatura o el medio audiovisual es la capacidad del participante, o jugador, para influir a través de sus acciones en el desarrollo de la historia, estableciendo de alguna manera un diálogo con la narración. Es lo que ha sido llamado retronarrativa (Martín, 2015).

No queremos que los participantes en nuestro sistema asistan como meros espectadores al desarrollo de un relato, queremos atraparles en él y hacerlos partícipes. En este sentido será recomendable presentarles el planteamiento desarrollado, es decir, la formulación personaje más conflicto más objetivo, porque como hemos visto, es lo que nos atrapa de una historia y nos hace querer saber cómo termina.

En este caso, los protagonistas de la historia deberían ser los propios participantes en la actividad, ya sea en su propia identidad de alumnos, trabajadores, clientes, etc., o a través de un avatar o alter ego apropiado para la actividad. En el ejemplo del apocalipsis zombi al que hemos recurrido antes, los participantes serán, además de alumnos, supervivientes. El conflicto y el objetivo planteados deberían relacionarse, y aquí es donde podemos obtener los mejores resultados, con el conflicto y objetivos, didácticos, por ejemplo, de nuestra actividad o sistema gamificado.

En la introducción de este trabajo definíamos la gamificación como una herramienta eficaz para producir un cambio de conducta. Si logramos

que el objetivo que queremos conseguir a través de la gamificación guarde una relación directa con el conflicto y el objetivo planteados en la narrativa, estaremos consiguiendo dotar a toda la actividad de ese significado al que se refería Yu-Kai Chou.

Cuando acciones, objetivos y narrativa se alinean, es cuando se consiguen los mejores resultados a nivel de implicación y motivación de los participantes, así como en su capacidad para sostener el esfuerzo. La existencia de un antagonista, que puede estar representado por un personaje o bien por una situación, como una catástrofe o un peligro inminente, también será un recurso que podremos introducir y presentar en este momento inicial para reforzar el objetivo; el desafío a superar por parte de los participantes.

Por lo tanto, nuestra actividad se centrará sobre todo en el nudo, y el desenlace deberá quedar abierto, reservado para el final de la actividad. Tendrá que servir como conclusión y cierre, siendo la consecuencia y el resultado de las acciones que los participantes hayan llevado a cabo durante el desarrollo de la actividad.

Otro recurso narrativo al que se puede recurrir para dar mayor dimensión a la historia es a los arcos de transformación. Los personajes, especialmente los protagonistas, suelen experimentar algún tipo de cambio fundamental en su transcurso por el relato. Esto significa que al final de la narración no son la misma persona que eran al inicio. Que el paso por la historia supone una suerte de viaje iniciático en el que el protagonista deja atrás su mundo ordinario para adentrarse en un mundo extraordinario y desconocido, del que regresará con mayores habilidades o conocimientos, tal y como se describe en la propuesta del viaje del héroe presentada por Vogler (1998) a partir del trabajo de Campbell (1949).

Introducir en nuestra propuesta gamificada esa idea de viaje desde lo ordinario a lo extraordinario, donde la acción se desarrolla y debe ser resuelta antes de volver al punto de origen con un conocimiento adquirido, guarda una estrecha relación con el proceso mismo de la enseñanza y puede dotar de una mayor dimensión narrativa a nuestro sistema.

2.3. ARGUMENTO Y TEMA

Para finalizar con este apartado, es conveniente hacer una distinción, cuando hablamos de narrativa, entre el argumento y el tema de un relato. Generalmente, cuando alguien nos pregunta informalmente “de qué trata” una película, un libro o un videojuego, solemos responder explicando lo que ocurre en la narración, los personajes, los sucesos, la trama.

Lo que estamos explicando en realidad no es sobre qué trata la narración sino lo que ocurre en la narración, es decir, el argumento. Si de verdad queremos saber sobre qué trata una historia, a un nivel más profundo, debemos buscar el tema. Mientras que los argumentos pueden contener un sinfín de variaciones, los temas suelen ser conceptos bastante generales y universales.

Un mismo tema, precisamente por ser un concepto universal, puede explicarse a partir de argumentos diversos, incluso desde diferentes géneros. Por ejemplo, las películas *Gravity*¹⁴ y *1917*¹⁵ podrían compartir un mismo tema: la supervivencia del individuo frente a la adversidad.

Sin embargo, ambas tienen argumentos diferentes, y están incluso ambientadas en contextos históricos completamente dispares. Otro ejemplo lo tenemos en la película ganadora del Oscar a Mejor Película del año 2019, entre otros. El argumento de *Parásitos*¹⁶ nos presenta a una familia humilde de Corea del Sur que, mediante engaños, consigue aprovecharse de una familia adinerada para que los contrate como miembros del servicio.

El tema de la película, que se hace muy presente en el desenlace de esta, lo encontramos en una perspectiva clasista de la sociedad. A veces los temas son explícitos en el relato y otras veces son muy sutiles. Al elegir el tema de una narración, es cuando realmente estamos queriendo expresar y comunicar una idea; “esta historia trata sobre esto”. Es un acto

¹⁴ Alfonso Cuarón, 2013.

¹⁵ Sam Mendes, 2019.

¹⁶ Bong Joon Ho, 2019.

de decisión y responsabilidad sobre cómo será la ejecución dramática del relato (Field, 1984).

A la hora de diseñar narrativas para nuestras propuestas gamificadas, puede ser muy recomendable dedicar un tiempo inicial a decidir cuál va a ser el tema sobre el que va a tratar. Porque, de la misma forma que lo señalábamos en el párrafo anterior referido a los objetivos, estaremos dando un significado mucho más profundo a todo el conjunto. Si el tema es interesante o relevante para los participantes, la materia o el contexto en el que se desarrolla la actividad, entonces todo el sistema se beneficiará de esta retroalimentación.

3. CONCLUSIONES

Ha quedado constancia de que, existiendo diferentes propuestas de clasificación de los elementos de juego, su categorización e interacción; la estética y especialmente la narrativa son reconocidas como aspectos fundamentales y definitorios de los juegos de cualquier tipo.

Una ambientación atractiva y un *storytelling* interesante contribuirán en gran medida a la implicación que los usuarios sientan hacia nuestra propuesta, permitiendo que permanezcan vinculados a ella y sosteniendo el esfuerzo durante un mayor periodo de tiempo. A la hora de diseñar un sistema gamificado, será clave dedicar el tiempo y la energía que sean necesarios a establecer las características de estos elementos de juego.

Elaborar una narrativa coherente, consistente y atractiva para nuestra audiencia puede resultar una tarea más sencilla si atendemos a los elementos principales de la estructura narrativa clásica. Partiendo de la división en tres actos, planteamiento, nudo y desenlace, será clave establecer el planteamiento cómo una formulación inicial en términos de protagonista o protagonistas, conflicto y objetivo, que servirá para poner en marcha la acción y generar esa expectativa de participación y resolución.

El nudo de la historia deberá corresponderse con el desarrollo de la propia actividad y contener los desafíos y altibajos apropiados, de acuerdo con las acciones de los participantes. El desenlace deberá servir como

cierre al final de la actividad y ser el resultado directo de lo acontecido durante el acto anterior.

Utilizar otros recursos narrativos como la presencia de antagonistas o de arcos de transformación dotará de mayor profundidad a esta narrativa, y eso sin duda repercutirá positivamente en la experiencia de los usuarios.

Establecer el tema de la narrativa como elemento diferenciado del argumento resultará especialmente provechoso para dotar de significado a la actividad. Sobre todo, si logramos que ese tema guarde una relación directa con los objetivos de nuestro sistema, más aún si se trata de objetivos didácticos o de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, J (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Pantheon Books.
- Chou, Y (2015). *Actionable gamification*. Fremont: Octalysis Media.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. CHI 2011 *Gamification Workshop Proceedings* 12-15.
- Field, Syd. S. (1984). *The foundations of screenwriting*. Delta Trade.
- Freytag, G. (1863). *Die Technik des Dramas*. Autorenhaus Verlag.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., y Zubek, R. (2001). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. Game Developers Conference San Jose.
- Lupton, E. (2017). *Design is Storytelling*. Cooper Hewitt Smithsonian Design Museum.
- Martín, I. (2015). *Análisis narrativo del guion de videojuego*. Síntesis.
- McKee, R. (1997). *Story, Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting*. HarperCollins Publishers.
- Medina, D. (2016) Geometría de la motivación: Juegos de rol, tecnología y filosofía. *Mamakuna*, II, 37-45. ISSN: 1390-9940.

Vallejo, S. (2013). *Zombiología*.

<https://sites.google.com/site/zblzombiologia/home>

Vogler, C. (1998). *The writer's journey*. Michael Wiese. Productions.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win*. Wharton Digital Press.

ANÁLISIS DE APLICACIONES CENTRADAS EN EL DIAGNÓSTICO Y ESTIMULACIÓN DE PROBLEMAS DE LECTOESCRITURA

D. AGUSTÍN SÁNCHEZ MAZÓN
Universidad Católica de Murcia, España

DRA. ISABEL MENGUAL LUNA
Universidad Católica de Murcia, España

RESUMEN

Las dificultades asociadas a la dislexia han sido ampliamente estudiadas a lo largo del tiempo, sin embargo, los estudios muestran que aun es grande el desconocimiento y la inseguridad de los profesionales que atienden a estos alumnos en las aulas. Una de las grandes bazas para trabajar con estos alumnos son los recursos que los profesores pueden encontrar para fomentar las habilidades asociadas a las necesidades educativas encontradas. Sin embargo, en muchas ocasiones, los recursos se encuentran en diferentes puntos, no localizando un compendio completo de dichos recursos. El estudio que se presenta a continuación quiere ser un punto de partida para dar orden a esta cantidad de recursos a los que se pueden recurrir. Específicamente, nos centraremos en aquellas aplicaciones que pueden ser una fuente de apoyo en la detección e intervención en las dificultades de lectoescritura. Como veremos, nos hemos encontrado en la necesidad de hacer un filtro bastante importante dada la gran amplitud de capacidades que están vinculada a la lectura y escritura. Sin embargo, los resultados muestran que hay grandes recursos que pueden ser una ayuda importante a la hora de intervenir en estas dificultades.

PALABRAS CLAVE

Dislexia, TIC, Lectura, Escritura, Discapacidad, Inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Los casos de dislexia entre nuestro alumnado son cada vez más comunes, pero, sin embargo, determinados estudios ponen de manifiesto que existe un desconocimiento sobre este trastorno y sobre las estrategias más idóneas a seguir con este alumnado.

En este sentido, según Echegaray y Soriano (2016) en su estudio realizado con 118 estudiantes de magisterio en su último año en universidades públicas y privadas de España, y 110 profesores con experiencia, habiendo estado el 50 % al menos con un alumno con dislexia en su periodo profesional en España, constataron que a pesar de que los conocimientos de los profesores con experiencia fueron significativamente mejores, en general, todos los profesores mantenían creencias erróneas sobre la dislexia. Tras estos datos, se hace hincapié en la necesidad de mejorar la formación de los maestros en la universidad y realizar programas de desarrollo profesional para maestros en ejercicio. Queremos destacar que los planes de estudio y las leyes deben poner mecanismos prácticos y concretos para solucionar este problema.

Por otra parte, de acuerdo con el estudio de investigación realizado por Leyva (2015), donde se realizaron encuestas a 42 docentes de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía de diferentes centros públicos y privados, queda patente que los docentes tienen una actitud positiva frente a la dislexia, sin embargo, los propios docentes consideran escasa su formación respecto a la misma, lo cual no es nada alentador.

En el citado estudio, los docentes están muy en desacuerdo en pensar que la palabra “dislexia” sea un mito o una simple excusa para la vagancia por lo que son plenamente conscientes que se trata de un trastorno del aprendizaje.

En cambio, según los artículos mencionados anteriormente de Echegaray y Soriano (2016) y Leyva (2015), los docentes creen que algunos alumnos con dislexia pueden tener una capacidad creativa, capacidad intuitiva o habilidades espacio-visuales superiores a la media. De igual forma, los docentes opinan que el alumnado con dislexia es capaz de deletrear y leer correctamente tras su aprendizaje.

Estos datos, nos demuestran que los docentes saben de la existencia del trastorno de dislexia y que confían en que los alumnos serán capaces de conseguir sus objetivos. Pese a estos datos positivos, nos encontramos que los docentes opinan que deberían recibir más formación sobre la dislexia, pese a confiar en que podrían facilitar su aprendizaje.

El hecho que los propios profesores demanden formación para poder actuar ante casos de dislexia, pone de manifiesto que queda mucho por hacer para mejorar la respuesta educativa frente a la misma, pareciendo evidente que se debe mejorar la formación de los docentes en este sentido.

Es primordial que el profesorado convenientemente formado, sea capaz de realizar una detección precoz y tenga recursos y estrategias a su alcance para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, evitando así problemas emocionales y situaciones de fracaso escolar. Cuanto antes se detecte el problema y más estrategias se tengan para abordarlo, mejor solución se obtendrá.

2. DISLEXIA

La Asociación Internacional de Dislexia (2002) la define como una “dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico”.

La dislexia, es mucho más que tener dificultades en la lectura y en la escritura, ya que existen problemas de comprensión, de memoria a corto plazo, de acceso al léxico, confusión entre la derecha y la izquierda, dificultades en las nociones espacio-temporales. Debemos tener en cuenta que no existen dos disléxicos idénticos y por tanto cada caso es único y no tiene necesariamente que presentar la totalidad de síntomas.

Cabe destacar la asociación llamada Disfam que es una entidad española constituida en el 2002 por familias con hijos con dislexia, adultos disléxicos y profesionales de diferentes ámbitos. Dicha asociación pertenece a la Asociación Europea de Dislexia (EDA), a la Federación de Dislexia Española (Fedis) y a la Organización Iberoamericana de Dificultades

Específicas de Aprendizaje (Oidea). La cual nos explica que el niño disléxico debe poner tanto esfuerzo en las tareas de lectoescritura que tiende a fatigarse, a perder la concentración, a distraerse y a rechazar este tipo de tareas. Los padres y profesores inicialmente pensamos que presentan desinterés y presionamos para conseguir mayor esfuerzo, sin comprender que estos niños, realizando estas tareas, se sienten como si de repente, cualquiera de nosotros, nos viéramos inmersos en una clase de escritura china.

La dislexia tiene un origen neurobiológico con una fuerte carga hereditaria, por tanto, pueden darse varios casos de dislexia en una misma familia y este hecho debe ponernos en alerta para poder prever y actuar lo antes posible en beneficio del alumnado.

Por otra parte, la dislexia también puede ser adquirida debido a una lesión cerebral en cualquier momento de nuestra vida.

Es complicado diagnosticar alumnos con dislexia con menos de 7-8 años porque por debajo de esta edad es normal que presenten dificultades en el lenguaje. El criterio para diagnosticar la dislexia es que el alumno presente un retraso lector de al menos 2 años con su grupo de referencia con la misma edad.

Según lo expuesto anteriormente, el alumnado con dislexia presentará dificultades en:

- Lecto-escritura.
 - o Ortografía (disortografía).
 - o Grafía (disgrafía).
 - o Matemáticas (discalculia).
 - o Oral (dislalia).
- Conocimiento de su propio esquema corporal.
- Coordinación motriz.
- Orientación espacial.
- Falta de atención.

El alumnado con dislexia tendrá, por tanto, dificultades en la lectura, escritura, habla, pensamiento, deletreo y en el manejo de números y símbolos matemáticos.

El decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia establece que el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (como es el caso de la dislexia), forma parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, receptor de medidas de atención educativa diferente a la ordinaria.

El decreto nº 359/2009 en su artículo 10 y conforme a lo establecido en el artículo 71.3 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación indica que la atención integral al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

La base sobre la que se sustenta la escuela es la lecto-escritura y esto hace que el alumnado con dislexia tenga grandes dificultades, y muchas veces se vea abocado al fracaso escolar salvo que se detecte el problema y se sigan las estrategias adecuadas para ponerle solución.

Dicho todo esto, y aunque se ha dicho en la propia definición de dislexia, cabe resaltar que estas personas no presentan ningún tipo de discapacidad por lo que perfectamente podrán conseguir cualquier aprendizaje por difícil que este sea. La sociedad está repleta de personas con dislexia desempeñando con éxito cargos de importancia en todos los sectores, como cualquier otra persona.

Es importante detectar la dislexia lo antes posible para posibilitar su aprendizaje de una manera amena, motivante y eficaz para estos alumnos teniendo en cuenta sus dificultades de aprendizaje relacionadas con la lecto-escritura principalmente.

3. USO DE TIC, DISLEXIA Y OTRAS RECOMENDACIONES

Tal y como indica Gassol (2016), las TIC facilitan la lectura y escritura por parte de los alumnos con dislexia al permitir adaptar la separación, el tamaño, la separación y el tipo de letra a las preferencias del alumnado.

Por otra parte, las TIC permiten que los contenidos lleguen a los alumnos con dislexia por vía auditiva y/o audiovisual lo que favorecería su

aprendizaje. Las TIC podrían ser utilizadas por todos los alumnos simultáneamente, lo que permitiría la inclusión de todo el grupo.

Es necesario que el sistema educativo se adapte de forma inclusiva, sin hacer separaciones ni distinciones, a las características de un alumnado diverso y son las TIC herramientas a nuestro alcance para poder conseguirlo.

Según Gassol (2016), hay diversos recursos tecnológicos para alumnos con dislexia que pueden ser utilizados por todo el alumnado para favorecer la lectura y escritura. En concreto nos referimos a unas gafas especiales que se adaptan a cada persona aumentando o separando las letras. En este mismo sentido, existen ayudas técnicas que permiten la síntesis de voz, correctores ortográficos, textos predictivos, etc. Que consiguen dar seguridad a los alumnos y motivarlos para su aprendizaje.

En el mercado existen programas gratuitos (Jordi Lagares: El lector y otros, Bernat Orellana: Alfawinlex y otros, IlyaMorozov: Balabolka, etc) que aglutinan todos estos recursos beneficiosos para los alumnos con dislexia.

Estudios de colaboración entre los departamentos de psicología infantil de las universidades de Trieste, Padua y Marsella publicados en 2012, citados en el artículo de Gassol (2016), revelan que una determinada separación entre las letras producía una mejora del 20 % en la velocidad y comprensión lectora a las personas con dislexia y las TIC ofrecen esta oportunidad.

Otro aspecto que debemos destacar y remarca Moreira y Torres (2015), es que tanto la familia como los docentes deben ser conocedores de las dificultades de los discentes porque tanto los docentes como la familia deben apoyar emocionalmente y trabajar conjuntamente para compensar estas dificultades y facilitar el aprendizaje. El alumnado debe ser consciente de sus limitaciones, pero debe tener seguridad, confianza y autoestima para superarlas con esfuerzo y con la ayuda de su entorno social.

Por ello, Wadlington, Elliot y Kirylo (2008) nos dicen que el profesorado debe ser capaz de:

- Crear un clima afectivo que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje (Un método interesante sería intercambiar los roles de maestro y alumno).
- Hacer una reflexión crítica de la práctica educativa para poder adaptarse a las características del alumnado.
- Coordinar a familia, alumno y resto de profesorado para que todos vayan en la misma dirección, de forma que todos los esfuerzos se sumen.
- Constante formación y comunicación de sus experiencias con otros profesores para no cometer los mismos errores y conocer nuevas formas de enseñar a los alumnos con dislexia.

Queremos dejar constancia de diversas recomendaciones y protocolos de actuación para que puedan servir tanto a familias como a profesores a modo de herramienta útil para establecer estrategias que ayuden a superar las dificultades en el aprendizaje del alumnado con dislexia.

De forma resumida destacamos las recomendaciones al profesorado que hace el manual de la Junta de Andalucía sobre la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje (dislexia):

1. Situar al alumnado con dislexia lo más cercano del profesor y de la pizarra para mantener su atención.
2. Comprobar siempre que el alumnado con dislexia comprende el material escrito que se le facilita.
3. No centrar la evaluación en la lectoescritura y dar importancia a la evaluación oral.
4. Informarle de cuando leerá en voz alta y de los resultados que se esperan (es necesario disminuir la frecuencia de lectura en voz alta, pero el niño debe mantener la expectativa de poder leer en voz alta y demostrar su mejora cuando esté preparado).
5. No se le deben dar textos largos, con letra pequeña y complicada para leer.

6. Hemos de mostrarle nuestro interés hacia ellos y por sus progresos.
7. Hemos de asegurarnos que los alumnos con dislexia aporten su creatividad en los trabajos grupales, siendo recomendable en ocasiones, que esté rodeado de los compañeros más competentes.
8. El maestro debe ser flexible a la hora de exigir una correcta ortografía con estos alumnos.
9. Evaluar sus progresos del alumnado consigo mismo permitiendo ayudas externas (colaboración familiar) y dándole tiempo para organizar sus pensamientos y trabajos.
10. No dejar que se autocorrijan sus escritos.
11. No hacerle escribir en la pizarra ante toda la clase.
12. Favorecer el acceso y uso de la informática y TIC en clase y fuera de ella, como por ejemplo hacer los deberes en ordenador.
13. Comentar personalmente con el niño los errores de sus trabajos una vez corregidos.
14. Evitar tareas simples y rutinarias, se pueden pedir menos tareas al necesitar más tiempo para hacerlas, pero hay que incluir desafíos poner para motivarlos.
15. Nunca se debe pedir que llegue hasta donde pueda porque resulta humillante.
16. Repetir y explicar las cosas las veces que sea necesario.
17. Facilitarles un texto escrito preparado para que puedan estudiar porque los apuntes que toman en clase pueden ser incorrectos debido a su dificultad.
18. Realizar esquemas y gráficos en las explicaciones de clase para mejorar la comprensión.

A continuación, destacamos las recomendaciones generales para la evaluación que establece el protocolo de detección y actuación en dislexia,

denominados protocolos PRODIXLES (elaborado conjuntamente por Disfam, Universidad de las Islas Baleares), cuyo objetivo es la detección precoz, y proporcionar estrategias para conseguir el éxito de este tipo de alumnado, así como acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones, abarcando desde infantil, primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato.

Por otra parte, existe otro tipo de adaptaciones que se pueden llevar a la hora de la realización de los múltiples exámenes, como son:

1. Crear un clima de confianza antes de comenzar el examen.
2. Evitar hacer más de 1 examen el mismo día.
3. Facilitar las fechas de los exámenes con mucha antelación.
4. Si el examen es escrito, que la tipología sea clara, mayor tamaño e interlineado.
5. El profesor puede leer en voz alta las preguntas.
6. Se debe proporcionar más tiempo para la realización del examen, este puede incluir partes orales o ser más corto para alumnos con dislexia.
7. Se puede permitir el uso de ordenador y corrector ortográfico.
8. Se puede permitir el uso de la calculadora.
9. Las preguntas deben ser precisas y breves.
10. Comprobar que las preguntas no contestadas no se deben a una dificultad de comprensión de la pregunta.
11. El profesor debe entregar el examen escrito y evitar dictarlo.
12. Emplear distintos formatos de respuesta como tipo test, verdadero y falso, etc.
13. El profesor debe cerciorarse que el alumno comprende las preguntas.
14. Permitir el uso de hojas a modo de borrador previo para los alumnos.

15. Permitir el uso de goma de borrar o tipex para corregir cualquier error.
16. Resaltar en negrita las palabras clave de las preguntas.
17. No formular dos preguntas dentro de una, las preguntas deben ser claras.
18. Dejar un espacio bajo la pregunta para contestarla, evitando así tener que girar constantemente la hoja para volver a leer la pregunta.
19. Permitir cualquier tipo de letra, en minúscula, mayúscula, más grande, etc.
20. No basar la evaluación únicamente en el examen escrito y tener en cuenta cuaderno, comportamiento, trabajos, exposiciones, participación, creatividad, etc.

4. METODOLOGÍA

Los estudios analizados nos muestran la necesidad de hacer una compilación de recursos para ayudar a la formación, detección e intervención en las necesidades educativas asociadas a la dislexia. En este sentido, en el trabajo que se presenta, proponemos un análisis detallado de diferentes aplicaciones destinadas a la detección e intervención de este trastorno, teniendo en cuenta una serie de factores que marcarán la idoneidad de los diferentes recursos.

El hecho de centrarnos en las aplicaciones para móviles y otros aparatos electrónicos está vinculado a la necesidad de utilizar recursos que están en nuestra rutina diaria y que sean lo más funcionales posibles. En esta comparativa hemos tenido en cuenta aspectos centrales como son:

- Coste, para contar con un análisis de la accesibilidad económica de la aplicación.
- Hemos destacado las características que lo diferenciaban del resto de aplicaciones analizadas.

- Hemos descrito la funcionalidad específica, remarcando si se centraba en un aspecto concreto o englobaba a más de una funcionalidad comunicativa.

La recopilación de las aplicaciones se ha centrado en la información facilitada por diversas asociaciones vinculadas al estudio y tratamiento de la dislexia, a través de sus webs oficiales. Además, hemos recurrido a web de avalado prestigio, en la que estuvieran presentes asociaciones, fundaciones o instituciones que diesen credibilidad y profesionalidad a las mismas.

5. RESULTADOS

Los resultados nos muestran que hay una gran variabilidad de aplicaciones destinadas a la ayuda de las necesidades educativas vinculadas a la lectoescritura. Sin embargo, llama la atención que, muchas de ellas no están focalizadas a la dislexia, ampliando la población a la que va destinada.

Hemos incluido aplicaciones que están asociadas a habilidades vinculadas a las capacidades de lectura y escritura, como el caso de la lógica de la narración y habilidades cognitivas vinculadas.

A continuación, exponemos un cuadrante con las aplicaciones que hemos seleccionado y las características asociadas a las mismas.

Tabla 1. Resultados

CATEGORÍA	NOMBRE	SOFTWARE	COSTE	CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
DIAGNÓSTICO Y ESTIMULACIÓN	Abaplanet	Android	Gratuita	Sistema experto que se adapta al nivel del niño, teniendo un sistema de registro y premios	Es una aplicación orientada a las personas que sufren autismo y DI para una formación genérica, que se basa en el sistema de aprendizaje ABA de forma completa y autónoma
	Palabras especiales	Android y IOS	21,99E	Se puede añadir palabras nuevas y tiene 4 niveles de dificultad. Aplicación especialidad en poblaciones especiales	Es una aplicación que se utiliza para que los pequeños reconozcan las palabras escritas, recurriendo a imágenes y sónicos, con 4 niveles de dificultad.
	Léelo fácil	Web	Gratuito		Web diseñada para la mejora de la comprensión lectora a través de: imágenes, sonidos, ilustraciones, etc.
	Números especiales	Android y IOS	21,99E	Se puede utilizar en el aula y en casa en 11 idiomas disponibles	Aplicación que se diseñó para potenciar las habilidades matemáticas y subsanar las dificultades de aprendizaje y de conteo
	Tempo, el pequeño elefante	IOS	2,69E	Permite adaptar la lectura del cuento a las capacidades del niño y sus necesidades a niños de más de 3 años	Es un libro interactivo que facilita la inclusión educativa e impulsa el aprendizaje de la lectura
	Sígueme	Android y IOS	Gratuita		Es una aplicación que posibilita adquirir el significado de las palabras e impulsar la atención visual. Para aquellos alumnos que no saben leer, reconocer palabras o no entienden su significado, entre otros.
	Proyecto CITI	Android y IOS	Gratuita	Móvil, pc, tablet	Juego diseñado por la Fundación Orange para personas con discapacidad intelectual que

					pretende mejorar las capacidades cognitivas: atención, discriminación, memoria, etc.
	Lucas y el caso del Cuadrado Robado	Compatible con Windows XP, Vista y 7, requiere de 600 Mb de espacio en el disco duro	Videojuego gratuito	Juego diseñado por un grupo de psicólogos para las personas con síndrome Down o DI	Este videojuego consiste en una aventura en la que hay que ir avanzando en escenarios como París, Río de Janeiro, Nueva York... Mediante la resolución de enigmas de forma lógica, interactuando con personajes y objetos hasta completar la historia

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Tras la recopilación de las aplicaciones encontradas, cabe destacar que hicimos un filtro que consideramos interesante y era focalizar nuestro estudio en aquellas aplicaciones que estaban estrechamente vinculadas al fomento y apoyo a la lectoescritura, descartando todas aquellas que trabajaban aspectos más genéricos que podrían estar vinculadas a la lectoescritura pero no se focalizaban en esta habilidad en concreto. Esto redundaba en una selección mucho más reducida de lo que podríamos pensar en un principio.

Cabe resaltar la dificultad encontrada para localizar aplicaciones destinadas exclusivamente a la detección de problemas de lectoescritura. Sin embargo, es importante señalar que la detección y diagnóstico de estas dificultades siguen un protocolo de actuación muy marcado en cada una de las comunidades autónomas, aspecto que da seguridad a nuestros profesionales educativos.

Cuando nos centramos en el aspecto de intervención o apoyo a las habilidades lectoescritoras podemos ver que hay variabilidad considerable, encontrándonos que la manera de afrontar esta función varía mucho

entre una aplicación y otra. Este aspecto, fomenta poder seleccionar una aplicación en función de las características particulares de cada alumno.

Todo este trabajo no deja de ser un punto de partida para investigaciones futuras en las que se profundice en la funcionalidad, beneficios e inconvenientes de cada una de las aplicaciones analizadas. Así como, sería de gran interés, ver la realidad de uso de estos recursos en las aulas y en los diferentes centros focalizados en el trabajo de las dificultades de lectura y escritura.

Por lo tanto, podemos ver que el trabajo que se abre en este camino y que presentamos como un estudio piloto es muy grande y con muchas vías de estudio y análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Disfam (2002). Dislexia y familia. <https://www.disfam.org/>
- Echegaray, J. y Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*. (44). 63-69.
- Gassol, A. (2016). Ayudas TIC para Dislexia. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*. (34). <http://dimglobal.net/revista34.htm>
- International Dyslexia Association. (2002). Definition fact sheet. <http://www.interdys.org/index.htm>
- Leyva, M. T. (2016). *Actitudes del profesorado hacia la dislexia* (TFG). Universidad de Granada, Granada. <https://bit.ly/3u16NNc>
- Moreira, A.E. y Torres, B.J. (2017). *Influencia del factor social emocional en el nivel de dislexia* (TFG). Universidad de Guayaquil, La Concordia, Ecuador. <https://bit.ly/3u1YDUM>
- Wadlington, E., Elliot, C. y Kyrlo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47 (4), 264-272.

*Este libro se terminó de elaborar en diciembre de 2020
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de
Francisco Anaya, director de Ediciones Egregius.*

