



VII. Nuevas tendencias: Fake news, datificación...

Neurociencia y cambios en el aprendizaje del niño/joven: La influencia motivacional de la ficción televisiva socioemocional

Neuroscience and changes in child/youth learning:
The motivational influence of socioemotional television fiction

Valerio Fuenzalida
FCOM-PUC, Chile
vfuenzal@uc.cl

Resumen

La finalidad de este breve texto académico es presentar la nueva conceptualización del niño/joven con sus capacidades internas de aprendizaje para su desarrollo integral. La nueva conceptualización proviene de la revalorización de las capacidades lúdico-emocionales y del conocimiento generado por la neurociencia. Esta nueva conceptualización se contrapondrá críticamente a la conceptualización conductista del niño/joven y de sus prácticas de enseñanza difundidas en América Latina, especialmente desde USA, y con importante influencia en las disciplinas de psicología, educación y comunicaciones.

Abstract

The purpose of this brief academic paper is to introduce the new approach to the child/young people with their internal learning skills for their integral development. This new understanding comes from the enhancement of the playful-emotional skills and the knowledge derived from neuroscience. Such new concept will be critically contrasted to the behaviorist approach to the child/youth and its teaching practices spread in Latin America, especially from the USA, and with important influence in the disciplines of psychology, education and communications.

Palabras clave / Keywords

Neurociencia; conductismo; capacidades innatas de aprendizaje; desmotivación al aprendizaje; motivación desde la subjetividad.

Neuroscience; behaviorism; innate learning skills; demotivation to learning; motivation from subjectivity.

1. La revalorización por el psicoanálisis de la capacidad emocional-lúdica

El pediatra y psicoanalista británico Winnicott (1971) afirmaba que la caricia táctil de la madre al cuerpo del bebé produce disfrute de sentirse querido, seguridad y confianza existencial ante una incipiente vida desconocida. Como dicen sus discípulos franceses: «la jouissance de sa propre existence soutenue et suscitée par le sentiment d'être avec l'autre»¹. Y el juego de la madre con el niño al alimentarlo suscita también disfrute, y sirve como actividad transicional para conocer la realidad.

En 1959, Erich Fromm (2016) metaforizaba esta relación emocional diciendo que el niño obtiene del pecho materno «leche y miel»: alimento de la leche materna y la dulzura por la acogida corporal de la madre.

Freud (1943) constató en los niños de albergues en Londres durante la II Guerra Mundial que la carencia del afecto maternal producía depresión, a pesar de estar los niños abrigados y bien alimentados. Erikson (2000), discípulo disidente de Sigmund Freud, sistematizó el desarrollo humano en la organización de sus tres aspectos constitutivos: el soma corporal, con el «ethos» socio-cultural, y el yo activo. Estos tres aspectos deben integrarse toda la vida durante las 8 etapas del ciclo humano, en cada una de las cuales se presentan desafíos internos para ser logrados en el entorno de los permanentes cambios biológico-culturales. Cada logro en una etapa procura fundamentos para proseguir creciendo, pero el logro deficiente genera carencias de mayor o menor alcance. En las primeras etapas (0-13 años aprox.) el niño va adquiriendo la confianza o desconfianza en la vida, que el psicoanálisis veía relacionado con la acogida por el cuerpo materno. También adquiriría propósitos y metas: «yo quiero»; «yo puedo», pues el niño pone en ejercicio sus capacidades; y sería capaz de laboriosidad en la etapa escolar. Según Erickson cada etapa de la vida presenta desafíos al ser humano, quien tiene capacidades para responder con ayuda de un entorno estimulador. El ejercicio de esas capacidades permite al niño el ensayo, la exploración, la autoconfianza en sus capacidades y autoestima, la independencia con la interdependencia de ayuda, el autoanálisis y la transformación en base a la capacidad de resiliencia. El hombre no es esclavo de impulsos pues tiene un «Yo organizador activo» de sus capacidades ante los desafíos internos y los cambios externos.

2. La neurociencia y las capacidades innatas del niño/joven

Las técnicas de imagenología a fines del siglo XX han permitido conocer al cerebro humano vivo y operante y sus etapas de desarrollo en el tiempo; técnicas importantísimas ya que previamente el cerebro solo se conocía por la anatomía de un cuerpo sin vida ni actividad operativa. La imagenología ha permitido corroborar las capacidades genético-innatas del ser humano. Así mismo fue posible observar las diferentes etapas de desarrollo en la evolución cerebral.

La carencia de tecnologías de investigación en el ser viviente había llevado al conductismo a difundir la imagen de un cerebro pasivo y vacío («tabula rasa»), que la enseñanza cultural externa va llenando con conocimientos, emociones, intereses e intenciones conductuales.

Desde el punto de vista del proceso enseñanza-aprendizaje, el conductismo subraya el valor de la acción de enseñanza externa, en cambio la neurociencia y las ciencias del desarrollo subrayan las capacidades y las motivaciones internas del sujeto como motor hacia su aprendizaje.

La ventaja de un feto con capacidades genéticas de desarrollo es que permite un ser pequeño en el vientre materno, pero su programación innata dinamiza el desarrollo posterior hacia la adultez. Fuera del vientre, el nacido necesita el estímulo familiar-cultural para el desarrollo con sus capacidades «in nuce»; desarrollo genético-cultural denominado «desarrollo epigenético». El niño necesita alimento y bebida y trae capacidades para demandarla en el entorno. Su sentido de la visión necesita estimulación para su madurez. Su cuerpo le impulsará a gatear y caminar coordinando sus músculos con la maduración del equilibrio para moverse explorando el entorno espacial. El desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo y de la longitud de la laringe irá permitiendo al bebé aprender la lengua materna y otras lenguas. Hay «ventanas de oportunidades», esto es, tiempos apropiados donde la madurez epigenética se irá logrando (hasta los 7 años hay más facilidad para aprender varias lenguas). El cerebro ofrece la característica de «plasticidad neuronal» para readecuarse a los desafíos que presentan el crecimiento y los cambios de la vida.

Las emociones gratas se archivan en zonas cerebrales especiales y facilitan la memorización y repetición. Las emociones dolorosas e ingratas se archivan en otros sectores y tienden al olvido. El mantener la homeostasis (el equilibrio de los factores corporales y situacionales beneficiosos para la vida) se ve favorecido por el archivo de las emociones gratas. Las emociones son sentidas como propias y ayudan a la constitución del Yo, verbal y personal-subjetivo. Los sentimientos son comprendidos como una «inteligencia emocional» diferente a la inteligencia verbal cognitiva; la conciencia verbal-racional es incoada como un sentir, dice Damasio (2000; 2008).

Entre los 3-5 años emerge una importante capacidad cerebral de tipo lúdico –«explosión lúdica» llama a esa etapa el neurólogo Lavados (2012: 36)– que impulsa el juego, la entretención, la imaginación, la creatividad, el arte y la ficción, la innovación.

3. Los cambios académico-antropológicos

La valorización de las capacidades internas del niño/joven para su desarrollo personal no solo implicaron el estudio de esa complejidad, sino, además, el cuestionamiento del conductismo con su énfasis en la enseñanza desde el exterior². La teoría de Erickson de una arquitectura secuencial para el desarrollo con etapas fundantes unas sobre otras llevaron a comprobar que la educación parvulario es la etapa educativa más importante, pues pone las bases del aprendizaje posterior sólido (o deficiente). Es la etapa donde la inversión económica en educación se ha demostrado más eficiente y efectiva (Dussailant & González, 2012). El descubrimiento de la inteligencia socioemocional-lúdica como primaria y motivadora de la inteligencia cognitiva la pone en valor para complementar la enseñanza escolar. La inteligencia cognitiva está centrada en el área laboral profesional, pero necesita de la inteligencia socioemocional-lúdica para desarrollar competencias necesarias para las relaciones perso-

nales y emocionales cotidianas, y para la vida social. El sentimiento de la compasión hacia el dolor llevó al estudio de las enfermedades y heridas para descubrir medicamentos, y ello ha originado la ciencia médica y las técnicas quirúrgicas. La inteligencia emocional motiva la curiosidad, el ludismo imaginativo-creativo-entretenido, con juegos de representación y competencia, el agrado y el disfrute en la exploración cognitiva. El valor de las capacidades y motivaciones internas para el aprendizaje grato cuestiona el castigo físico y psicológico como tradicional técnica de enseñanza.

Ante el débil rendimiento y el fracaso escolar de niños/jóvenes, hoy se estima que no es solo el resultado de carencias externas de tecnología educativa, y de un profesorado con formación deficiente. El trabajo clínico de Céspedes (2007; 2009) en niños y jóvenes con estrés y escasa motivación escolar apunta a la carencia emocional interna para enfrentar con curiosidad e interés el desafío curricular.

El descubrimiento de la inteligencia socioemocional termina con la disociación teórica entre mente y cuerpo, y entre razón y emoción, reintroducida por Descartes (Damasio, 2000; 2008). Ahora se aprecia una epistemología antropológica sicosomática, como la conceptualizada por Erikson, y la relación racional-emocional. Los permanentes desafíos internos y externos conceptualizan al ser humano como un actor en el escenario dramático de la vida, enfrentando permanentemente problemas y elecciones alternativas con sus habilidades. Las vivencias de desafío y logro están inscritas internamente en la vida, antes de ser una creación del drama y de la comedia griegas, descritas por Aristóteles (Sypher, 2015).

4. El lenguaje lúdico-afectivo en la ficción: El audiovisual y el aprendizaje

La ficción en tanto relato de valor formativo aparece como el primer recurso de aprendizaje, en diferentes formas: las fábulas de Esopo y Fedro, el relato épico de la Ilíada y la Odisea (Jaeger³), las parábolas de los Evangelios. En la Roma clásica se elogió a varios autores de teatro y narrativa por la cualidad de «instruere delectando»: las audiencias disfrutaban y se instruían con las obras. Goethe introduce el «Bildungsroman» en especial con jóvenes que escapan de ambientes opresivos e insatisfactorios para construir horizontes propios.

El psicoanalista Bettelheim (1980) revalorizó las narraciones de los cuentos tradicionales para niños, estimando que son relatos simbólicos con presencia de las adversidades y temores de los niños a la pérdida de sus padres, al desvalimiento ante el hambre y la pobreza, a la amenaza de potentes fuerzas encarnadas en madrastras, brujas y ogros. Los niños débiles triunfan, sin embargo, ante la hostilidad por su astucia, y con su activo ingenio superan las amenazas destructivas. El mal representado ficcionalmente alude a adversidades reales, pero los niños y jóvenes pueden salir triunfantes. La presencia de la maldad en la actual ficción audiovisual puede motivar a fortalecer las capacidades de superación (Bettelheim, 1999).

El primer lenguaje humano fue sin oralidad, y sus signos principales fueron el rostro y la gestualidad corporal, con algunos ruidos de ritmos, y con sonidos rudimentarios; ese primer lenguaje convocaba al grupo a las tareas esenciales de la sobrevivencia: trabajar en conjunto o defenderse, y emparejarse. Esa comunicación gestual tenía una finalidad pragmática, y

socio-emocional. La «imagenología» muestra que el cerebro humano no percibe visualmente el cuerpo humano con una proporción euclidiana –como lo hace una cámara visual o un espejo normal– sino que amplifica el rostro y las manos, como los aspectos corporales más fuertemente significativos para el receptor (Jeannerod, 1981). Esas zonas corporales entregan importante información socioemocional al receptor acerca de la posible relación por entablar: colaboración, simpatía, amistad, afecto, indiferencia, amenaza, agresión, u otras. El lenguaje audiovisual representa ahora el cuerpo y la gestualidad humanas con una tecnología en permanente sofisticación y efectos especiales.

Mulvey (1995) estudió el cine clásico de Hollywood de los años 50-70 para indagar acerca de la representación corporal de la mujer en la imagen visual. Mulvey (1995) se basó en el psicoanalista Lacan quien descubrió que entre 12-18 meses el niño por primera vez se reconoce a sí mismo al verse en un espejo de cuerpo completo. El niño en su visión natural solo ve partes de su cuerpo; en la unidad corporal reflejada en el espejo, en esa edad él se da cuenta que es el mismo y no otro niño. Los audiovisualistas estimaron que la imagen corporal representada por el cine podría ser un «espejo» de la audiencia. Pero Mulvey (1995) concluyó que era una representación fuertemente erotizada, con la finalidad de atraer audiencia masculina a la sala de cine. La imagen femenina en el cine no aparecía como una representación en un espejo, reconocible para el sí mismo del observador, sino producida intencionalmente según un guion para filmar acerca de la personalidad femenina, conductas y situaciones, con un «casting» de actrices, y luego vestuario, maquillaje y peinado, planos, encuadres, escenografía, sonido. El análisis de Mulvey (1995) sobre Hollywood mostraba que la representación audiovisual aparecía como una interpretación corporal-gestual de la mujer por parte del grupo realizador, con sus intenciones e intereses. La representación audiovisual puede ser un «espejo» donde el receptor se reconozca a sí mismo, pero también puede ser un espejo deformante con la intervención intencional del equipo realizador.

Darwin estimaba que las emociones humanas eran universales (Ekman, 2006); la representación humana audiovisual se podría producir destacando diferencias singulares-particulares o presentando niveles universales. La neurociencia del cerebro destaca las capacidades socio-emocionales universales innatas de los niños. Representar audiovisualmente las capacidades y habilidades universales del niño activan las «neuronas espejo» de la audiencia, que inducen al propio reconocimiento y a la identificación. La representación puede ser un «espejo» audiovisual de las capacidades universales del niño, para reconocer-disfrutar su propio desarrollo integral, reconocerse capaz de enfrentar los desafíos y adversidades de la vida, y para convocar globalmente a los niños-audiencia⁴.

La neurociencia del niño y de sus capacidades socio-emocionales destaca los relatos ficcionales de niños activos con objetos de logro («yo quiero»), capaces y competentes («yo puedo»), resilientes y con capacidad de transformación ante carencias, dificultades, errores y fracasos («yo lúdico-imaginativo-creativo»). La ficción audiovisual formativa puede ser autónoma del currículum cognitivo escolar, pero con capacidad de motivar el necesario desarrollo de las capacidades socioemocionales, presentes nuclearmente en el niño, pero descuidadas por la escuela. La secuencia del aprendizaje escolar es diferente a la secuencia del aprendizaje socio-emocional en el lenguaje audiovisual:

- Entretención y disfrute emocional de la audiencia ante un programa audiovisual.
- Archivo en memoria emocional de la audiencia.
- Actividad constructivista en Hogar y Escuela⁵.
- La actividad del niño/joven genera apropiación del aprendizaje.
- Archivo en memoria discursivo-verbal de la audiencia.

Aquí aparece una respuesta al fracaso escolar y a la desmotivación del niño/joven ante el currículum cognitivo de la escuela. En efecto:

(...) los estudios acerca del logro de los estudiantes latinoamericanos en las metas de aprendizaje curricular comprueban constantemente su bajo rendimiento, situación que se ha agudizado durante la crisis escolar provocada por el COVID-19 (ONU, 2020; MINEDUC, Revista de Educación, *passim*; UNESCO6).

Pero, el bajo rendimiento escolar ya se había analizado previamente a la pandemia, y otras investigaciones apuntaban a diagnósticos neuro-emocionales (Casassus, 2014; Naranjo, 2002). La neuropsiquiatra infanto-juvenil Amanda Céspedes (2007; 2008) en su trabajo clínico ha constatado el stress, la depresión y las crisis en niños y jóvenes escolares desnutridos socioemocionalmente. Con la investigación cerebral de la neurociencia, a fines del siglo XX, se ha introducido una fuerte atención al subdesarrollo de las capacidades emocionales de niños y jóvenes como carencia desmotivadora de su aprendizaje escolar (Lavados, 2012; Milicic & López-de-Lérida, 2012; Fuenzalida, 2022).

La neurociencia estimula una producción audiovisual formativa para ayudar al desarrollo de un ser humano integral en su relación consigo mismo, en la relación con los otros seres humanos, y en relación con su casa global. Es un uso formativo que complementa la educación escolar y al trabajo de Educomunicación: en efecto, puede motivar hacia un aprendizaje cognitivo sentido más entretenido, grato y enriquecedor de sí mismo.

Esta mirada a la potencialidad del audiovisual abre un enorme campo de trabajo para ampliar su presencia para el aprendizaje escolar curricular: sensibilizar a los educadores en la inteligencia socio-emocional, abrir horizontes creativos a los productores audiovisuales, introducir una recepción constructivista en el aula escolar y en el hogar. Es un trabajo complementario a la educomunicación en el lenguaje audiovisual, ya que permite un trabajo constructivista educativo integral en las capacidades socioemocionales de los estudiantes. Incentivando la nueva producción audiovisual y su consumo en el hogar y en la escuela puede tener un impacto análogo al que tuvo Plaza Sésamo (1969) para generar una preescolaridad fructífera en el ingreso a la escuela en niños de hogares vulnerables.

Notas

¹ «El gozo de su propia existencia sostenida y suscitada por el sentimiento de existir con el otro» (Flahault et Heinich, 2005).

² «Epistemologically, behaviourism has clashed with brain neuroscience and cognitive psychology. Perhaps the best-known controversy surrounded Chomsky's statement (1975) regarding children's innate capacity to acquire human language and its syntactic structures. Chomsky discredited the experiments (costing millions of dollars) to teach the oral human language to monkeys, arguing that they have no need for internal capacities, as language learning results from a behaviourist stimulus that is external to the animal» (Fuenzalida, 2020: 218).

³ Jaeger (1992) recuerda que el racionalismo filosófico introducido en Grecia por Sócrates y Platón introdujo la escuela para educar a los niños; ellos, hasta entonces eran formados en las virtudes que aparecían en los relatos de Homero.

La narración homérica fue descalificada como una narración fantasiosa, sin valor para una educación racional al igual que el Teatro y el Arte.

La serie neozelandesa «Milliy y Molly» parece inspirarse en las diferencias singulares y semejanzas universales cuando dos niñas amigas, pero de diferente origen étnico, dicen: «We may look different but we feel the same». Las diferencias particulares apuntan a la singularidad individual, pero los sentimientos son comunes.

⁴ Los nuevos programas realizados bajo el concepto de edu-entretención, son necesarios, pero no son suficientes para una interpretación formativa por parte de los niños/jóvenes. La comprensión del significado de una narración audiovisual es compleja para el niño pues existe la polisemia audiovisual y varias capas de significación: desde los niveles más superficiales de la anécdota y de la secuencia narrativa hasta los niveles más profundos como la representación de las competencias socio-emocionales. Por ello la interpretación de estos programas requiere del proceso constructivista de apropiación por el niño en un ambiente estimulante. El niño aprende mejor participando activamente; según el principio del «aprender en el hacer», reafirmado por la neurociencia.

⁵ El reciente Informe UNESCO ERCE 2019 en 16 países latinoamericanos lo confirma (UNESCO. 6Estudio Regional Comparativo y Explicativo. ERCE 2019). El diagnóstico apunta crecientemente a la subestimulación de las capacidades innatas internas de los niños y jóvenes como la motivación lúdico-emocional a la curiosidad cognitiva y la activación de las competencias socio emocionales.

Referencias

- Bettelheim, B. (1999). Do children need television? In P. Löhner, & M. Meyer (Eds.), *Children television and the new media*. University of Luton Press.
- Bettelheim, B. (1980). *Introducción a Los Cuentos de Perrault*. Ed. Crítica.
- Casassus, J. (2014). *La educación del ser emocional*. Ed. Cuarto.
- Céspedes, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción: Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mirame.
- Céspedes, A. (2009). *Educación de las emociones: Educar para la vida*. Vergara.
- Damasio, A.R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia*. Andrés Bello.
- Damasio, A.R. (2008). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Ed. Crítica.
- Damasio, A.R. (2022). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Ariel.
- Dussaillant, F., & González, P. (2012). Rentabilidad de la inversión en primera infancia. *Estudios Sociales*, 120, 187-222.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Ekman, P. (2006). *Darwin and facial expression: A Century of research and review*. Major Books.
- Flahault, F., & Heinich, N. (2005). La fiction, dehors, dedans. *L'Homme*, 175-176.
- Freud, A., & Burlingham, D. (1943). *War and children*.
- Fromm, E. (2016). *El arte de amar*. Paidós Ibérica.
- Fuenzalida, V. (2020). Constructivist TV reception in the children's classroom. In J.C. Mateus, P. Andrada, & M.T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 211-224). Taylor & Francis Group.
- Fuenzalida, V. (2022). *Neurociencia y audiovisual para motivar al estudiante en su aprendizaje*.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia*. FCE.
- Jeannerod, M. (1981). Le cerveau et la représentation du monde sensible. In O. Jacques, M. Alain, & R. Jean (Eds.), *Dix visions sur la communication humaine*. Press Universitaires de Lyon.
- Lavados, J. (2009). La neurobiología del aprendizaje y la educación. *Estudios Sociales*, 117.
- Lavados, J. (2012). *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Taurus.
- Milicic, N., & López-de-Lérida, S. (2012). La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia. *Estudios Sociales*, 120.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6-18.
- Naranjo, C. (2002). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Edit. La Llave.
- ONU (Ed.) (2020). *La educación durante la COVID-19 y después de ella*.
- Sypher, W. (2015). *Los significados de la Comedia*. Montaceros Ediciones.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Colección *Redes sociales y ciudadanía*
N. 2 *Ciberculturas para el aprendizaje*
Primera Edición, octubre 2022

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

Comité Científico

Dr. Ángel Hernando-Gómez
Dr. Octavio Islas
Dra. Paula Renés-Arellano
Dr. Abel Suing
Dr. Marco López-Paredes
Dr. Diana Rivera-Rogel
Dr. Julio-César Mateus
Dr. Osbaldo Turpo-Gebera
Dra. Patricia de-Casas-Moreno
Dr. Antonio-Daniel García-Rojas
Dra. Natalia González-Fernández
Dra. Antonia Ramírez-García
Mg. Sabina Civila
Mg. Rigliana Portugal
Mg. Mónica Bonilla-del-Río
Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú
Mg. Odiel Estrada-Molina

Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Esta publicación no puede ser reproducida, ni parcial ni totalmente, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni formato, por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Patrocinan



Universidad
de Huelva

Depósito Legal: H 325-2022
ISBN: 978-84-937316-9-4
ISSN 2952-1629
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

DERECHOS RESERVADOS © 2022 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones
Mail box 527. 21080 Huelva (España)
Administración: info@grupocomunicar.com
Director: director@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*
Traducción inglés: *Emily Rookes*

Impreso en *Estigraf*, Madrid (España)



Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+i (2019-2021), titulado «Youtubers e Intagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes», con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y del Proyecto I+D+i (2020-2022), titulado «Instagrammers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers», con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).



Con el sugerente título de «Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje» presentamos en este texto una ingente obra colectiva de investigaciones, propuestas, reflexiones, estudios y proyectos en el emergente ámbito de la educación mediática.

Con 151 capítulos de 298 autores únicos se ofrece una panorámica general en un mundo postpandemia global con un análisis poliédrico del complejo entramado educocomunicativo que vivimos. Educadores, comunicadores y educocomunicadores, así como profesionales de los más diversos ámbitos de las ciencias sociales abordan aproximaciones complejas, apegadas a la práctica, sobre la sociedad actual, no solo haciendo una radiografía, más o menos amplia, sino también realizando propuestas educocomunicativas que mejoren los parámetros de convivencia con los medios.

Presentamos en el texto aportaciones de 17 países euroamericanos, que conforman la Red de investigadores Alfamed con un amplio número de trabajos: Perú (104), España (59), Ecuador (25), Brasil (23), México (21), Chile (18), Colombia (18), Bolivia (5), Italia (4), Costa Rica (4), Cuba (4), Argentina (4), Paraguay (3), Portugal (2), República Dominicana (2), Uruguay (1), y Eslovaquia (1).

Esta obra enciclopédica que conforma la tercera de la Colección Alfamed del Grupo Comunicar Ediciones se subdivide en siete grandes bloques temáticos: I. Prosumers (Instagrammers, youtubers y tiktokers), II. Redes sociales y escuela, III. Ciberciudadanía, ética y valores, IV. Alfabetización mediática y formación de profesores, V. Audiencias y ciberconsumo crítico, VI. Democratización y comunicación alternativa, y VII. Nuevas tendencias: fake news, datificación...



Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Universidad
de Huelva