

# Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 33, XVII

## Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles

New ways of communication:  
cybermedia and mobile phones

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)



© COMUNICAR, 33; XVII

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
LATIN AMERICAN SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293  
Andalucía (Spain), n° 33; vol. XVII; época II  
1° semestre, octubre de 2009

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

#### BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) ®
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX ®
- SOCIAL SCISEARCH ®
- SCOPUS
- FRANCIS (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (Internat. Bibliography of Periodical Literature in the Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- MLA (Modern International Bibliography)
- FUENTE ACADÉMICA (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- ACADEMIC ONEFILE / INFORME ACADÉMICO (Cengage Gale)
- EDUCATOR'S REFERENCE COMPLETE / EXPANDED ACADEMIC ASAP

#### PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS/DURSI (Generalitat de Catalunya)
- UCUA (Índice de Revistas Científicas de Universidades Andaluzas)

#### DIRECTORIOS SELECTIVOS

- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)
- LATINDEX. Catálogo Selectivo

#### CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT

- REBIUN/CRUE
- SUMARIS (CBUC)
- NEW-JOUR
- ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK (Electronic Journals Library)
- THE COLORADO ALLIANCE OF RESEARCH LIBRARIES
- INTUTE (University of Manchester)
- ELECTRONICS RESOURCES HKU LIBRARIES (Hong Kong University, HKU)
- BIBLIOTECA DIGITAL (Universidad de Belgrado)

#### OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- REDINED (Ministerio de Educación de España)
- CEDAL. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)
- OEI (Centro de Recursos de la Organización de Estados Iberoamericanos)
- DOCE (Documentos en Educación)

#### HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina de Ciencias Sociales)
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS COMUNICACIÓN Y CULTURA
- RED BOGOTÁ DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE COMUNICACIÓN
- REC (Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación)

#### PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- QUADERNS DIGITALS
- UNIVERSIA
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

#### BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- SCIENTIFIC COMMONS
- OAISTER
- THE LIBRARY OF CONGRESS
- GOOGLE ACADÉMICO
- SCIRUS

#### EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)
- [www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)
- Administración: [info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)
- Redacción: [director@grupocomunicar.com](mailto:director@grupocomunicar.com)
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
- Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

• COMUNICAR es miembro de: Asoc. de Editores de Andalucía (AEA), Asoc. de Revistas Culturales de España (ARCE) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos).

• COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

© COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.

© La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) o de la editorial.



Asociación de Editores  
de Andalucía



Centro Español de  
Derechos Reprográficos



Asociación de Revistas  
Culturales de España

#### DISTRIBUYEN (Distributed by):

##### ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almarío de Libros (Madrid y centro)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Arce: [www.revistas culturales.com](http://www.revistas culturales.com) (Internet)

##### EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

- ILCE (México DF-México y América Central)
- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publicencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- E-papers Editora (Brasil)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

#### IMPRIME (Printed by):

Gam Artes Gráficas (Huelva)

# Comunicar<sup>©</sup>

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

LATIN AMERICAN SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

## EDITOR (Editor)

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez  
Universidad de Huelva (España)

## EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dra. M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva

## EDITOR TEMÁTICO (Guest-Edited Special Issue)

- Dr. Mariano Cebrián Herreros, Universidad Complutense, Madrid

## COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dra. Cecilia Von Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Geniève Jacquinet, Université Paris VIII, París, Francia
- Dra. Divina Freigs, Université Sorbonne Nouvelle, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Silvia Contín, Instituto Sup. Formación de Chubut, Argentina
- Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- Michel Clarembaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- José Martínez de Toda, CPAL-Comunicación, Caracas, Venezuela

## CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dra. M<sup>a</sup> Luisa Sevillano, UNED, Madrid
- Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora, Universidad de Huelva
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón

33, XVII

- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Jesús Salinas, Universidad Islas Baleares, Mallorca
- Dr. Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Concepción Mateos, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Fandos, MasterD, Zaragoza
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona
- José Antonio Gabelas, El Periódico del Estudiante, Zaragoza

## CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- Dr. Julio Tello Díaz, Universidad de Huelva
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- Dr. Ángel Henando Gómez, Universidad de Huelva
- M<sup>a</sup> Teresa Fernández Martínez, IES Odiel, Gibralfón, Huelva
- Dra. M<sup>a</sup> Elena Gómez Parra, Universidad de Córdoba
- Dra. M<sup>a</sup> Dolores Guzmán Franco, Universidad de Huelva
- Dr. Juan Bautista Romero Carmona, Universidad de Huelva
- Dr. Eloy López Meneses, Universidad de Extremadura, Cáceres
- Francisco Casado Mestre, Instituto de Educ. Secundaria, Huelva

## GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager):

- Alejandro Ruiz Trujillo, Comunicar Ediciones

## DISEÑO (Designed by):

- Portada y gráficos: Enrique Martínez-Salanova, Almería
- Autoedición: Anma'09

# Sumario / Contents

Comunicar, 33, XVII, 2009



## Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles

New ways of communication: cybermedia and mobile phones

### PRELIMINARES (FOREWORD)

Sumario (Contents) .....	5/6
Editorial .....	7/8

*J. Ignacio Aguaded Gómez*

### DOSSIER / Investigaciones (Research)

• <b>Presentación: Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles</b> .....	10/13
New Forms of Communication in the Cybermedia	
• <b>Comunicación interactiva en los cibermedios</b> .....	15/24
Interactive Communication in the Cybermedia	
<i>Mariano Cebrián Herreros. Madrid (España)</i>	
• <b>La convergencia cultural a través de la ecología de medios</b> .....	25/33
Understanding Cultural Convergence through Media Ecology	
<i>Octavio Islas. México DF (México)</i>	
• <b>Tres lustros del periodismo digital: interactividad e hipertextualidad</b> .....	35/43
Fifteen Years of Online Journalism. Interaction and Hypertextuality	
<i>Lizy Navarro. San Luis Potosí (México)</i>	
• <b>Redes de participación e intercambios en la radio pública: los podcasting</b> .....	45/54
Networks of Participation and Communicative Interchanges in Public Radio: Podcasting	
<i>M. Julia González y Carmen Salgado. Madrid (España)</i>	
• <b>Broadcast yourself: ¿oxímoron o confusión entre medios?</b> .....	55/61
Broadcast Yourself: Oxymoron or Media Mistake?	
<i>José Luis Fernández. Buenos Aires (Argentina)</i>	
• <b>El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje</b> .....	63/71
Video in Cyberspace: Usage and Language	
<i>Rafael Díaz. Madrid (España)</i>	
• <b>Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales</b> .....	73/81
New Models of Communication, Profiles and Trends in Social Networks	
<i>Jesús Miguel Flores. Madrid (España)</i>	
• <b>Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes</b> .....	83/92
A Theoretical Analysis Proposal on Mobile Phone Use by Adolescents	
<i>M<sup>a</sup> Carmen García y Jordi Monferrer. Madrid (España)</i>	
• <b>Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación</b> .....	93/100
Mobile Learning as a Tool for the Development of Communication Skills	
<i>L. Marcos, R. Támez y A. Lozano. Monterrey (México)</i>	



# S u m a r i o - C o n t e n t s

Comunicar, 33, XVII, 2009

## CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

- **Historias gráficas: De la Tierra al ciberespacio** ..... 102/105  
*Enrique Martínez-Salanova. Almería (España)*
- **Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios** ..... 107/114  
Radio Edu-webs: Spanish Experiences of Media Education  
*Juan José Perona. Barcelona (España)*
- **Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC** ..... 115/124  
A scale for the measurement of University teachers' attitudes towards the integration of ICT  
*F.J. Tejedor, A. García-Valcárcel y S. Prada. Salamanca y Ávila (España)*
- **Información y consumo de drogas. La TV como factor de riesgo en niños escolares** ..... 125/132  
Information Sources and Drugs Consumption. TV: a Risk Factor in Schoolchildren  
*Carin Prieto. Praga (República Checa)*
- **Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos** ..... 133/140  
Investigating the Reading Process by Means of Collaborative Environments  
*Adair de A. Neitzel y Luiz C. Neitzel. Barra Velha, SC (Brasil)*
- **Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva** ..... 141/148  
New Educational Settings. Cognitive Challenges for the Realization of a Collective Intelligence  
*María G. Navarro. Madrid (España)*
- **Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales** ..... 149/156  
Audiovisual Narrations Based on Intercultural Relationships in Education  
*Antonio Bautista. Madrid (España)*
- **Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación** ..... 157/164  
Learning with videogames: Ideas for a Renewal of the Theory of Knowledge and Education  
*Anita Gramigna y Juan C. González-Faraco. Ferrara (Italia) y Huelva (España)*
- **Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad** ..... 165/174  
Student's Perceptions of Blended E-Learning at University  
*F.J. Hinojo, I. Aznar y M.P. Cáceres. Granada / Melilla (España)*
- **Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses** ..... 175/183  
PaleoTV, NeoTV and MetaTV in US Drama Series  
*Anna Tous. Barcelona (España)*
- **Televisión, actitudes y drogas en adolescentes: investigación sobre sus efectos** ..... 185/192  
Television, Attitudes, and Drugs in Adolescents: Research on their Effects  
*M.L. Sevillano M.P. González y L. Rey. Madrid (España) y Xalapa (México)*
- **Periodismo en Latinoamérica: Revisión histórica y propuesta de un modelo de análisis** ..... 193/201  
Latin American Journalism: A Review of Five Decades and a Proposal for a Model of Analysis  
*Claudia Mellado. Concepción (Chile)*
- **Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España** ..... 203/211  
Televisional Teenager Phenomena. Adolescent Prototypes in TV Series in Spain  
*Virginia Guarinos. Sevilla (España)*
- **Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión** ..... 213/219  
Multimedia and Reading Ways: a State of the Art  
*Javier Díaz Noci. Barcelona (España)*

## BITÁCORA (BINNACLE)

APUNTES / NOTES	222/223
RESEÑAS / REVIEWS	224/249

### Política editorial (Aims and scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación.

Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La educación en medios de comunicación es, por tanto, el eje central de «COMUNICAR».

- Serán publicados en «COMUNICAR» artículos inéditos, escritos preferentemente en español, aceptándose también trabajos en inglés. Los trabajos han de ser básicamente informes sobre proyectos de investigación, aunque también se aceptan reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, y en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

### Normas de publicación (Submission guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales.

Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

#### TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

#### APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (entre 3.000/6.000 palabras de texto); informes, estudios y experiencias (entre 2.500/5.000 palabras) y Reseñas (entre 500/550 palabras).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por la Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>. Cada trabajo ha de llevar tres archivos: presentación, portada –con los datos personales– y manuscrito –sin firma–. Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com).

#### ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatorio la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas (véase la normativa en la web).

#### PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. La Redacción pasará a considerar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecúa a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán revisados de forma anónima (doble ciego) por tres expertos. A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como la introducción o no de modificaciones.

El plazo de evaluación de trabajos, una vez acusada su recepción, es como máximo de 180 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material). El autor recibirá un ejemplar de la publicación, una vez editada, o tantos ejemplares como firmantes autorizados.

#### RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado (trabajos inéditos). En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english) en: [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com).

### Grupo editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-V21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

# Editorial

Editorial

DOI:10.3916/c33-2009-00-001

## Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales?

*The Short-sightedness of the New Teacher Training Plans in Spain: Analogical or Digital Teachers?*

*Dr. Ignacio Aguaded-Gómez*

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto el inicio de una gran transformación en la Universidad europea, y por ende, en la española. Las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, la incentiación a la movilidad docente y estudiantil, los nuevos títulos y denominaciones académicas, el acercamiento al mundo laboral... son, sin duda –y pese a la polémica inicialmente generada– cambios que van a ir asumiéndose de forma progresiva y en cascada. También el nuevo modelo europeo ha supuesto la elaboración de nuevos planes de estudio en todas las titulaciones de las carreras universitarias, lo que ha generado debates y negociaciones en los foros universitarios para determinar los nuevos contenidos que se han de impartir en la formación de los futuros titulados.

En suma, una propuesta integral de renovación de la vida universitaria que, si bien se planteó hace casi una década, sólo en estos últimos años se ha desarrollado –a veces de forma vertiginosa y precipitada–, para poner en marcha el amplio conjunto de medidas y reformas que conlleva el Espacio Europeo. Serán necesarios varios años para su implementación y sobre todo para su incardinación en el quehacer cotidiano de la Universidad; también será imprescindible la perspectiva histórica para valorar las consecuencias del nuevo modelo.

Si bien valoramos, desde esta publicación, positivamente la apuesta institucional por la renovación universitaria; no obstante, hay factores exógenos y endógenos que desde el inicio están viciando esta oportunidad histórica de apostar por un modelo universitario para el futuro, en todas sus dimensiones. En concreto, nos vamos a referir en esta reflexión al lugar en que han quedado las tecnologías de la comunicación y la información, y la educocomunicación, en los planes de estudio de las nuevas titulaciones para Maestros/as.

Los pasados planes de estudio puestos en marcha, en la década de los noventa, fueron, en este sentido, muy certeros a la hora de incorporar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación como materia troncal en todas las especialidades de los planes de Magisterio y Educación Social. Se tomó conciencia de lo que la informática, la comunicación y las tecnologías estaban suponiendo para la «revolución escolar» y se apostó por su inclusión obligatoria en todos los planes, desde el mismo Boletín Oficial del Estado, no dejando margen al todavía hoy inexplicable colectivo de profesores «anti-tecnologías» –ya llamados «tecnófobos»– que siguen presentes en muchas Escuelas y Facultades de Educación de todo el territorio nacional y que no tienen ningún remordimiento en ignorar en



# Editorial

Editorial

los planes de los futuros maestros todo aquello que suponga la formación didáctica en tecnologías de la comunicación, argumentando, o bien su escasa relevancia —ya cada vez con menos énfasis— o bien alegando que sus contenidos son ya «transversales» —y todo profesor debe estar obligado a impartir su asignatura con estas nuevas tecnologías—, sin tener presente el desconocimiento que, por desgracia, aún muchos docentes tienen de ellas y que, en suma, lo más importante en la formación de los futuros docentes no es tanto el conocimiento de los aparatos, como la reflexión y la aplicación didáctica de estas tecnologías comunicativas.

La nueva normativa para la elaboración de los nuevos planes de estudio de Magisterio aluden, como no podría ser de otra manera, a la importancia de las tecnologías de la comunicación en la educación, incluso se incluyen competencias sobre recepción mediática en el módulo de familia o se propone una Mención especial en el ámbito de las TIC, pero —he aquí el flagrante fallo de la Orden— se ignora incluir descriptores específicos de manejo de las nuevas tecnologías, competencias en el ámbito de recepción crítica y de alfabetización mediática, e incluso de producción con los nuevos medios. En suma, se abona el terreno para que en el ámbito intrauniversitario —donde en realidad esta propuesta europea delega la elaboración del plan de estudios— se «decida» si las TIC y la comunicación han de tener entidad como materias de formación para los futuros maestros o deben difuminarse como «transversales» en todo el ámbito curricular. Se produce así un paso atrás de gran calibre frente a la década anterior, porque justo ahora que la apuesta por la informática y la comunicación en los centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos es firme, es cuando precisamente los universitarios relegamos este ámbito a un segundo nivel en importancia. Pensar que los futuros maestros pueden enseñar con tecnologías sin haber aprendido sus usos didácticos y sus posibilidades de explotación pedagógica es tan torpe que califica y etiqueta desgraciadamente a las Universidades que han conseguido el anacrónico logro de aprobar estos «tecnófobos planes». Marginar la formación didáctica en TIC y comunicación a semi-asignaturas de tres créditos en pro de otras materias más «importantes» es un suicidio en toda regla de un plan que puede responder a círculos de poder, cortijos académicos o intereses poco confesables, pero no a necesidades y carencias de los estudiantes universitarios de hoy en día.

Hemos asistido así en los últimos meses a un espectáculo esperpéntico en muchas Universidades españolas que, sin duda, traerá consecuencias imprevisibles; un paso atrás en la formación de los próximos maestros que hacen que nuestros futuros docentes tengan ahora unos estudios más «analógicos» que digitales», justo en la sociedad del conocimiento, invitándoles una vez más a buscarse la formación extra-universitaria y es esto, sin duda, motivo de tristeza para quienes creemos en una Universidad que apueste por la calidad.







Comunicar 33

# Dossier

monográfico



Dossier

Special-topic issue

Nuevas formas de comunicación:  
cibermedios y medios móviles

New ways of communication: cybermedia and mobile phones

# Presentación

Introduction

DOI:10.3916/c33-2009-01-001

## Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles

New Forms of Communication in the Cybermedia

Dr. Mariano Cebrián Herreros  
Universidad Complutense de Madrid



Las transformaciones técnico-comunicativas han propiciado la incorporación de los medios tradicionales a Internet y la creación de otros dentro de la Red. Entre todos, debido a su compleja innovación, dan origen a los cibermedios y organizan una situación comunicativa diferente a la de los sistemas tradicionales al atravesarla por los procesos de interactividad. En este monográfico no se pretende ofrecer una aportación exhaustiva, pero sí resaltar aquellos aspectos que han sido menos abordados en las investigaciones anteriores sobre los medios de comunicación en Internet.

Los cibermedios están produciendo unos cambios estructurales en el sistema mediático general. Se observa un crecimiento en su consumo mientras decae el de los medios tradicionales. Todavía no han adquirido el relieve, atractivo e implantación de éstos, pero se aprecia que van absorbiendo sus contenidos y, sobre todo, que amplían el abanico a otros de todo tipo hasta llegar a una hiperespecialización tanto en la información y formación como en el entretenimiento y formas de persuasión. Están adquiriendo una renovada expansión en las redes sociales en las que la sociedad civil, los grupos y las personas particulares orientan y dirigen los procesos comunicativos. Su relevancia es tal que las empresas mediáticas anteriores tratan de integrarlas en sus cibermedios para buscar nuevos mercados y nuevas modalidades de control sobre el ecosistema mediático. Ahora la tendencia más innovadora es la de trasladar el universo de los cibermedios de las redes fijas a las redes de comunicación en movilidad propiciadas por la telefonía móvil. Las comunicaciones móviles experimentan otros espacios y tiempos, otras formas expresivas, otros consumos y, en suma, otras formas de comunicación.

El modelo de la comunicación interactiva es aplicable tanto a la información como a la educación. En el presente monográfico se resaltan los cambios en las nuevas formas de comunicación en general y dentro de la concepción de los cibermedios en particular, de lo cual podrán extraerse diversas aplicaciones al campo de la comunicación educativa y dar entrada a una mayor innovación pedagógica. Se crea un espacio educativo virtual de relaciones entre los cibermedios y los usuarios profesores y alumnos. Sobresale el papel que adquiere el tradicional alumno para convertirse en un autor de su aprendizaje mediante el dominio de los navegadores y buscadores de información, la interactividad y los enlaces e interrelaciones de otros datos e informaciones para conseguir conocimientos y habilidades. De receptor pendiente de la enseñanza que le dé un maestro-emisor se transforma en un usuario activo e interactivo del autoaprendizaje con las correspondientes orientaciones y tutelaje. El alumno desarrolla otras estrategias de búsqueda de informaciones y de su transformación en conocimientos: asimilación, reflexión, contrastes, pluralidad de puntos de vistas, rechazo de unos y adecuación de otros hasta con-

# Presentación

Introduction

formar su propio pensamiento. Los programas de los órganos educativos para promover la vinculación de los medios en las aulas deben ampliarse a los cibermedios.

El cambio se genera por la entrada en el universo digital, un tratamiento técnico-expresivo de los datos e informaciones compartidos por todos los nuevos sistemas cibermediáticos y que atraviesa, en consecuencia, a todos los cibermedios. Pero esto no debe llevar a engaño alguno. Una cosa es el tratamiento tecnológico digital y otra la representación expresiva. La transformación tecnológica modifica todo lo anterior y es la base del nuevo sistema. No interesa insistir en lo digital puesto que a la postre todo será así y para los educomunicadores interactivos será preferible hablar simplemente de cibermedios. Por esta razón se considera más provechoso ya en la actualidad insistir en las nuevas formas comunicativas que desarrollan y en los cambios expresivos y narrativas de los contenidos y servicios. Los aspectos técnicos sólo interesan como sustentadores e innovadores de los procesos comunicativos y educativos.

Existe ya una abundante investigación sobre los cibermedios. Durante los primeros años –segunda parte de los noventa y principios de la década actual– se partió del análisis sobre lo que representaba Internet y las características de los medios de comunicación que iban apareciendo en ella hasta llegar en algunos casos a profundizar en el cambio de la concepción del periodismo. Los estudios se centraron fundamentalmente en el análisis de los medios digitales escritos y escasamente en los medios audiovisuales. Se examinó la prensa desde diversas perspectivas: evolución de los diseños, análisis de contenidos, comparaciones con los medios impresos y usos en la educación. Sin embargo, los medios audiovisuales y otras innovaciones cibermediáticas de Internet apenas tuvieron planteamientos sobre su situación. También es cierto que llegaron con algo de retraso respecto de los cibermedios escritos.

Junto a estos estudios, basados especialmente en la descripción del fenómeno, se desarrollaron otras investigaciones procedentes de las corrientes de los estudios culturales, de la economía política de la comunicación, de la semiótica del discurso y otros enfoques interdisciplinarios que contextualizaron Internet y en particular los cibermedios en unos entornos culturales más amplios y, sobre todo, con un enfoque crítico en el que se trataba de abordar las mediaciones e interacciones producidas en todos los componentes del proceso comunicativo y en sus contextos sociales, culturales, económicos y políticos.

Con la llegada de la Web 2.0 y el desarrollo de los blogs y de las redes sociales se pasó al estudio de las comunidades virtuales, sus comportamientos, usos y cambios en la producción informativa por los usuarios y las transformaciones que todo esto está produciendo tanto en los medios matriciales o procedentes de los medios tradicionales como en los nativos o creados exclusivamente en Internet. En la actualidad se da el salto a la investigación sobre la telefonía móvil y el desarrollo de las comunicaciones en movilidad. Es un campo todavía novedoso, pero que ya cuenta con desarrollos importantes.

Las aportaciones que se ofrecen en este monográfico tratan de evitar los objetos de estudios anteriores y abordan otros temas innovadores. Se busca abrir otros campos de investigación, aunque sin perder la perspectiva de dar una visión de conjunto de los cibermedios relevantes tanto fijos como en movilidad, con el objetivo de apreciar los cambios en las formas de comunicación interactiva. En cada una de las



aportaciones se afronta un aspecto particular que es el que pone de relieve algunas de las formas originales que explicitan el modelo de comunicación interactiva de cada cibermedio en particular. El campo de investigación es tan amplio y cambiante que sólo puede ir abordándose paso a paso. Se han elegido algunos aspectos de esta complejidad especialmente por su innovación y que servirán de base para otras investigaciones.

Los resultados que se ofrecen en varios artículos forman parte de una investigación amplia financiada por el MEC dentro del programa I+D+i. Junto a esta investigación se da entrada a otras, pero siempre desde la misma perspectiva: los cambios en las formas de comunicación de los cibermedios fijos y móviles. En todas ellas aparecen unos datos que alertan sobre un cambio profundo en las formas de comunicación generadas. Se habla en plural puesto que no existe un modelo único de comunicación. Aparece, como paradigma, un hipotético modelo de comunicación interactiva, pero los usos y prácticas que se realizan en estos procesos son muy variados entre los usuarios e incluso dentro de las prácticas de cada usuario en particular. Cada uno desarrolla unas modalidades de navegación, enlaces e interactividad.

La parte monográfica de este número se centra precisamente en las diversas realizaciones del modelo general que se produce en los cibermedios. Se parte en el artículo primero de un planteamiento global del alcance de los cibermedios a la hora de generar otros procesos comunicativos interactivos en los que aparecen nuevas relaciones entre los usuarios al intercambiarse los papeles de productores y consumidores y de promover la transformación de la concepción de la información, la incorporación de otras formas de expresión y narratividad y las sinergias entre los diversos medios y las peculiaridades de la ciberprensa, ciberradio, cibertelevisión, redes sociales y telefonía móvil. Como artículo marco recoge sólo algunos de los resultados del planteamiento general de la investigación como es el estudio comparativo de los servicios que aparecen en las webs de los cibermedios.

Dentro de este planteamiento general, el investigador mexicano Octavio Islas profundiza en el análisis de la convergencia que se produce en el proceso ecológico mediático o de interrelaciones entre los diversos cibermedios. Frente a las funciones y mercados diferenciados y separados de los medios tradicionales, con su incorporación a Internet, los mismos contenidos pueden circular por todos los cibermedios. Es lo que el autor establece como una convergencia cultural, la cual incorpora otras modalidades de consumo especialmente en las comunidades del conocimiento.

En el artículo de la profesora mexicana Lizy Navarro se ahonda en el desarrollo de la interactividad y la hipertextualidad en los ciberperiódicos como dos componentes definidores de sus peculiaridades frente a los periódicos tradicionales. Se aportan los resultados de una investigación sobre el perfil y elementos de los ciberperiódicos y de las características que éstos generan en los nuevos emisores y receptores.

Las profesoras Julia González y Carmen Salgado se adentran en un campo de gran interés en el sector de la ciberradio. Profundizan en las dimensiones de participación y de intercambios de contenidos y servicios radiofónicos como valor añadido entre los usuarios mediante el podcasting y concretan su análisis en las ofertas que como servicio público presenta Radio Nacional de España. Las autoras contextualizan su aportación en los procesos de convergencia tecnológica y en el entorno de la sociedad de la información y del conocimiento.

El semiótico argentino José Luis Fernández examina las relaciones de la radio en Internet con la evolución de los demás medios sonoros tradicionales, lo cual le lleva a indagar las fronteras de unos cibermedios con otros que tienen como contenidos el mismo sistema expresivo sonoro aunque con formas comunicativas diferentes. Plantea la opción actual de que los usuarios puedan construirse su propia radio gracias a la capacidad que otorga la Red para seleccionar contenidos de diversas emisoras radiofónicas y otras webs sonoras. Esto le lleva a insistir en el alcance de la radio y cuándo empieza a confundirse con las aportaciones de otros medios tradicionales y cibermedios.

El artículo sobre «El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje», del profesor Rafael Díaz Arias, explora los usos que se hacen de los vídeos en Internet dentro de las diversas plataformas. Se trata del análisis de los vídeos como obras audiovisuales de escasa duración producidas por profesionales o por cualquier otra persona pero que tienen una circulación peculiar en la Red y que generan otras formas de comunicación. Los cibervídeos se manifiestan dentro de los usos sociales y particulares de los cibernautas



como fragmentos de la realidad que a su vez se sitúan en una posición de comunicación horizontal en confrontación con la información que exponen otros canales audiovisuales. Todo ello lleva al autor a indagar las relaciones del vídeo con el reciente ecosistema audiovisual.

El enriquecimiento de los cibermedios se abre a la innovación de las redes sociales. El profesor Jesús Flores analiza los modelos de comunicación que generan estas redes como una manifestación de la nueva dimensión que impulsa la Web 2.0. Con ella se expanden las redes sociales hacia otros horizontes de comunicación interactiva en los que los usuarios adquieren todo el protagonismo tanto de productores como de consumidores. Es la plasmación de los diálogos e intercambios de la sociedad civil al margen de los cibermedios controlados por empresas. El autor amplía su investigación a los nuevos perfiles profesionales y al papel que deben jugar en los medios tradicionales y los cibermedios.

La frontera de los cambios está marcada por los cibermedios móviles. Las innovaciones de la telefonía móvil, más allá de las tradicionales conversaciones telefónicas, aportan otras dimensiones comunicativas interactivas al permitir acceder a los cibermedios fijos, a las ofertas de Internet en general y a la incorporación de otros contenidos informativos o de entretenimiento. Cada vez se avanza más en las sinergias entre los campos de la comunicación de redes fijas y de redes en movilidad.

Las profesoras Marcos y Tamez y el profesor Lozano, de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey (México), exponen los resultados de algunas experiencias desarrolladas con la telefonía móvil en sus aplicaciones a la educación enmarcadas en el m-learning. Su título es muy clarificador: «Aprendizaje móvil como herramienta para el desarrollo de habilidades de debate en foros asincrónicos de comunicación». La investigación compara y contrasta el aprendizaje adquirido de manera tradicional y el expuesto en unos podcasts organizados mediante la selección de intervenciones en un foro y resalta la contribución de la telefonía móvil a mejorar el análisis crítico aunque no han encontrado cambios significativos entre las dos modalidades.

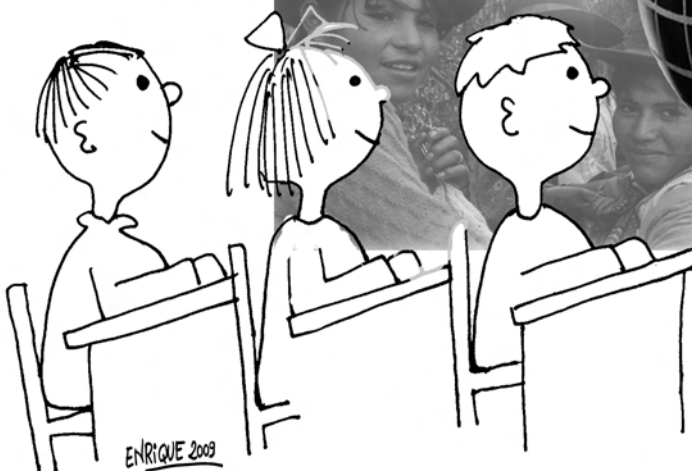
En el último artículo, la profesora M<sup>a</sup> Carmen García y el profesor Jordi M. Monferrer ofrecen los resultados de una investigación sobre los usos cotidianos que realizan los adolescentes de los teléfonos móviles. Más allá de los aspectos instrumentales resaltan la nueva capacidad de esta plataforma para abrir una nueva dimensión simbólica con diversas funciones lúdico-expresivas, referenciales y comunicativas y para provocar comportamientos adictivos y de uso de las cámaras incorporadas para captar escenas que a veces llevan a situaciones de acoso escolar.

Con estas aportaciones no se cierra el enorme campo y objetos de investigación que introducen los cibermedios. Sólo son algunas acotaciones y profundizaciones en aspectos concretos que unidos a los generados por otros investigadores permiten ir diseñando algunos de los componentes del nuevo paradigma de la comunicación interactiva que está emergiendo y que desde una perspectiva educativa incita a estudiar sus aplicaciones a la enseñanza-aprendizaje y, además, a examinar las funciones que cumple en el entorno de la sociedad de la información y del conocimiento.

2009  
Año  
Internacional  
del Aprendizaje  
sobre los  
Derechos  
Humanos



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar



● Mariano Cebrián Herreros  
Madrid (España)

Solicitado: 18-06-08 / Recibido: 04-02-09  
Aceptado: 27-02-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-001

# Comunicación interactiva en los cibermedios

Interactive Communication in the Cybermedia

## RESUMEN

Internet ha incorporado los medios de comunicación tradicionales y ha originado otros, así como unas redes sociales hasta crear otro ámbito informativo englobado bajo la denominación de cibermedios, los cuales introducen otras formas de comunicación basadas en los procesos de interactividad, el desarrollo de nuevas relaciones entre los usuarios, otras mediaciones técnico-comunicativas, los cambios en la concepción de la información, las transformaciones en los modelos narrativos y expresivos con una expansión de las posibilidades de navegación e hipertextualidad, las sinergias entre la ciberprensa, la ciberradio la cibertelevisión y las redes sociales y un nuevo universo espacio-temporal. Este trabajo, resultado de una investigación sobre estos aspectos, analiza estas mutaciones de los cibermedios y de sus diversas variantes y las sistematiza para aportar nuevas dimensiones a la construcción teórica del emergente modelo de comunicación interactiva.

## ABSTRACT

Internet embeds both conventional mass media and its own cybermedia with a social network that introduces a new communication process based on interactivity, new ways of relating users, different technical and communicative mediations, a new information outlook and changes in the narrative and expressive models together with an expansion of the possibilities of navigation and hypertextuality, creating synergies between the cyberpress, cyberradio, cybertelevision and the social network within a new space-time globality. This article –drawn from research work in these fields– analyses the changes that have affected the cybermedia in their different variations, and systematizes these phenomena in order to provide new dimensions for the theoretical construction of the emerging interactive model of communication.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cibermedios, comunicación interactiva, ciberprensa, ciberradio, cibertelevisión, redes sociales. Cybermedia, interactive communication, cyberpress, cyberradio, cybertelevision, social networks.

◆ Dr. Mariano Cebrián Herreros es catedrático de Información Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (marceb@ccinf.ucm.es).

## 1. Introducción

La inmensa mayoría de los medios tradicionales –prensa, radio y televisión– se han instalado en la plataforma Internet y han ido incorporando las aportaciones específicas de ésta. Junto a ellos han nacido otros dentro de la Red. A su vez Internet ha ido acogiendo algunos aspectos de los medios tradicionales, especialmente los contenidos informativos. Se ha creado una simbiosis que está dando origen a los cibermedios, en los cuales se generan otras formas de comunicación cada vez más interactivas, lejanas de la comunicación unidireccional<sup>1</sup>.

La originalidad de los cibermedios es que todos se hallan en la misma plataforma, Internet, en sus diversos sistemas de difusión y distribución: cable, satélite, ondas hertzianas y su correspondiente web. Esto permite pasar de uno a otro con un clic, trabajar simultáneamente con varios o establecer unas sinergias que no podían hacer los medios tradicionales, ni siquiera los pertenecientes al mismo grupo de comunicación.

a) Concepción de los cibermedios. Se entiende por «cibermedio» el proceso que va de un productor-emisor de contenidos y servicios informativos mediante estrategias y técnicas periodísticas específicas y adecuadas a las exigencias de la plataforma Internet y con la potencialidad incorporada por ésta como el uso integrado de varios sistemas expresivos: escrito, gráfico, icónico, auditivo, audiovisual y multimedia, hasta llegar a unos usuarios que pueden seguir, manejar o producir otras informaciones y entablar diálogo o intercambiar-se los papeles con el emisor. Se parte, pues, de una concepción de los cibermedios como procesos diferentes a los de los medios de comunicación tradicionales. No obstante, no se plantean como radicalmente opuestos, sino que se establecen diversas vinculaciones entre unos y otros.

Pueden diferenciarse tres modalidades de cibermedios: 1) Cibermedios matriciales: son los presentes en Internet cuyo origen se inicia previamente en papel como la prensa o mediante difusión electrónica como la radio y la televisión. Desarrollan una evolución desde su matriz hasta la plena adecuación a Internet; 2) Cibermedios nativos: son los nacidos dentro de Internet sin referencia matricial alguna. Sin embargo, en la concepción de la primera etapa se aprecia un predominio de la mentalidad de los medios tradicionales y pasan por un proceso de mestizaje hasta que poco a poco van adquiriendo sus características específicas; 3) Cibermedios sociales: es un paso adelante en las comunicaciones en Red; representan la comunicación directa entre miembros de la sociedad civil, grupos de personas afines que establecen un diálogo o intercam-

bio entre ellos independientemente de las empresas que controlan los medios tradicionales y los cibermedios.

La evolución de los cibermedios ha llevado a su presencia en las plataformas de la telefonía móvil (Vacas, 2007). No es sustitución sino ampliación a otra modalidad comunicativa y que conduce a hablar de cibermedios móviles.

b) Estudios anteriores. La investigación sobre Internet y ciberperiodismo se inició a los pocos años del nacimiento de ambos, y ha seguido ampliando sus campos y objetos de investigación a medida que han ido expandiéndose, aunque no con la misma rapidez.

Los estudios sobre ciberperiodismo se enmarcan en el campo más amplio de las investigaciones generales sobre Internet (López García, 2005) y en otras que giran en torno a la sociedad de la información (Castells, 1997; 1998a; 1998b), en los estudios de los contenidos digitales que han tenido en el Grupo Gaptel (2006) uno de los desarrollos más extensos, además de sus trabajos sobre Internet y la telefonía móvil ([www.red.es](http://www.red.es)).

Dentro del campo específico de los cibermedios se observa una evolución desde los estudios sobre el cambio de la concepción de la información (Cebrián, 2000; 2005; Parra & Álvarez, 2004; Meso, 2006), el diseño y organización de contenidos en la prensa (Díaz Noci, 2003; Salaverría, 2005a) y en los medios audiovisuales en Internet, hasta las diversas expansiones de ésta: cibermedios (Salaverría, 2005b), ciberradio (Cebrián, 2008a), blogs (Cerezo, 2006; Rojas, 2007; López García & Otero, 2007; Cebrián & Flores, 2007; Flores, 2008), redes P2P (Aragüés, 2007), Web 2.0 o redes sociales (Fumero & otros, 2007), podcasting (Marcelo & Martín, 2007).

La investigación anterior se ha focalizado mucho en prensa y escasamente en medios audiovisuales y mucho más en la evolución, diseño, contenidos y tratamientos que en otras dimensiones. La presente aportación se centra en las nuevas formas de comunicación interactiva y sus delimitaciones, así como en los modelos de servicios que aparecen en las webs de los cibermedios.

c) Hipótesis y objetivos. Se parte de la hipótesis de que Internet, al introducir tantas transformaciones comunicativas, está generando unos cibermedios en los que surgen otros modelos de comunicación basados en procesos interactivos, otras modalidades informativas, otros modos de narrar los datos, los hechos, las ideas y opiniones, otros recursos expresivos que superan la integración audio-escrito-visual de los medios anteriores hasta constituir un lenguaje multimedia. Los



medios tradicionales han incorporado algunas formas de participación de sus seguidores, ¿amplían los cibermedios esta capacidad? De ser así, ¿qué variantes se generan?

Si se constata todo lo anterior, ¿cuáles son las relaciones de los cibermedios con los medios tradicionales? ¿Existe plena divergencia comunicativa entre ambas modalidades? Es más, dentro de los cibermedios ¿se produce un distanciamiento o, por el contrario, se aprecia una aproximación entre ellos? ¿Puede hablarse de un nuevo universo espacio-temporal diferente o se mantiene la concepción de espacio y tiempo de los medios tradicionales?

Como consecuencia de estos planteamientos, el objetivo general de la investigación es examinar los cibermedios desde la perspectiva de las nuevas formas de la comunicación en sus dimensiones informativas interactivas y conseguir nuevas aportaciones para la construcción de un modelo global de comunicación interactiva que recoja y explique los cambios introducidos por los cibermedios. Para ello no es suficiente con centrarse sólo en la prensa, sino que es imprescindible abarcar los medios audiovisuales para conseguir una visión de conjunto y lograr un modelo que abarque la globalidad de los cambios y de las relaciones de sus componentes.

Los objetivos particulares se centran en detectar las variantes específicas en cada cibermedio desde las relaciones entre emisores y usuarios, las mediaciones técnico-comunicativas, la modificación de la concepción de la información y de sus tratamientos narrativos hasta descubrir el nuevo universo en el que se mueven.

## 2. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se ha ensayado una metodología específica basada en la observación de los procesos concretos de algunos cibermedios representativos. Se han examinado las diversas manifestaciones informativas y los servicios que ofrecen las respectivas webs con el objeto de detectar su variedad y sus aportaciones a la construcción del modelo comunicativo interactivo. Aunque en la investigación total, los datos se segrean por cada medio analizado, sin embargo en la parte que se ofrece ahora sólo se plan-

tea un análisis de conjunto. Se ha creado un protocolo en el que aparece una selección de cibermedios españoles de ámbito estatal, autonómico y local y de cibermedios extranjeros congregados en cuatro grupos: ciberperiódicos, ciberradios, cibertelevisiones y redes sociales<sup>2</sup>. La selección se ha realizado no tanto para efectuar comparaciones cuantitativas sobre el número de veces que se repite un fenómeno, cuanto para apreciar las diferencias cualitativas y la aportación de servicios. Tampoco se entra en el análisis de contenidos, sino en las formas de comunicación.

Para el análisis de estos cibermedios se ha establecido un conjunto de variables y subvariables<sup>3</sup> sobre aspectos concernientes a la hipótesis y objetivos con el fin de observar los que aparecen en unos medios y no en otros y apreciar cómo se desarrollan en cada uno de ellos. Esto permitirá aportar un conocimiento sobre las aplicaciones e innovaciones periodísticas que intro-

**Los cibermedios alteran los modelos comunicativos al incorporar plenamente los procesos de interactividad de los emisores con los usuarios. La interactividad se instala como un proceso multidimensional que va desde los aspectos de las mediaciones tecnológicas hasta la expresión multimedia. Con la interactividad, los cibermedios y los usuarios modifican sus relaciones. Se amplía la concepción de la información periodística tradicional con el valor añadido de otras dimensiones en los asuntos individuales y de grupos.**

ducen las webs, así como los modelos de interactividad, hipertextualidad y navegación. El trabajo de campo se efectuó durante el mes de octubre de 2008. En esta parte de la investigación sólo se recogen algunos resultados concernientes al objetivo general y a otros particulares. La variedad de estas situaciones es tan amplia que ha sido necesaria una sistematización. No interesan ya tanto los fenómenos aislados, sino la categorización de modalidades que están generándose y cuyo reto para el investigador es el establecimiento de modelos conceptuales que expliquen los fenómenos en su conjunto y en su complejidad.

## 3. Resultados y discusión

Se ha apreciado que los cibermedios alteran los modelos comunicativos al incorporar plenamente los

procesos de interactividad de los emisores con los usuarios. La interactividad se instala como un proceso multidimensional que va desde los aspectos de las mediaciones tecnológicas hasta la expresión multimedia. Con la interactividad los cibermedios y los usuarios modifican sus relaciones. Se amplía la concepción de la información periodística tradicional con el valor añadido de otras dimensiones pegadas a los asuntos individuales y de grupos. Se incorporan otros modos de narración y de expresividad. Estos componentes aparecen en un universo en el que se transforman los espacios y tiempos para configurar otros virtuales dentro del contexto interno de Internet y del externo en el que se ubican los usuarios<sup>4</sup>. A continuación se ofrece una sistematización de algunos resultados obtenidos con su correspondiente discusión sobre su alcance y algunas ausencias. Hay unos resultados comunes a todos los cibermedios y otros específicos de la ciberprensa, ciberradio, cibertelevisión y redes sociales.

### 3.1. Formas de participación e interactividad: modelos comunicativos de los cibermedios

En los cibermedios se pasa de un modelo lineal a otros interactivos en los que los usuarios juegan unos papeles muy activos. Hay participación e interactividad. Los medios tradicionales se han abierto a nuevas formas de participación de sus seguidores como las cartas al director en la prensa, presencia del público en los estudios con manifestaciones de sus opiniones, llamadas telefónicas y contestadores automáticos en la radio y televisión, y otras relaciones con los defensores de lectores, oyentes y telespectadores (Maciá, 2006). Pero en estos casos siempre permanece el criterio de selección y valoración del medio. Las participaciones de los usuarios son consideradas como otras informaciones que se eligen en función de los criterios editoriales del medio. No existe una participación directa ni intervención en la información. Los cibermedios impulsan la participación interactiva mediante diversas modalidades:

- Correo electrónico, tanto de mera comunicación de correspondencia como de opiniones en torno a los temas abordados por el cibermedio particular.
- Chats o conversaciones y opiniones en torno a una información concreta o un tema propuesto por el cibermedio.
- Foros dirigidos por alguien del cibermedio, abiertos a todos los seguidores, y dedicados a diversos campos temáticos. Cada cibermedio ofrece varios foros hasta constituir una plataforma de foros.
- Blogs propuestos anónimamente por el cibermedio o bien por alguno de sus profesionales e incluso

planteados para fomentar el diálogo entre los usuarios (Bausch & otros, 2002).

- Encuestas de temas de actualidad del día o atemporales.
- Contacto con el cibermedio sobre cuestiones que conciernen a los usuarios mediante el ofrecimiento de una dirección.
- Buzón de consultas, sugerencias y propuestas.
- Comentarios de usuarios sobre las noticias y las opiniones de columnistas.
- Envío de documentos de textos, fotografías, vídeos, audios por los usuarios.
- Reenvío de noticias o de recomendaciones a otros usuarios.

Junto a los cibermedios aparecen también las redes sociales dedicadas en unos casos al entretenimiento y en otros a la información con unas consideraciones diferentes mediante la explotación de un modelo de comunicación interactiva interpersonal.

### 3.2. Emisor-receptor: Emerec

Los cibermedios siguen erigiéndose en los grandes emisores de la información. Empresa y profesionales seleccionan, valoran, tratan, organizan y suben sus productos a la Red. Mantienen el esquema del modelo tradicional de comunicación. Sin embargo, se abren también a procesos interactivos en los que se otorga otro papel a sus seguidores mediante la incorporación de comentarios, selección y valoración de las noticias, aunque sin posibilidad de alterar lo expuesto por el cibermedio. Son opciones que se dan a los usuarios y que se incluyen en la web para que otros usuarios las observen y puedan añadir otros comentarios y otra ordenación de noticias.

Los usuarios también pueden convertirse en productores de mensajes y subirlos a la web de un cibermedio. Son los usuarios quienes interactúan a partir de un diseño establecido previamente. El usuario desarrolla la interactividad con la tecnología de manera automática, con los contenidos informativos: recepción-añadidos-debates o con otros usuarios como sucede en las redes sociales. Aparece un actor comunicativo conocido comercialmente con el vocablo «prosumidor», un acrónimo nacido de la unión de productor-consumidor, o como viene desarrollando Jean Cloutier (2001) con la denominación de «emerec»: un ser emisor-receptor.

Para un mayor desarrollo de estos planteamientos se requiere ampliar el campo de la investigación de las organizaciones empresariales y profesionales a los cibermedios, sus relaciones con los medios matriciales o con los del grupo de comunicación, así como una ex-

tensión de los estudios sobre los comportamientos reales de los usuarios en los procesos de recepción, usos, asimilación, interactividad y producción.

### 3.3. Mediaciones digitales-perceptivas

Los cibermedios se generan por la convergencia tecnológica digital. Todos se integran en el lenguaje digital para el tratamiento por las máquinas, pero para la percepción y seguimiento de los usuarios aparecen con sus correspondientes representaciones simbólicas: escritas, sonoras, visuales, audiovisuales que son los modos como el ser humano puede percibirlos. Todos los cibermedios convergen en la digitalización, pero divergen en su representación de la información.

Aparecen también cambios en las formas de acceso y usabilidad (Varios, 2003). Los cibermedios potencian la usabilidad con ayudas u orientaciones para el uso correcto de sus webs, se abren a la opción de idiomas, incorporan traductores automáticos y permiten la bajada de programas informáticos.

La mediación clave en los cibermedios es la de la interactividad en sus diversas dimensiones. Unas son tecnológicas, propiciadas por unas infraestructuras en permanente innovación que organizan las redes de difusión y los tratamientos automáticos de la información (Herbert, 2000); pero los equipos que deben emplearse van más allá de lo instrumental para erigirse en mediadores que conforman los procesos comunicativos y establecen diversos sistemas de control mediante los diseñadores de software, las empresas operadoras y los servidores, además de las mediaciones del propio cibermedio. Otras hacen referencia a la explotación de la tecnología para la elaboración de la información mediante la escritura, los sonidos y las imágenes. Todas ellas tratan de pasar de la comunicación por redes a la comunicación en red de los usuarios con sus ramificaciones posibles para el intercambio de mensajes. No se trata de la consideración de la tecnología como el concepto tradicional de canal, sino de unas mediaciones que deben tenerse en cuenta por las transformaciones que originan en el proceso de la comunicación, en los contenidos y en los tratamientos. En definitiva, es el paso a la interactividad como modelo conceptual. La implantación plena de la interactividad en estas mediaciones transforma también los modelos de comunicación empleados en interactivos. Los cibermedios son incomprensibles sin la actividad interactiva físico-semántica que cada usuario tiene que desarrollar. La entrada y recorrido por ellos requieren el uso de herramientas de hardware y de software y unas habilidades que exigen un aprendizaje previo. No es la simple lectura, audición o visionado de los

respectivos medios tradicionales, sino la habilidad en el manejo previo y continuado de la tecnología. Para una mayor claridad los medios aportan recursos para estos desarrollos, así como las explicaciones de los pasos que hay que efectuar para aplicarlos adecuadamente.

### 3.4. Cambio en la concepción y práctica informativas

Los cibermedios generan una nueva concepción de la información, la cual supera la acepción restringida del periodismo tradicional. Abren los contenidos a otros campos en los que se junta lo relevante con lo cotidiano, lo de interés general con lo de intereses de grupos e incluso individuales, lo veraz con el engaño. Los cibermedios incorporan otros contenidos relacionados directa o indirectamente con la información. Suelen agruparlos por secciones, en parte coincidentes con las de los medios tradicionales y en parte diferentes por la tendencia a otorgar mayor papel a campos informativos especializados e incluso distantes, al incluir contenidos de entretenimiento, juegos, compras, etc.

Los cibermedios establecen vínculos de unas noticias con otras o de unos datos con otros y, en suma, una asociación de contenidos que amplían e interrelacionan cada información. Es algo que aporta el diseñador, pero son los usuarios quienes individualmente optan por unos, por otros o por ninguno de los ofrecidos para establecer por su cuenta otras vinculaciones mediante búsquedas personales de otras relaciones. Es un universo virtual en el que cabe todo y que replantea nuevas cuestiones a la teoría de la comunicación y del periodismo. Se rompe con la división por secciones. Cada noticia adquiere un sentido particular incluso aislado. También se modifica la concepción estructural de la pirámide invertida y adquieren relevancia otros elementos para que sea el usuario el que elija el aspecto que le interese. La incorporación de navegadores como Explorer o Firefox, de buscadores como Google o Yahoo! y otros específicos del propio cibermedio fomentan, mediante el perfil pertinente de cada pregunta, la búsqueda de otras informaciones. Se aprecia una incitación a la aportación de comentarios sobre determinadas noticias. Es la presencia de opinión de los seguidores e incluso de otros aspectos, sugerencias y debate. Las noticias se mantienen mientras están en vigencia durante unos minutos, horas o días, pero con una modificación de datos a medida que se van obteniendo.

Los medios tradicionales actúan como un iceberg. De la inmensa cantidad de hechos de la sociedad sólo eligen unos cuantos según la capacidad y especificidad

de cada uno y es lo que aflora al público, mientras el resto queda oculto. Existe una información de superficie y otra de fondo, desconocida, que es la que permite tomar las decisiones relevantes a quienes disponen de ella. Los cibermedios amplían esa potencialidad de oferta de información, pero también queda oculta otra parte copiosa ya que los buscadores no la detectan. La dificultad existe no en el interés de algunos por protegerla, sino por los obstáculos técnicos para conseguirla. Por un lado, aparecen tantos miles de respuestas por cada consulta en diversidad de idiomas, incluso con escrituras muy diferentes, que se requieren días

ca el narrador y las sugerencias de enlaces que éste le propone con otras asociaciones y consultas que crea por su cuenta. Además de esta capacidad de interrelacionar unos contenidos y tratamientos con otros, el usuario toma las rutas que desee; actúa con diversas opciones de navegación y explora otros recorridos según sus necesidades e intereses. No hay un seguimiento único sino que varía de unos usuarios a otros e incluso el mismo usuario ensaya caminos diferentes en cada uno de sus recorridos. Es una narración abierta y en gran parte compartida por los usuarios. El productor de mensajes aporta unas líneas de seguimiento y los

**Los ciberperiódicos se aproximan a los medios audiovisuales con incorporación de los sistemas expresivos de éstos. La ciberradio y la cibertelevisión también intentan integrar los sistemas de los demás. A pesar de los deseos de introducción de diversidad de recursos en todos los cibermedios hasta llegar a la máxima aproximación entre las webs de los medios impresos y las de los medios audiovisuales; sin embargo, no se ha llegado a una integración de todos ellos en un planteamiento plenamente audiovisual y multimedia en el que cada sistema expresivo cumpla una función combinatoria específica.**

usuarios pueden seguirlos o emprender otras. Existen, como en los chats, en los foros y en los blogs, narraciones simultáneas e interpuestas entre varios participantes hasta llegar a la confusión sobre quién es el que interviene. En las redes sociales se alcanzan relatos y debates entre múltiples intervinientes. Se organiza una «concreación» o una cooperativa narrativa.

Aparecen también modificaciones en el sistema expresivo. De los sistemas aislados se llega a la integración de todos en un conjunto. Se ha implantado un lenguaje multimedia que supera la integración de los sistemas expresivos audiovisuales

para observarlas. Por otro lado, los buscadores actuales sólo captan una parte mínima de la información ubicada en Internet. El resto queda oculta y sólo con tratamientos muy especiales de los buscadores puede ampliarse, se genera otro tipo de iceberg.

para adquirir una dimensión más amplia con otras aportaciones específicas que no aparecen en los medios tradicionales como sucede con la navegación, hipertextualidad e interactividad. Es tanta ya la profusión de variantes de éstas que para su comprensión es imprescindible el análisis de los diversos modelos:

### 3.5. Innovaciones en los modelos narrativos y expresivos

Con los cibermedios nacen nuevas modalidades de exposición y narración de datos (uso de estadísticas gráficas en forma de columna o en círculo), de hechos (incluso en directo en el caso de acontecimientos importantes), de ideas y opiniones (foros, chats, comentarios). Todos los cibermedios presentan una gran variedad de recursos expresivos (Scolari, 2004).

Se pasa de la narración lineal escrita o audiovisual a otra multimedia e interactiva. La interactividad comunicativa se relaciona con la capacidad hipertextual e hipermedial de los usuarios para asociar lo que indi-

- Modelos de navegación o búsquedas. Los cibermedios trabajan con buscadores ajenos como el Google, Yahoo! y otros; y buscadores propios para la detección de la información almacenada exclusivamente dentro de la propia web. En varios casos hay buscadores internos que exhiben los resultados de búsquedas en el exterior, pero mantienen al usuario dentro de su propia dirección; de este modo se consigue retener al consultor. Hay otros que permiten las búsquedas externas con la posibilidad de que el usuario se quede en ellas y pueda hacer otros recorridos lejanos de la web del cibermedio por la que se introdujo. Nacen también otras variables de navegación como la lineal o de

secuencialidad sin opción de vuelta, la de opciones para que el usuario pueda elegir entre ellas, la jerarquizada a partir de una matriz, o la vuelta al inicio o al final de cada página o información.

- Modelos de hipertextualidad. Se basan en los diversos recursos de enlaces mediante palabras, iconos o colores y para diversas opciones: enlaces por noticias o páginas, para ampliación de la actualidad y de documentación (acceso a archivos propios y ajenos), enlaces con palabras del texto, en los titulares o al final de noticias para ver más dentro de la web o de webs ajenas. También en este caso pueden establecerse enlaces internos con los diversos medios del grupo de comunicación o de enlaces externos para acceder a otras informaciones; estos enlaces son muy escasos ya que propician el riesgo de que el usuario se vaya de la propia web.

- Modelos de interactividad. El concepto de interactividad, desde la perspectiva de la expresión, es muy socorrido por el marketing para designar cualquier operación con las máquinas mediante preguntas-respuestas o con la información. Pero se ha expandido tanto que es necesario diferenciar dos grandes ejes de modelos. Uno, denominado conductista, que lleva a los usuarios a los puntos que desea el diseñador o ellos mismos; el diseño le va llevando paso a paso, pero sin margen para recrear otras posibilidades. Otro, denominado constructivista, que apoya cualquier acción imaginativa de los usuarios para la producción de información y exhibición en la Red. Dentro de cada uno aparecen diversas modalidades. Entre ambos existen otros intermedios o combinados en los que se ejercen procesos de conducción por el diseñador y refuerzos de diseños propios del usuario para conseguir el objetivo deseado.

### 3.6. Especificidades, convergencias y sinergias entre los cibermedios

Existe un mayor desarrollo de servicios en los cibermedios con matriz previa que en los cibermedios nativos debido a que trabajan con presupuestos superiores. Se aprecia un enorme auge de los cibermedios sociales como los blogs. Se comprueba también la existencia de una transversalidad de convergencias y sinergias de los medios tradicionales con los cibermedios. Existe una convergencia técnico-comunicativa y una integración de los medios tradicionales con los «nativos» en Internet. Y se establecen diversas sinergias de unos con otros, además de las que se producen dentro de los cibermedios de base expresiva diferente como entre la ciberprensa, ciberradio y cibertelevisión.

Los ciberperiódicos pertenecientes a grupos multi-

media recogen los documentos sonoros y videográficos emitidos por sus otros medios tradicionales consiguiendo de este modo una multiexplotación de sus productos. Las webs de los cibermedios audiovisuales van incorporando más ofertas de audio y de vídeo subvirtiendo la situación paradójica anterior en la que se ceñían a la información escrita y apenas presentaban documentos audiovisuales. Ahora, además de presentar en directo o en diferido con variedad de opciones la programación radiofónica o televisiva de su matriz, incorporan otras informaciones y servicios paralelos o independientes de ellas. Incluso varias webs audiovisuales exhiben documentos no emitidos por la emisora matriz.

Los ciberperiódicos adquieren plena autonomía respecto de su matriz impresa. Crean otras estructuras expositivas que pasan de la secuencialidad de páginas y contigüidad de informaciones en la misma página a la interactividad, hipertextualidad y navegación específicas de cada uno de ellos. Entre estas innovaciones expositivas sobresale la de la narración escrita de los hechos en directo con su correspondiente datación de hora y minuto. Los ciberperiódicos son los que más incluyen algún motor de búsqueda propio o ajeno y en algunos casos ambas opciones.

No obstante, se observan múltiples modalidades de sinergias y de referencias recíprocas entre ellos. Desde los periódicos se remite a la web para ampliar la información, oferta de documentos, apertura de debates, etc. y desde la web se promueve el periódico señalándolo como fuente o ampliación. Los ciberperiódicos incrementan las ofertas de audios y vídeos como una sección, como documentos independientes pero complementarios junto a la correspondiente noticia, como noticia propia y un archivo más o menos duradero según la capacidad de almacenamiento del servidor o la vigencia de su interés. Las fotografías se han convertido en elemento tan importante como la escritura. Apenas quedan noticias que no vayan acompañadas de una fotografía del hecho, de los protagonistas o de los reporteros, en unos casos como solución única de la noticia con su correspondiente pie o comentario y en otros como valor añadido de la información y como parte de un archivo o galería de imágenes. Se modifica también la relación con los seguidores. La mayoría de los ciberperiódicos mantienen una sección de solicitud a los usuarios de noticias, de fotos, de audios y de vídeos. Se abren a la incorporación de comentarios que quedan recogidos inmediatamente después de cada noticia. Varios ciberperiódicos incorporan la opción de votación de los usuarios sobre la importancia que tienen para ellos los contenidos

hasta establecer una jerarquización de los mismos con independencia de la valoración ofrecida por el cibermedio. Se da entrada a los blogs dirigidos por profesionales u otras personalidades de prestigio.

La ciberradio mantiene la oferta de la programación de la emisora matriz correspondiente sin modificación alguna y en plena sincronía, pero ha introducido otras innovaciones que le otorgan una diferencia clara respecto de la radio tradicional. Presenta un acceso en tiempo asincrónico por programas, por entrevistas, por comentarios y otros contenidos relevantes. Cada vez aparecen mayores vinculaciones con iTunes para la descarga de documentos sonoros, especialmente musicales. Se incorporan chats y foros vinculados a los programas importantes, sin embargo, apenas se observa la incorporación de la IPVoz. Algo similar sucede con la red P2P para el intercambio de documentos que suele funcionar independientemente de las webs radiofónicas. Por el contrario, ya está incorporada profusamente la RSS o sindicación para las aplicaciones del podcasting para cuyos usos la ciberradio aporta instrucciones o aclaraciones, ofertas de contenidos agrupados por temas o por programas a los que pueden suscribirse los oyentes. Ya se van introduciendo algunos blogs, pero no se ha pasado la frontera de la experimentación de los audioblogs. Radio Nacional de España da acceso libre a su archivo sonoro. La Cadena Ser mantiene un medidor, denominado pulsómetro, para realizar encuestas automáticas en un tiempo determinado según las llamadas telefónicas de sus seguidores.

Las webs de los canales televisivos apenas han incorporado el acceso a la programación ni en tiempo sincrónico, ni asincrónico. Se quedan en la información sobre la programación, programas concretos y comentarios propagandísticos en torno a alguno de los componentes de las fichas técnicas. No obstante, se aprecian ya algunas ofertas en directo mediante la tecnología videostreaming y que da origen a la denominada IPTV (televisión con protocolo de Internet) especialmente para los usuarios que disponen de accesos con banda ancha de ADSL. La cibertelevisión se va cargando de vídeos o producciones aisladas, sin secuencialidad programática y se abre a nuevas concepciones conocidas ya como plataformas sociales de fotos y de vídeos como YouTube, MySpace, Facebook y otras. También se ha dado el salto a la presencia en otras plataformas como Antena 3 en YouTube. Queda pendiente la oferta por fragmentaciones de la programación y programas y accesos de los usuarios a las mismas. Se han incorporado los chats y foros vinculados a los programas con grandes éxitos de seguimiento

simultáneo de la programación por el televisor y del chat y del foro por ordenador. Sobresale el envío de mensajes a los programas y las llamadas telefónicas de participación en concursos; el canal promueve las llamadas y selecciona algunos mensajes, mientras que la web va ofreciendo resultados cuantitativos de apoyo a unos concursantes o a un tema planteado. Esta vinculación vía teléfono fijo o móvil no ha pasado todavía a las posibilidades que ofrecen las webcam personales para la participación presencial de los usuarios ni en el canal ni en el cibermedio. Tampoco se ha dado el paso al videopodcasting. En algunas webs aparecen blogs conducidos por algunos profesionales o dejados como plataforma para los diálogos y debates entre los seguidores del canal, pero queda pendiente la incorporación de los videoblogs como sería lo más lógico. Tampoco se introducen las redes P2P para el intercambio de documentos audiovisuales entre los usuarios de la web.

Las plataformas de redes sociales, generadas por las innovaciones de la Web 2.0 (Jones, 2003), fomentan el diálogo e intercambio de mensajes con múltiples encadenamientos entre los participantes. Algunos cibermedios se dedican ya exclusivamente a difundir documentos sonoros, música fundamentalmente, documentos visuales como fotografías o documentos audiovisuales como los vídeos producidos por personas particulares o pequeños grupos no profesionales. En este sentido YouTube, MySpace, Facebook y otras redes sociales representan una tendencia a la comunicación interactiva social (Cebrián, 2008b) con producciones realizadas por la propia sociedad civil y a las que acuden los medios y cibermedios como fuentes informativas sonoras, visuales y audiovisuales.

La penetración de los cibermedios en la telefonía móvil abre otra innovación mayor que requiere nuevas investigaciones para apreciar los cambios que esta plataforma incorpora y cuáles son los elementos específicos que añade (Castells y otros, 2006). Desde la telefonía móvil puede accederse a los cibermedios. No son, por tanto, dos plataformas opuestas, sino que entre ambas se establecen diversas sinergias: desde los cibermedios fijos a la telefonía móvil y desde los cibermedios móviles hacia los fijos. Uno de los objetivos de las empresas operadoras es precisamente explotar al máximo estas opciones. A su vez la telefonía móvil aporta otros contenidos y servicios que no aparecen en los cibermedios fijos como los SMS y los MMS.

Estas constataciones conducen a otra en la que se aprecia una convergencia de los medios pertenecientes al mismo grupo de comunicación que lleva a la creación en algunos casos de redacciones comunes. Exis-

ten intentos desde hace más de una década de crear una redacción multimedia e incluso de preparar profesionales multimedia capaces de adaptar las noticias a las peculiaridades de cada una de las modalidades de medios. Es más, las primeras incorporaciones de los medios tradicionales a Internet se llevaron a cabo por las mismas redacciones del medio matriz. Sin embargo, pronto se apreció que aquello no funcionaba y se dio el salto a la creación de redacciones específicas para los cibermedios. La vuelta en la actualidad a este planteamiento, como la fusión de la redacción de «El País» y «elpais.com», se observa más como una necesidad económica para sobrevivir a la crisis que como un desarrollo natural de los cibermedios. Una cosa es la unificación de la línea editorial y de criterios informativos de selección y valoración y otra es la unificación de los tratamientos.

### 3.7. Espacialidad y temporalidad

Los cibermedios entran en tiempos y espacios diferentes a los de los medios tradicionales. El espacio para la prensa tradicional es un componente clave de la valoración y tratamiento de la información al tratarse de páginas fijas; su concepción del tiempo narrativo es periódica según la cadencia de publicación: diario, semanal, mensual. En la ciberprensa aparece también el espacio enmarcado por el tamaño de una pantalla, pero con un gran dinamismo de movimiento y de extensiones; emergen las estructuras plegables para que el usuario ejecute diversas opciones de elección, se ofrecen distintos niveles de lectura: sólo titulares y entradas, desarrollos breves, profundización mediante exposiciones extensas o ampliación aún mayor de los desarrollos con vínculos asociados a otras informaciones, análisis y contextos. Los ciberperiódicos rompen la periodicidad y trabajan con una actualización continua, además de dejar constancia en su archivo de lo que mantenga mayor permanencia o valor testimonial para el futuro. En la ciberradio desaparece el espacio como en la radio tradicional, pero aparecen otras modalidades temporales al pasar de la emisión en tiempo real a otras ofertas asincrónicas expuestas durante mayor o menor tiempo y en algunos casos se llega incluso a incorporar determinados documentos sonoros en su archivo. La televisión tradicional dispone del espacio de la pantalla en la que se componen los elementos de la realidad registrada, lo mismo que sucede en la ciber televisión difundida por Internet, pero en este caso se dispone de otro espacio como el de la web para representar otras informaciones. La ciber televisión añade a la concepción sincrónica de la emisión en directo las posibilidades asincrónicas al dejar en su web determi-

nados vídeos de noticias y otras informaciones y servicios paralelos.

Pero lo relevante de los cibermedios es extender sus peculiaridades a otras dimensiones externas al ubicarse en Internet. Rompen con los espacios físicos de difusión y distribución de los medios tradicionales para instalarse en un espacio universal. El hecho de que desde España se haya podido acceder en esta investigación a los cibermedios extranjeros del mismo modo que a los españoles es un cambio radical respecto de los planteamientos anteriores. Esta universalidad establece otras vinculaciones. Mediante un clic se pasa de un cibermedio local a otro internacional. Ambos se universalizan y dejan que los usuarios de cualquier parte del mundo puedan entrar en uno o en otro generando una sociedad interconectada, aunque culturalmente desconectada, como ha resaltado Contreras (2008). También cambian los tiempos. Los cibermedios no entienden de husos horarios, puede accederse a ellos en cualquier momento; no obstante, en la elaboración de la información, para evitar confusiones, se mantiene la fijación del horario de cada país; de hecho en las webs de los cibermedios aparece una datación por día, hora y minuto del lugar en el que se ha elaborado o desde dónde se ofrece.

## 4. Conclusiones

Está produciéndose un cambio en la concepción de la información de masas a otra para cubrir necesidades de pequeños grupos y personales. No se trata de sustituciones, sino de acumulaciones de unas informaciones con otras para ampliar la oferta a la diversidad de internautas que se introduzcan en la web del cibermedio.

La reiterada innovación de los diseños de las webs manifiesta una voluntad de cambio, de nuevos desarrollos que cuajan cada vez más en una identidad cibermediática que va alejando los cibermedios de los medios tradicionales. No obstante, la crisis económica y financiera actual deja algunas incógnitas sobre su evolución.

Se han incrementado las modalidades de participación aunque aparecen más como prestigio y moda que como intervención real en la información. Los cibermedios relegan la presencia de estas participaciones a lugares secundarios de la web.

Los ciberperiódicos se aproximan a los medios audiovisuales con incorporación de los sistemas expresivos de éstos. La ciberradio y la ciber televisión también intentan integrar los sistemas de los demás. A pesar de los deseos de introducción de diversidad de recursos en todos los cibermedios hasta llegar a la máxima apro-



ximación entre las webs de los medios impresos y las de los medios audiovisuales; sin embargo, no se ha llegado a una integración de todos ellos en un planteamiento plenamente audiovisual y multimedia en el que cada sistema expresivo cumpla una función combinatoria específica.

Aparecen otras formas de comunicación al margen de los cybermedios empresariales. Se trata de la explosión de las redes sociales como los blogs de personas particulares o de grupos de la sociedad civil. Sin embargo, apenas superan la fase de ofertas escritas y no alcanzan desarrollo otras modalidades como los audioblogs, fotoblogs, videoblogs.

Quedan muchos campos por investigar. El desarrollo de los cybermedios va más acelerado que la investigación. Es preciso desarrollar otras metodologías y técnicas para observar los fenómenos mientras se producen las innovaciones. Por una parte, son necesarias nuevas modalidades de medición cuantitativa de fenómenos tan complejos y, por otra parte, de las peculiaridades cualitativas de los cambios. Unas y otras deberán ir creando los cimientos de una investigación aplicada junto a la básica.

### Notas

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de los resultados de una investigación más amplia financiada en concurso competitivo por el Ministerio de Educación y Ciencia dentro del plan I+D+i (SEJ2007-67138) con el título «Cybermedia: innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en Internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento».

<sup>2</sup> El número total de cybermedios examinados ha sido de 50 entre españoles y extranjeros y entre prensa, radio, televisión y redes sociales.

<sup>3</sup> Para las cuestiones comunes a todos los cybermedios se ha trabajado con 146 variables y subvariables, para los cyberperiódicos con 57, para la ciberradio con 32 y para la cibertelevisión con 31.

<sup>4</sup> En un trabajo anterior se ofrecieron unas bases para una teoría global del modelo comunicativo interactivo. Ahora se refuerzan con los resultados obtenidos de la investigación sobre el modelo utilizado en concreto por los cybermedios (Espínosa, 2005: 173-207).

### Referencias

ARAGÜÉS, A. (2007). *P2P*. Madrid: Anaya Multimedia.  
 BAUSCH, P.; HAUGHEY, M. & HOURIHAN, M. (2002). *Weblog. Publishing. Online with Weblogs*. Indianapolis: Wiley Publishing.  
 CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, v. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza; v. 2: *El poder de identidad*. Madrid: Alianza, 1998a; v. 3: *Fin de milenio*. Madrid: Alianza, 1998b.  
 CASTELLS, M.; FERNÁNDEZ-ARDÉVOL, M.; LINCHAUN QIU, J. & SEY, A. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.

CEBRIÁN HERREROS, M. (2008a). *La radio en Internet. De la ciberradio a las redes sociales y la radio móvil*. Buenos Aires: La Crujía.  
 CEBRIÁN HERREROS, M. (2008b). La web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14; 345-361.  
 CEBRIÁN HERREROS, M. (2005). *Información multimedia*. Madrid: Pearson.  
 CEBRIÁN HERREROS, M. (2000). *La información en red*. Sphera Pública, 0; 9-28.  
 CEBRIÁN HERREROS, M. & FLORES, J. (Eds.) (2007). *Blogs y periodismo en Internet*. Madrid: Fragua.  
 CEREZO, J.M. (Dir.) (2006). *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital*. Madrid: Fundación France Telecom España.  
 CLOUTIER, J. (2001). *Petit traité de communication. Emerrec à l'heure des technologies numériques*. Montréal: Carte Blanche.  
 CONTRERAS, F.R. (2008). *Sociedad interconectada, cultura desconectada*. Madrid: Biblioteca Nueva.  
 DIAZ NOCI, J. & SALAVERRÍA, R. (Coords.) (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.  
 ESPINOSA, P. (Dir.) (2005). *Semiótica de los mass-media. Discurso de la comunicación visual*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.  
 FLORES, J.; CEBRIÁN HERREROS, M. & ESTEVE (Eds.) (2008). *Blogalaxia y periodismo en la Red. Estudios, análisis y reflexiones*. Madrid: Fragua.  
 FUMERO, A.; ROCA, G. & SÁEZ VACAS, F. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.  
 GAPTEL (2006). *Contenidos digitales. Nuevos modelos de distribución. Vídeo, música, videojuegos, mercado, regulación, tecnología*. Madrid: Red.es.  
 HERBERT, J. (2000). *Journalism in the Digital Age: Theory and Practise for Broadcast, Print and On-line Media*. Oxford: Focal Press.  
 JONES, S.G. (Ed.) (2003). *Cibersociedad 2.0*. Barcelona: UOC.  
 LÓPEZ GARCÍA, G. (2005). *Modelos de comunicación en Internet*. Valencia: Tirant lo Blanch.  
 LÓPEZ GARCÍA, X. & OTERO, M. (2007). *Bitácoras. La consolidación de la voz del ciudadano*. A Coruña: Netbiblo.  
 MACIÁ, C. (2006). *La figura del defensor del lector, del oyente y del telespectador*. Madrid: Universitat.  
 MARCELO, J.F. & MARTIN, E. (2007). *Podcasting*. Madrid: Anaya.  
 MESO, K. (2006). *Introducción al ciberperiodismo. Breve acercamiento al estudio del periodismo en Internet*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Leioa.  
 PARRA, D. & ALVAREZ, J. (2004). *Ciberperiodismo*. Madrid: Síntesis.  
 ROJAS, O.; ALONSO, J.; ANTÚNEZ, J.L. ORIHUELA, J.L.; & VARELA, J. (2007). *Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. Madrid: ESIC.  
 SALAVERRÍA, R. (2005a). *Redacción periodística en Internet*. Pamplona: Eunsa.  
 SALAVERRÍA, R. (Coord.) (2005b). *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*. Sevilla: Comunicación Social.  
 SCOLARI, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.  
 VACAS, F. (2007). *Teléfonos móviles. La nueva ventana para la comunicación integral*. Madrid: Creaciones Copyright.  
 VARIOS (2003). *Usabilidad, interactividad y arquitectura web*. Bilbao: Kodeag.org.

● Octavio Islas  
México DF (México)

Solicitado: 18-06-08 / Recibido: 06-02-09  
Aceptado: 27-02-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-002

# La convergencia cultural a través de la ecología de medios

Understanding Cultural Convergence through Media Ecology

## RESUMEN

Antes de Internet cada medio de comunicación tenía funciones y mercados perfectamente definidos. Sin embargo, a consecuencia del formidable desarrollo de Internet y de las comunicaciones digitales, el mismo contenido hoy puede circular a través de distintos medios de comunicación. Esa es la convergencia cultural. El relato transmediático anticipa el advenimiento de nuevos mercados de consumo cultural. Con base en la ecología de medios y particularmente considerando las tesis de Marshall McLuhan, Neil Postman y Henry Jenkins, es analizada la convergencia cultural como complejo ambiente comunicativo. Esta convergencia cultural modifica los procedimientos de operación de las industrias mediáticas. Los cambios más significativos, sin embargo, se presentan en las comunidades de conocimiento.

## ABSTRACT

Before the Internet, the different media had specifically defined functions and markets. However, since the emergence of the Internet and digital communication, the same content can be found right across the media; this is known as cultural convergence. This media crossing anticipates the coming of new markets of cultural consumption. Based on media ecology, with specific reference to the thesis developed by Marshall McLuhan, Neil Postman, and Henry Jenkins, cultural convergence is studied as a complex communication environment. Cultural convergence modifies the operative procedures of media industries. However, the most significant changes can be found within the knowledge communities.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Convergencia cultural, Internet, comunicaciones digitales, prosumidores, ecología de medios, nuevos medios.

Convergence culture, Internet, digital communications, prosumers, media ecology, new media.

◆ Dr. Octavio Islas es director de la Cátedra de Comunicación Digital Estratégica del Tecnológico de Monterrey en el Estado de México (octavio.islas@proyectointernet.org).

La Ecología de Medios (Media Ecology)<sup>1</sup>, conocida también como Escuela de Toronto, Escuela de Nueva York, Escuela de San Luis o Mediología, tiene como columna vertebral el pensamiento de Herbert Marshall McLuhan. Con el paso de los años, la Ecología de Medios se ha enriquecido gracias a las relevantes aportaciones teóricas de destacados estudiosos de temas de Comunicación, Tecnología y Semiótica, principalmente, como Neil Postman, Joshua Meyrowitz, Paul Levinson, Robert K. Logan, Erick McLuhan, Jay David Bolter y Lance Strate, entre otros<sup>2</sup>. Postman definió así la Ecología de Medios<sup>3</sup> como la que «analiza cómo los medios de comunicación afectan a la opinión humana, la comprensión, la sensación, y el valor; y cómo nuestra interacción con los medios facilita o impide nuestras posibilidades de supervivencia. La palabra ecología implica el estudio de ambientes: su estructura, contenido e impacto en la gente».

Entre las escuelas y corrientes de la Comunicación posible que se han ocupado de analizar la complejidad del proceso de la comunicación, la Ecología de Medios se distingue por conceder particular énfasis al estudio del impacto de las tecnologías sobre los ambientes comunicativos, pues como atinadamente afirmó McLuhan (1967), en última instancia, los medios de comunicación admiten ser comprendidos como tecnologías, y las tecnologías efectivamente pueden ser pensadas como prolongaciones del hombre.

En el desarrollo de todo medio de comunicación es posible percibir cómo éste es transformado, con el propósito –no siempre consciente y deliberado– de volverlo lo más parecido posible al ser humano. Ese proceso es designado como remediación por Bolter y Grusin (2000). Levinson (2001) también emplea el término «remediación», pero lo entiende desde la perspectiva de la competencia entre los medios. Internet admite ser considerado como avanzada remediación del telégrafo<sup>4</sup>, el cual fue designado por McLuhan (1967) como la hormona social. Con el telégrafo, el hombre por primera vez logró extender su sistema nervioso central fuera de sí. El telégrafo –afirmó McLuhan– «revolucionó por completo los métodos de obtención y presentación de las noticias (...). Así, en 1844, año en el que se jugaba al ajedrez y a la lotería con el primer telégrafo estadounidense, Soren Kierkegaard publicó «El concepto de la angustia». Había empezado la edad de la ansiedad. Con el telégrafo, el hombre había iniciado aquella extensión o exteriorización del sistema nervioso central que ahora se acerca a la extensión de la conciencia mediante la retransmisión por satélite (McLuhan, 1996: 260).

En los primeros años de la década de 1990, la

acelerada masificación de Internet permitió recuperar el legado de Marshall McLuhan. En 1993 la revista «Wired» le designó santo patrón de la revolución digital. Destacados discípulos de McLuhan y Postman, como Levinson, Bolter y Strate, publicaron libros y artículos en importantes revistas sobre la trascendencia de la obra de McLuhan. Brillantes desarrolladores de Internet, como Robert Logan, reconocieron el valor y significado de las tesis de McLuhan.

Sobre la estrecha relación entre las tesis de McLuhan y el desarrollo de Internet –el medio inteligente–, Piscitelli (2005) afirma que «el medio favorito de McLuhan hubiese sido Internet». «Para que las tesis de McLuhan pudieran ponerse a prueba en serio, necesitaban de la emergencia de un nuevo medio. El mejor test para adorar (o desterrar) a McLuhan habría de ser, sin dudas, la frontera digital (...). Revisar la obra entera de McLuhan, a partir de la existencia y las vivencias propias de Internet, resulta más saludable, ya que muchas de sus metáforas fueron descalificadas demasiado rápidamente. La más célebre de todas, la que sostiene que el mundo habría de devenir en una aldea global, adquiere hoy un tono menos autista y geopolíticamente más correcto, cuando la revisamos desde la perspectiva de los 750 millones de internautas que hay hoy en el mundo, expresándose y conectándose, al menos potencialmente entre sí» (Piscitelli, 2005: 126).

En este trabajo analizaré la convergencia cultural desde la perspectiva de la Ecología de Medios, considerando, particularmente, algunas de las tesis formuladas por Neil Postman, Marshall McLuhan y Henry Jenkins, relativas a la fenomenología de los cambios tecnológicos y la convergencia cultural.

### 1. La convergencia cultural y los «prosumidores»

Antes de Internet cada medio de comunicación tenía funciones y mercados perfectamente definidos. En cambio, a consecuencia del formidable desarrollo de Internet y de las comunicaciones digitales, el mismo contenido hoy puede circular a través de distintos medios de comunicación. De acuerdo con Jenkins (2006: 14), «la convergencia es el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuesta a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento». Sostiene que Ithiel de Sola Pool debe ser considerado el profeta de convergencia mediática: «Si la revista 'Wired' declaró a Marshall McLuhan, santo patrón de la revolución digital, bien podríamos describir nosotros al reciente politólogo del MIT Ithiel de Sola Pool como el profeta

de la convergencia mediática». «Technologies of Freedom», de Pool (1983), fue probablemente el primer libro que propuso el concepto de convergencia como una fuerza de cambio en el seno de las industrias mediáticas (Jenkins, 2006: 22).

La convergencia altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y los públicos. La convergencia «altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que procesan la información y el entretenimiento los consumidores de los medios. Tengan bien presente que la convergencia se refiere a un proceso, no a un punto final (...); estamos entrando en una era en la que los medios serán omnipresentes (...); la convergencia mediática incide en nuestra manera de consumir los medios (...). La convergencia está teniendo lugar en los mismos aparatos, en la misma franquicia, en la misma compañía, en el cerebro del consumidor y entre los mismos fans. La convergencia implica un cambio en el modo de producción como en el modo de consumo de los medios» (Jenkins, 2006: 26-27).

La convergencia cultural ha impuesto profundas transformaciones en las empresas mediáticas, las cuales, para poder subsistir, se han visto en la necesidad de reconsiderar el consumo cultural de los medios. En la convergencia cultural, los destinatarios asumen el papel de «prosumidores activos». La palabra «prosumidor» –en inglés, «prosumer»–, es un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: «producer» (productor) y «consumer» (consumidor). El concepto fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, en 1972, quienes en el libro «Take Today» afirmaron que la tecnología electrónica le permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos.

En 1980, Alvin Toffler introdujo formalmente el término «prosumidor» en la primera edición del libro «La tercera ola»<sup>5</sup>. Toffler además afirmó que las actividades de los «prosumidores» definirían el rumbo de la economía invisible: «Durante la primera ola, la mayoría de las personas consumían lo que ellas mismas producían. No eran ni productores ni consumidores en el sentido habitual. Eran, en su lugar, lo que podría denominarse 'prosumidores'. Fue la revolución industrial lo que, al introducir una cuña en la sociedad, separó

estas dos funciones y dio nacimiento a lo que ahora llamamos productores y consumidores (...); si examinamos atentamente la cuestión, descubrimos los comienzos de un cambio fundamental en la relación mutua existente entre estos dos sectores o formas de producción. Vemos un progresivo difuminarse de la línea que separa al productor del consumidor. Vemos la creciente importancia del 'prosumidor'. Y, más allá de eso, vemos aproximarse un impresionante cambio que transformará incluso la función del mercado mismo en nuestras vidas y en el sistema mundial» (Toffler, 1981: 262-263). El advenimiento de los «prosumidores» –afirmó este autor– daría fin a la era de los medios masificados. Internet y el desarrollo de las comunicaciones digitales móviles, sin duda alguna estimulan la creatividad y autonomía de los «prosumidores».

Friedman (2005: 198) afirma que el «in-forming» y la colaboración representan las prácticas comunicativas más distintivas de los prosumidores. De acuerdo con Friedman, el «in-forming»: «es la capacidad de

**La convergencia cultural ha impuesto profundas transformaciones en las empresas mediáticas, las cuales, para poder subsistir, se han visto en la necesidad de reconsiderar el consumo cultural de los medios. En la convergencia cultural, los destinatarios asumen el papel de «prosumidores activos». La palabra «prosumidor» –en inglés, «prosumer»–, es un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: «producer» (productor) y «consumer» (consumidor).**

crear y desplegar tu propia cadena de suministro, una cadena de suministro de información, de conocimientos y de entretenimiento». El «in-forming» tendría que ver con una colaboración individual: tú mismo eres el que investiga, edita o elige el entretenimiento, siguiendo tus propias pautas y valiéndote de tu propia capacidad y medios, sin necesidad de acudir a la biblioteca o al cine o a una cadena de televisión. El «in-forming» es búsqueda de conocimiento.

Debemos reconocer a los «prosumidores» como activos actores comunicativos en el imaginario de la «sociedad de la ubicuidad». Las acciones comunicativas que emprenden los prosumidores, definitivamente profundizan los efectos de la convergencia cultural en las sociedades. El papel de los prosumidores sin duda alguna será definitivo en las siguientes remediaciones

que experimentarán Internet y el conjunto de nuevos medios digitales.

## 2. Neil Postman y la fenomenología de los cambios tecnológicos: el imaginario de la convergencia cultural

Una de las mejores explicaciones sobre la fenomenología de los cambios tecnológicos procede de Neil Postman. El 27 de marzo de 1998, Postman, entonces decano del Departamento de Cultura y Comunicación de la Universidad de Nueva York dictó una de las conferencias magistrales del «Congreso Internacional sobre tecnologías y persona humana: comunicando la fe en el nuevo milenio», o «NewTech '98», en Denver, Colorado. El título de la conferencia que dictó Postman fue «Five Things we Need to Know about Technological Change» (Cinco cosas que necesitamos co-

municación», Henry Jenkins refiere una simpática anécdota que permite explicar cómo la cultura siempre paga el precio de la tecnología, situación que definitivamente resulta aún más evidente en los tiempos de la convergencia cultural.

En otoño de 2001, Dino Ignacio, filipino-estadounidense, entonces alumno de educación secundaria, empleó Photoshop para elaborar un collage con las imágenes de Osama Bin Laden y Bert —uno de los «muppets» más conocidos de «Sesame Street»—. Dino Ignacio publicó las imágenes que había retocado en el sitio web «Bert is Evil»<sup>7</sup>. Esas imágenes alcanzaron particular notoriedad después de los atentados del 11 de septiembre, pues un editor, con sede en Bangladesh, escaneó las imágenes de Osama Bin Laden con Bert para imprimirlas en carteles, pósters, y camisetas, como propaganda antiestadounidense. Esas imágenes

pronto circularon por todo Oriente Medio. «Los reporteros de la CNN grabaron las inverosímiles imágenes de una muchedumbre de enfurecidos manifestantes que marchaban por las calles protestando y coreando eslóganes antiamericanos, y agitando carteles que representaban a Blas y Bin Laden. Los representantes de «Children's Television Workshop», creadores de la serie «Barrio Sésamo», vieron las imágenes de la CNN y amenazaron con emprender acciones

**Más allá de las grandes diferencias que hoy podemos advertir en los hábitos de consumo cultural de los nativos digitales, podemos señalar que en la convergencia cultural algunos medios convencionales han resultado perdedores, mientras que los nuevos medios digitales han ganado terreno, tal como anticipaba Toffler en 1980. En años recientes los medios convencionales han perdido inversión publicitaria, la cual ha sido transferida a los nuevos medios.**

nocer acerca de los cambios tecnológicos)<sup>6</sup>. Las tesis que Postman desarrolló en el referido foro representan una interesante reflexión sobre la fenomenología posible de los cambios tecnológicos y, por supuesto, un útil marco de referencia para el análisis de fenómenos que se inscriben en la convergencia cultural. Las tesis que expuso en la referida conferencia son: 1) La cultura siempre paga el precio de la tecnología; 2) Siempre hay ganadores y perdedores con el cambio tecnológico; 3) Toda la tecnología tiene una filosofía; 4) El cambio tecnológico no es aditivo; es ecológico; 5) Los medios de comunicación tienden a convertirse en míticos. Las tesis de Postman nos permitirán acceder al complejo imaginario de la convergencia cultural.

### 2.1. La cultura siempre paga el precio de la tecnología

En las primeras líneas del libro «Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de

legales. Los fans crearon numerosos sitios nuevos, conectando con los terroristas a varios personajes de «Barrio Sésamo». Desde la habitación Ignacio desencadenó una controversia internacional. Sus imágenes atravesaron el mundo (...). Conforme crecía la publicidad, crecía también la preocupación de Ignacio, quien finalmente decidió dismantelar su sitio web (Jenkins, 2008: 13-14).

### 2.2. Siempre hay ganadores y perdedores con el cambio tecnológico

Alvin Toffler anticipó el tránsito a la economía del conocimiento y la sociedad de la información. En el libro «La Tercera Ola» (1981), Toffler afirmó que la televisión es el medio de comunicación emblemático de las sociedades de la Segunda Ola. Toffler además vaticinó el advenimiento de nuevos medios de comunicación, cuya principal característica sería la desmasificación.

En 2009 podemos advertir cómo el tiempo efectivamente se ha encargado de confirmar las tesis de Toffler. Algunos medios masivos convencionales no han conseguido adaptarse a la nueva ecología cultural que han impuesto los nuevos medios digitales. El prestigioso diario «The New York Times», por ejemplo, hoy enfrenta la peor situación financiera de su historia. Por ese motivo, a partir del 5 de enero de 2009 comenzó a publicar inusuales anuncios comerciales en su primera plana. Ese día, en el extremo inferior de la primera plana del «Times» fue incluido un cintillo promocional de la cadena de televisión CBS. Un segundo anuncio de CBS fue publicado en la primera plana del «Times» el día 12 de enero. La situación financiera del prestigioso diario estadounidense es muy delicada. De acuerdo con el periodista Michael Hirschorn<sup>8</sup> –quien escribe en la revista bimestral «The Atlantic Monthly»–, «The New York Times» podría quebrar próximamente.

De los reportes financieros relativos a los ingresos obtenidos por este diario, que fueron dados a conocer en el mes de octubre de 2008 por The New York Times Company, la empresa editora del diario, se desprende la necesidad de realizar inmediatos ajustes o de lo contrario el periódico no tendrá la solvencia necesaria para cubrir algunas de sus deudas inmediatas, las cuales han sido estimadas en 400 millones de dólares. Las deudas del «Times» actualmente ascienden a más de mil millones de dólares. El diario tan solo cuenta con 46 millones de dólares en efectivo en sus arcas. El lunes 19 de enero, «The New York Times Company» se vio en la necesidad de aceptar el préstamo que desde el año pasado le había ofrecido el acaudalado empresario mexicano Carlos Slim Helú –uno de los tres hombres más ricos de acuerdo con la revista «Fortune»–, el cual asciende a 250 millones de dólares, a una tasa anual del 14% y vencimiento a seis años. Si el periódico incumple, Slim tendría la opción de adquirir el 15% adicional de las acciones de la empresa. En septiembre de 2008 Slim invirtió 128 millones de dólares en acciones del «Times», que equivalen al 6.9% de la firma. Si su préstamo en seis años se transforma en cartas de inversión, Slim sería dueño del 17% de las acciones. La familia Osch-Sulzberger, fundadora de la empresa, actualmente controla el 19% de las acciones del diario.

Efectivamente, más allá de las grandes diferencias que hoy podemos advertir en los hábitos de consumo cultural de los nativos digitales, podemos señalar que en la convergencia cultural algunos medios convencionales han resultado perdedores, mientras que los nuevos medios digitales han ganado terreno, tal como anti-

cipaba Toffler en 1980. En años recientes los medios convencionales han perdido inversión publicitaria, la cual ha sido transferida a los nuevos medios.

En el estudio realizado por Brandz en 2008: «The 100 Most Powerful Brands 08», Google nuevamente fue ubicado en la primera posición entre las 100 marcas más importantes del mundo. El valor de Google ahora ha sido estimado en 86.057 millones de dólares. En 1998, a pesar del optimismo depositado en el auge de las empresas «punto com», pocos analistas podrían haber considerado que nueve años después, una empresa nativa de Internet, Google, llegaría a ser considerada la marca más valiosa del mundo.

### 2.3. Toda la tecnología tiene una filosofía

En octubre de 2004 se desarrollaron las actividades del CEATEC-2004, en Makuhari Messe (Japón). El CEATEC es la exhibición anual más importante en Asia y participan las firmas líderes en las industrias de electrónica avanzada, telecomunicaciones, nuevos medios digitales. Los principales jugadores en esas industrias presentan sus principales productos.

El tema central del CEATEC-2004 fue «Sociedad digital ubicua enriquecida, acelerando la siguiente etapa»<sup>10</sup>. Kunio Nakamura, presidente de Matsushita Electric, empresa de Panasonic, dictó la conferencia magistral que inauguró las actividades de tan importante feria tecnológica. El título del discurso de Nakamura fue: «Creando la sociedad de la ubicuidad en Japón, una nación creada en la tecnología». Japón se propuso acceder a la «sociedad de la ubicuidad» en el año 2010. La visión de esa nación descansa en el formidable desarrollo de su tecnología. El término «sociedad de la ubicuidad» –afirma Nakamura–, permite designar a una sociedad en la que cualquier persona puede disfrutar, en cualquier momento y en cualquier lugar, de una amplia gama de servicios a través de diversos dispositivos terminales y redes de banda ancha (servicios «on demand»). El lema de la sociedad de la ubicuidad es «anyone, anywhere, anytime» –cualquier persona, en cualquier lugar, en cualquier momento–.

De acuerdo con Nakamura, tres factores resultan de capital importancia en el desarrollo de la sociedad de la ubicuidad: una sólida infraestructura de redes, eficientes dispositivos terminales, y servicios de contenido. La banda ancha admite ser considerada como la columna vertebral de la sociedad de la ubicuidad, y Japón es uno de los países que mayor cantidad de recursos ha destinado al desarrollo de su infraestructura de redes de banda ancha.

En 2001 el gobierno japonés puso en marcha la iniciativa «e-Japan Strategy». En la primera etapa, el

gobierno y la iniciativa privada destinaron los recursos necesarios para establecer una sólida infraestructura de servicios de banda ancha. En la segunda etapa el gobierno decidió impulsar programas de alfabetización digital, con el propósito de que los usuarios de los nuevos medios digitales pudieran obtener el mayor provecho posible. Además mediante el programa «u-Japan» los japoneses se han propuesto elevar las capacidades de las redes ubicuas. De acuerdo con Nakamura, en 2010 las líneas fijas estarán en posibilidades de transmitir datos 10 veces más rápido que el ADSL. Además las transmisiones inalámbricas serán 50 veces más rápidas que W-CDMA.

El impacto del programa e-Japón ha permitido transformar la administración pública y la educación. Gracias a la incorporación de avanzados dispositivos digitales, el aparato administrativo-burocrático ha elevado significativamente su eficiencia y productividad. Un gran número de ciudadanos hoy realiza trámites gubernamentales en línea. En la educación, las avanzadas tecnologías de la información han favorecido el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje que descansan en las posibilidades de la educación móvil. La educación móvil supone el desarrollo de innovadores materiales didácticos «on demand», los cuales admiten una lógica congruencia en la perspectiva posible de la sociedad de la ubicuidad. Toda persona puede acceder a los materiales educativos, disponibles en la red, a cualquier hora y en cualquier lugar.

#### 2.4. El cambio tecnológico no es aditivo, es ecológico

En la explicación de su cuarta idea, Postman afirmó que «un nuevo medio no agrega algo; lo cambia todo». La historia nos permite confirmar que los efectos de los cambios tecnológicos en las sociedades son múltiples y complejos. Por ello, McLuhan (1996: 39) insistió en comprender la importancia de los cambios tecnológicos más allá de las opiniones: «Los efectos de la tecnología no se producen al nivel de las opiniones o de los conceptos, sino que modifican los índices sensoriales, o pautas de percepción, regularmente y sin encontrar resistencia».

Los Toffler (2006: 33) afirman que «las verdaderas revoluciones reemplazan instituciones y tecnologías. Y aún hacen más, destruyen y reorganizan lo que los psicólogos sociales denominan la estructura de rol de la sociedad». No pocos de los cambios más profundos que puede resentir una determinada sociedad proceden de la educación. La convergencia cultural transformará profundamente el imaginario educativo. De ello nos ocuparemos enseguida.

El consumo cultural de los niños y jóvenes nacidos a partir de 1988 —designados como nativos digitales, «screenagers», nuevomilenaristas, Generación N (Internet), Generación D (Digital), Generación ND (Nacida Digital) o Generación Einstein<sup>11</sup>— resulta muy diferente si consideramos el monótono y previsible consumo cultural de otras generaciones. Piscitelli (2008: 47-48) anticipa algunos cambios significativos en el consumo cultural de los nativos digitales: «Los chicos que hoy tienen entre 5 y 15 años son la primera generación mundial que ha crecido inmersa en estas nuevas tecnologías. Han pasado toda su vida rodeados de computadoras, videojuegos, teléfonos celulares y el resto de los «gadgets» digitales (...) los videojuegos, el e-mail, Internet, los teléfonos celulares y la mensajería instantánea se han convertido en parte integral de nuestras vidas y en el oxígeno sociocultural que respiran los chicos del tercer milenio».

La Generación Einstein se desenvuelve en una nueva ecología cultural, en la cual las comunicaciones digitales observan un rol protagónico en la formación de la percepción y la comprensión de la realidad. Estudios realizados en España por Nokia y Conecta (I y II Observatorio de Tendencias: 2008), coinciden en destacar algunos de los rasgos de la nueva generación, que es designada por Nokia y Conecta en los referidos estudios como Generación ND (Nacida Digital). Las edades de los jóvenes que forman parte de la Generación ND oscilan entre 15 y 18 años. En sus comunicaciones ordinarias apenas emplean el correo electrónico (lo identifican con el mundo laboral y adulto); en cambio, hacen intenso uso de las redes sociales y los programas de mensajería instantánea, y emplean el móvil como disco duro para almacenar y trasladar información, intercambiando ficheros entre móviles a través de Bluetooth. Los miembros de la Generación ND saben que la cantidad de información disponible en Internet resulta imposible de agotar en su totalidad. Mientras esperan el advenimiento de la llamada web semántica, acceden a informantes confiables a través de sus redes sociales.

Una nueva generación de caricaturas —principalmente japonesas—, anticipó las notables habilidades de los niños en el manejo de nuevas tecnologías. «Pokémon» y «Yu-Gi-Oh!» Introdujeron en los niños la necesidad de buscar información sobre personajes y eventos de las caricaturas, a través de la articulación de nuevas redes de conocimiento. Ambas caricaturas promueven la implicación, convierten a los niños en cazadores de información.

La introducción del control remoto —un poderoso juguete— alteró definitivamente nuestra relación con la



ecología cultural, que durante décadas había impuesto y mantenido inalterable la televisión. Del zapping a través de los canales del televisor —en principio un juego—, pronto derivaron otras expresiones lúdicas que favorecieron la progresiva emancipación de los receptores de los medios de comunicación convencionales, en vías de transitar a la condición de «prosumidores». MTV normalizó el caos en el sistema de medios y contribuyó a desarrollar en los niños la capacidad de poder procesar mayores cantidades de información visual a una velocidad significativamente mayor que las generaciones anteriores; MTV por supuesto anticipó la complejidad que con el paso de los años habrían de adquirir los videojuegos. La Generación Einstein principalmente aprende con imágenes y sabe hacer zapping con sentido.

El desarrollo de la Generación Einstein definitivamente incide en el rumbo de la «economía de la atención», la cual impondrá profundas transformaciones en no pocas instituciones, incluyendo, por supuesto, las educativas. En la economía de la atención, el valor será conferido a todo aquello que resulte susceptible de despertar el interés de esa generación de consumidores y ciudadanos mucho más exigentes, mejor informados. La capacidad de realizar varias tareas simultáneamente (multitasking) representa uno de los rasgos distintivos de la Generación Einstein. Los sistemas de enseñanza tradicional difícilmente consiguen llamar la atención de los nativos digitales, quienes comprenden la posibilidad de transformar el imaginario educativo en un servicio «on demand». La educación móvil a través de teléfonos celulares responde a la necesidad de adecuar el imaginario educativo a las exigencias de aprendizaje que impone la ecología cultural en la cual se desenvuelve la Generación Einstein.

### 2.5. Los medios de comunicación tienden a convertirse en míticos

El futuro de las relaciones de consumo, afirma Kevin Roberts, director general de la agencia de publicidad Saatchi & Saatchi, está en las marcas de amor (Jenkins, 2008: 77). La economía afectiva (Jenkins) descansa en la construcción de comunidades de mar-

ca comprometedoras, las cuales permiten extender la fidelidad de amplios grupos de consumidores comprometidos.

Series y películas de culto trascienden los límites específicos de los medios de comunicación que utilizaron para estimular el activismo en Internet del público dispuesto a formar parte de la comunidad de marca, para posteriormente prolongar la franquicia comercial hacia otros medios e industrias. Las producciones, entonces, adquieren el rango de narrativas transmediáticas.

De acuerdo con Piere Lévy, en Internet la gente aprovecha sus conocimientos individuales en pro de metas y objetivos compartidos, conformando comunidades de conocimiento: «Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo conocimiento reside en la Humanidad» (Lévy, 1997: 20). La nueva cultura del conocimiento, afirma Jenkins, «surge a medida que nues-

**La capacidad de realizar varias tareas simultáneamente (multitasking) representa uno de los rasgos distintivos de la Generación Einstein. Los sistemas de enseñanza tradicional difícilmente consiguen llamar la atención de los nativos digitales, quienes comprenden la posibilidad de transformar el imaginario educativo en un servicio «on demand». La educación móvil a través de teléfonos celulares responde a la necesidad de adecuar el imaginario educativo a las exigencias de aprendizaje que impone la ecología cultural en la cual se desenvuelve la Generación Einstein.**

tros vínculos con formas previas de comunidad social se van rompiendo, nuestro arraigo en la geografía física disminuye, nuestros lazos con la familia extensa e incluso nuclear se desintegran y nuestras lealtades a los Estados-nación se redefinen». No obstante, surgen nuevas formas de comunidad: estas nuevas comunidades se definen mediante afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, reafirmadas en virtud de empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes. Los miembros pueden cambiar de grupo cuando varían sus intereses y necesidades y pueden pertenecer a más de una comunidad a la vez (Jenkins, 2008: 37).

En los tiempos de la convergencia cultural, las comunidades del conocimiento participan activamente en la creación y difusión de los nuevos mitos cultura-

les. Enseguida consideramos tres: «American Idol», «Survivor» y «Matrix».

### 2.5.1. «American Idol»

«American Idol» es un escaparate para cantantes desconocidos. Cada semana los concursantes actúan y el auditorio, por medio de llamadas telefónicas o mensajes a través de teléfonos móviles –que por supuesto tienen un costo–, elimina a uno de los concursantes. Al final, el cantante ganador obtiene un atractivo contrato con alguna firma «disquera». La novedad aportada por «American Idol» fue el desarrollo de la competición a lo largo de una temporada, en lugar de una sola emisión. «American Idol», hoy una gran franquicia transmediática<sup>12</sup>, se basó en la exitosa serie británica «Pop Idol». Representa uno de los más importantes éxitos de la televisión interactiva. «Forbes» designó a «American Idol» como la más rentable de todas las series de tele-realidad. Las ganancias obtenidas por la «Fox Broadcasting Company» representan una contribución definitiva al consumo cultural de los mensajes de texto en la Unión Americana.

El público por supuesto adquiere conciencia de su relativo empoderamiento. La sensación de «empoderamiento» contribuye a implicar aún más a los fans. De acuerdo con Jenkins (2008: 70), los fans de ciertos programas televisivos de culto pueden lograr una mayor influencia sobre las decisiones de programación en una época de economía afectiva. En programas como «American Idol», los patrocinadores no buscan simplemente la oportunidad de anunciar sus productos; pretenden dejar su marca en los contenidos.

### 2.5.2. «Survivor»

«Survivor», el exitoso programa de tele-realidad de la CBS, trascendió al espacio televisivo para convertirse en un complejo juego de miradas e insinuaciones que semana a semana enfrenta al productor de la serie –Mark Burnett–, con los seguidores del programa, quienes se convierten en una comunidad de conocimiento dispuesta a anticipar y descubrir los acontecimientos clave en el desarrollo de la serie. Los fans inclusive usan fotografías vía satélite para descubrir la ubicación del campamento base, y analizan cada fotograma de los episodios buscando información oculta. La competencia que se establece entre el productor de la serie y los fans (destripe) contribuye a crear la mística de «Survivor». Cada temporada el equipo de producción incrementa las medidas de seguridad con el propósito de evitar posibles filtraciones. Los productores acostumbran sembrar pistas falsas para confundir a la comunidad de fans.

### 2.5.3. «Matrix»

En 1999 se estrenó la cinta «Matrix», de los hermanos Wachowski, hoy considerada película de culto. La película original, «Matrix», nos transportaba a un mundo donde se desdibuja la línea entre la realidad y la ilusión, y donde los cuerpos de los humanos se almacenaban como fuentes de energía que sirven de combustible a las máquinas mientras sus mentes habitan un mundo de alucinaciones digitales. Neo, el hacker protagonista convertido en mesías, ingresa en el movimiento de resistencia de Sión, que trabaja para acabar con los agentes que modelan la realidad para que sirva a sus ambiguos fines (Jenkins, 2008: 100).

«Matrix» estimuló en Internet el desarrollo de activas comunidades de conocimiento. Una buena franquicia transmediática –sostiene Jenkins– trabaja para atraer múltiples públicos, introduciendo los contenidos de forma un poco distinta en los distintos medios. Cada medio, sin embargo, aprovecha lo mejor de «Matrix»: de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones (...). El recorrido por diferentes medios sostiene una profundidad en la experiencia que estimula el consumo (Jenkins, 2008: 101).

Por medio de un sistema de licencias, cada personaje o evento admite una explotación comercial al detalle. «Matrix», solo concebible en tiempos de la convergencia digital, representa obligado referente de las posibilidades de la narración transmediática.

## 3. Conclusión

Las multitudes inteligentes constan de personas capaces de actuar de manera coordinada aunque no se conozcan entre sí. Las personas que integran las multitudes inteligentes cooperan de formas nunca posibles hasta ahora, pues manejan aparatos dotados de capacidades tanto comunicativas como informáticas (...). Los grupos de personas que utilicen estas herramientas conseguirán nuevas formas de poder social. Debemos comprender la convergencia cultural como complejo ambiente comunicativo. La cultura de la convergencia cultural posibilita el desarrollo de nuevas formas de inclusión social. Las tesis de Postman permiten confirmar los efectos que introduce la convergencia cultural en el desarrollo de las nuevas sociedades.

La convergencia cultural modifica los procedimientos de operación de las industrias mediáticas, así como la forma en cómo la gente común se relaciona con los nuevos y los viejos medios de comunicación. Los cambios más significativos se presentan en las co-

comunidades de conocimiento. Las comunidades de conocimiento descubren nuevas formas de colaboración y participación. Éstas nos introducen en la perspectiva posible de una nueva sociedad: la sociedad de la información y el conocimiento.

### Notas

<sup>1</sup> En el sitio web de Media Ecology Association, es posible consultar la explicación que Neil Postman aportó sobre el concepto «media ecology». Véase: [www.media-ecology.org/media\\_ecology](http://www.media-ecology.org/media_ecology) (10-01-09).

<sup>2</sup> En Media Ecology Association es posible consultar una excelente relación de textos seminales. Véase: [www.media-ecology.org/media\\_ecology/readinglist.html](http://www.media-ecology.org/media_ecology/readinglist.html) (10-01-09).

<sup>3</sup> Véase: [www.media-ecology.org/media\\_ecology](http://www.media-ecology.org/media_ecology) (27-07-07).

<sup>4</sup> El desarrollo del telégrafo, en principio estuvo subordinado al periódico y al ferrocarril. En 1844 Samuel Morse abrió una línea telegráfica entre Washington y Baltimore. En 1858 ya se había tendido el primer cable que cruzaba el Atlántico, y tres años después, en 1861, los hilos telegráficos se extendían por toda la Unión Americana.

<sup>5</sup> En el libro «Revolutionary wealth» (2006: 153), Alvin y Heidi Toffler explicaron cómo concibieron el término «prosumidor», así como el alcance explicativo del concepto.

<sup>6</sup> Véase: <http://itrs.scu.edu/tshanks/pages/Comm12/12Postman.htm> (10-01-09).

<sup>7</sup> En México la citada teleserie dirigida al público infantil fue conocida como «Plaza Sésamo», y el personaje en cuestión fue conocido como Beto, el inseparable compañero de Enrique. En España, la teleserie fue designada como «Barrio Sésamo», y los personajes Blas y Epi.

<sup>8</sup> Véase el artículo «End Times», disponible en línea en [www.theatlantic.com/doc/200901/new-york-times](http://www.theatlantic.com/doc/200901/new-york-times) (27-01-09).

<sup>9</sup> Disponible en [www.millwardbrown.com/Sites/Optimor/Media/Pdfs/en/BrandZ/BrandZ-2008-Report.pdf](http://www.millwardbrown.com/Sites/Optimor/Media/Pdfs/en/BrandZ/BrandZ-2008-Report.pdf) (30-01-09).

<sup>10</sup> Véase: [www.ceatec.com/es/2004/exhibitors/f-regulation.html](http://www.ceatec.com/es/2004/exhibitors/f-regulation.html) (28-01-09).

<sup>11</sup> El término Generación Einstein, fue introducido en 2006 por dos destacados investigadores holandeses: Jeroen Boschma e Inez Groen, en el libro «Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21ste eeuw». En el referido libro fueron consignados los resultados que arrojó una investigación emprendida por la agencia de comunicación Keesie, que durante 10 años realizó entrevistas a jóvenes nacidos a partir de 1988. El libro fue distinguido con el Premio de Literatura PIM Marketing en 2006. El término Generación Einstein responde al propósito de designar a

los nacidos a partir de 1988, quienes desde niños se han relacionado con la tecnología de forma espontánea, y que hoy admiten ser considerados como la primera generación de niños digitales.

<sup>12</sup> La ganadora de la primera temporada, Kelly Clarkson, firmó un contrato con RCA Records, y el sencillo «A moment like this» llegó al número 1 del Billboard en la Unión Americana, convirtiéndose en el sencillo más vendido en Estados Unidos en 2002. La radio definitivamente dio gran impulso al referido hit. Un libro sobre «American Idol» formó parte de la selecta relación de best sellers de 2002. En la Unión Americana se realizaron exitosas giras de los concursantes. Además se realizó el largometraje «From Justin to Kelly», con baja recaudación en taquilla.

### Referencias

- BOLT, J. & GRUSIN, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. USA: MIT Press.
- BOSCHMA, J. & GROEN, I. (2006). *Generación de Einstein*. Madrid: Gestión 2000.
- FLORIDA, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: and How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Nueva York: Basic Books.
- FRIEDMAN, T. (2005). *La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: MR Ediciones.
- HARROCKS, C. (2000). *McLuhan y la realidad virtual*. Barcelona: Gedisa.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LÉVY, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind & Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
- MCLUHAN M. & FIORE, Q. (1967). *The Medium is the Massage. An inventory of effects*. New York: Bantam Books.
- MCLUHAN, M. & NEVITT, B. (1972). *Take Today: the Executive As Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MCLUHAN, M. & NEVITT, B. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- PISCITELLI, A. (2008). *Nativos digitales. Contratexto*, 16; 43-56.
- RHEINGOLD, H. (2003). *Smart Mobs. The next social revolution*. Nueva York: Basic Books.
- RUSHKOFF, D. (2006). *ScreenAgers. Lessons in Chaos from Digital Kids*. USA: Hampton Press.
- TOFFLER, A. (1981). *La tercera ola*. México: Edivisión.
- TOFFLER, A. & TOFFLER, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. Madrid: Deusto.
- TOFFLER, A. & TOFFLER, H. (2006). *Revolutionary wealth*. USA: Currency Doubleday.

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova, 2009 para Comunicar

2009 celebra el segundo centenario del nacimiento de Charles Robert Darwin a la vez que se cumplen 150 años de la publicación del «Origen de las Especies»

● Lizy Navarro  
San Luis Potosí (México)

Solicitado: 18-06-08 / Recibido: 04-02-09  
Aceptado: 27-02-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-003

# Tres lustros del periodismo digital: interactividad e hipertextualidad

Fifteen Years of Online Journalism. Interaction and Hypertextuality

## RESUMEN

En el 2009 se cumplen 15 años del inicio del periodismo en Internet. Las características del periodismo han evolucionado con la convergencia digital. La interactividad e hipertextualidad son dos elementos que configuran la esencia de la relación entre periodismo y tecnologías de la información y comunicación. En esta investigación se realizó el análisis del perfil y elementos del periodismo digital, así como el emisor y receptor de este proceso comunicativo. El corpus de la investigación fueron diez medios internacionales y los siguientes medios nacionales: 100 periódicos, 30 cadenas de televisión y 30 emisoras de radio que desde hace más de 10 años están en Internet. También se realizó el envío de 2.000 correos electrónicos a un corpus de otros tantos periodistas: reporteros, editoriales y webmaster.

## ABSTRACT

On-line journalism completes 15 years of existence in 2009. The characteristics of journalism have evolved with information technology. Interaction and hypertextuality are two elements that configure the essence of the relationship between journalism and new information and communication technologies. This research analyzes the profile and elements of on-line journalism, as well as the transmitter and receiver in this communication process. The research corpus is 10 international media and the following Mexican media: 100 newspapers, 30 television stations and 30 radio stations, all with more than 10 years' on-line experience. Also, two hundred e-mails were sent out to journalists, leader writers and webmasters.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Periodismo, interactividad, hipertextualidad, convergencia digital, información y comunicación. Journalism, interaction, hypertextuality, information technology, information and communication.

◆ Dra. Lizy Navarro Zamora es profesora de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (Conacyt) (lizy@uaslp.mx).

## 1. Introducción

En el siglo XX, con el mayor desarrollo de los medios de comunicación, la prensa escrita sufrió tres momentos de crisis y readaptación. En los años treinta con el nacimiento de la radio y en la década de los cincuenta con la llegada de la televisión, el periódico tuvo dos impactos en su desarrollo, modificándose y readaptándose a los nuevos contextos. El primer paso fue el uso de equipos electrónicos con programas para justificar las líneas que eran compuestas por linotipia. Al principio de los setenta la mayoría de los periódicos de circulación nacional contaban con videoterminals donde los periodistas escribían sus textos. Fue a mediados de los ochenta cuando la informatización invade los periódicos de manera más completa. Aparecieron los sistemas integrados de producción, los costos disminuyeron por consecuencia y se redujo la mano de obra en la composición y montaje de las páginas.

Los antecedentes electrónicos de los medios de comunicación en línea se remontan a la década de los setenta con el desarrollo del videotexto, el teletexto, el periódico por fax, en cd-rom, en disquete flexible y la inserción en las primeras redes de información. Estos antecedentes fueron los que construyeron lo que en 1994 se instaló como un medio directamente en la red Internet «San José Mercury News».

Hoy los buscadores no unifican sus criterios de cuántos medios informativos existen en Internet, las mismas condiciones y naturaleza de la red ha limitado a los investigadores y a las instituciones de regulación para tener una información precisa.

## 2. Material y métodos

El presente trabajo<sup>1</sup> es el resultado de un análisis profundo y sistematizado de los diferentes medios de comunicación en Internet en México y en el mundo. A partir del desarrollo y de la convergencia de las tecnologías de la información y comunicación se han estudiado y dado el seguimiento a 10 medios digitales internacionales y 100 periódicos mexicanos, 30 estaciones de televisión y 30 estaciones de radio. En 15 años los medios periodísticos han vivido las transformaciones en su diseño, en el contenido, en el negocio y en la existencia del propio periodista<sup>2</sup>.

Para obtener los resultados de esta investigación se realizó un seguimiento histórico y un análisis de contenido siguiendo algunos elementos de análisis: desarrollo del mensaje periodístico, configuración de los cibergéneros, el receptor y el emisor de los mensajes.

Dentro de la metodología, también se realizó el envío de dos mil correos electrónicos a un corpus de 2.000 periodistas (reporteros, editorialistas y webmas-

ter), para investigar el aspecto de la interactividad como elemento fundamental en la construcción de la convergencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

El estudio se divide en: 1) El desarrollo de los contenidos y de la retórica ante la existencia de características específicas que ha impuesto la red Internet; 2) La transformación comunicacional en la configuración de los géneros periodísticos; 3) El papel del emisor y del receptor en el nuevo modelo comunicacional.

## 3. Resultados y discusión

### 3.1. Contenidos y la retórica

Existe un rezago considerable entre quienes presentan contenidos de acuerdo a la nueva retórica de las redes como Internet y con aquéllos que se concretan solamente a imitar lo que presenta el medio impreso. En 1994, los medios de comunicación en Internet se iniciaron con un esquema de contenidos reducido. Los primeros ejemplos que se encuentran eran páginas que contaban con unas cuantas notas publicadas en la Red. No había otros servicios que los mismos que el usuario podía localizar en el medio impreso y en otros era una selección de notas. Los recursos que la nueva retórica permitía eran poco explotados. De hecho en aquel año los medios de comunicación en línea eran muy parecidos a las síntesis que se mandaban a las embajadas de los países, se escogía lo que se consideraban las notas más importantes, el resto no se presentaba. Poco a poco, los medios fueron incorporando otros contenidos que les permitieron una mayor interacción con el usuario y sobre todo la explotación de los recursos en la Red. Para ello también requirieron de más personal, cada contenido que agregaban a sus páginas significó la necesidad de elementos de apoyo. Algunas variables del análisis que hicimos durante la evolución que han tenido los medios en estos 15 años son:

- Actualización: Se inició con una actualización diaria, cada 24 horas. Hoy, después de 15 años, los medios de comunicación más desarrollados reorganizan su información en el momento en que aparece una noticia de mayor relevancia. Los menos desarrollados sólo se han concretado a incluir dentro de sus páginas una sección de últimas noticias. Todavía se presentan medios que publican cada día lo mismo que hace el medio impreso o analógico. Este aspecto ha sido medular en el desarrollo de los medios de comunicación en Internet. Durante estos años los eventos, sobre todo mundiales, han permitido una evaluación considerable. La muerte de Lady Di, la guerra en los Balcanes, los atentados terroristas del 11 de septiembre en Estados Unidos y del 11 de marzo en España,

la invasión en Afganistán, la guerra entre Irak y Estados Unidos y recientemente la toma de posesión del presidente de Estados Unidos, Barack Obama etc., han permitido hacer un análisis de qué medios explotan los recursos de Internet y le dan al usuario lo que necesita y de aquéllos que se han quedado en el límite de la competencia. En México el desarrollo de la actualización es mínimo. La actualización de las páginas se ubica en los medios de comunicación diseñados y programados en la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey. En la gran mayoría de los medios de comunicación la actualización sigue dándose cada 24 horas. Las dos grandes razones es que la sala de redacción del medio en línea está integrada por un mínimo de personas, alrededor de tres debido a que los empresarios no han querido invertir en este nuevo medio porque aún no encuentran negocio.

- **Hipertextualidad:** La no secuencialidad de la lectura se da a través del uso del hipertexto y del hipermedia. La consulta por niveles y aún la contabilización de los minutos que al usuario le lleva decodificar cada información son los elementos claves de esta comunicación en línea. La hipertextualidad y el recurso hipermedia es el enlace del medio con los procesos mentales y el perfil del usuario. Los niveles de lectura permiten al consumidor de la información la posibilidad de seleccionar en qué momento y en qué tiempo hacer la consulta a la información periodística. El elemento hipermedia da al contenido una reconfiguración de texto, vídeo y audio. Existen por tanto dos tipos de estructuras frecuentes en el discurso del periodismo digital: a) Estructuras axiales, lineales, no recomendables; b) Estructuras reticulares (número interminable de enlaces). Las que más deben aplicarse al medio son: 1) Hipertexto: Vínculos que unen dos o más informaciones textuales; 2) Hiperaudio: Vínculos que unen dos o más informaciones sonoras; 3) Hipervisual: Vínculos que unen dos o más informaciones visuales.

«El principio de la conexión en la red se traduce en la multiplicidad, o sea, en los múltiples caminos posibles de lectura lineal recorridos por el lector gracias al hipertexto. A la multilinealidad se conjugan las nociones de descentralización/recentralización y ruptura de jerarquía» (Murad, 2002: 126).

- **Interactividad:** En sus inicios, la interactividad se presentó como la máxima potencialidad, de hecho es

la gran riqueza de Internet con una real comunicación entre el emisor y el receptor. Sin embargo, para lograr la interactividad deseada las empresas deben contratar personal que dé respuesta a las dudas, comentarios e inquietudes de los usuarios.

«La interactividad es una característica básica de Internet como medio de comunicación. Se interactúa entre fuente de información y redacción, entre redacción y lectores o los mismos lectores entre sí» (Pareja, 2002: 39). Al periodista le falta tiempo para completar el ciclo de la comunicación, pero pocas empresas han invertido en contratar a trabajadores que desempeñen su labor en actividades que surgieron como consecuencias de las tecnologías. En los primeros medios, la interactividad se dio a través de los foros de discusión y de encuestas. Hoy el punto máximo se presenta cuando el medio de comunicación permite al usuario la reorganización y jerarquización de los mensajes periodísticos.

**En las redes telemáticas el contacto en esta comunicación es psíquico más que físico. El hombre siente que se han roto las fronteras. Conferencias virtuales, participación en grupos de discusión y un correo electrónico permite ese contacto psíquico. Prueba de ello es que hay receptores que pasan horas y horas conectados a la Red.**

A través de la investigación realizada, se comprobó que la interactividad en los medios de comunicación en Internet es nula y tardía, entre los dos mil periodistas, editorialistas y webmaster.

Aún cuando la interactividad es un elemento fundamental, esencial y transformador en el modelo de comunicación en el que se pasa de medios de información a medios de comunicación, hasta el momento esto no sucede de manera permanente. Para tener interactividad en un medio se necesita de varios factores, entre ellos que el mismo periodista lo entienda y lo sea. Esto ha traído como consecuencia la presencia de un círculo vicioso que no se ha transformado en virtuoso. Es importante resaltar que sólo de los 253 correos respondidos, el 15% fueron contestados en las 24 horas siguientes al envío del correo electrónico, el porcentaje restante lo hizo después de dos días. Los webmaster tuvieron una mayor interactividad, sin embargo ésta se centró exclusivamente en el aspecto técnico.



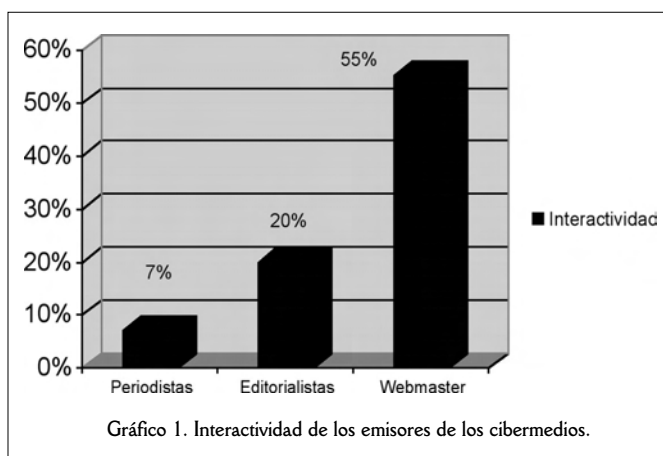


Gráfico 1. Interactividad de los emisores de los cibermedios.

- **Multimedialidad:** La configuración de la construcción del mensaje periodístico está basada en una integración del audio, la imagen y el texto. El recurso multimedia en los primeros años era mínimo y actualmente la mayoría de los medios se han concretado en copiar la información tal como se plasma en el medio impreso, haciendo una suma y no una integración del texto, el audio y la imagen. Sin embargo, algunos sí lo han logrado conformando un nuevo lenguaje, en el cual el texto, audio y vídeo convergen. Este año quienes cuentan con líneas rápidas de conexión y con un sistema de fibra óptica logran apreciar este lenguaje. Pero la disparidad tecnológica contribuye a la división entre los habitantes informados y los subinformados por cuestiones tecnológicas, económicas y de conocimiento. «La multimedialidad se define como la integración, en una misma unidad discursiva, de información de varios tipos: texto, imágenes (fijas o en movimiento), sonidos e, incluso, bases de datos o programas ejecutables» (Díaz, 2002: 86).

- **Mundialización:** Cuando inició Internet se habló de la mundialización como la característica clave y de gran riqueza. Muy pocos, sólo unos cuantos, lo han logrado; esa potencialidad se ha quedado ahí. Aisladamente los miles de medios que en la red viajan tienen usuarios de diferentes partes del mundo, su bloque significativo se encuentra generalmente en el área geográfica a la que pertenecen. La mundialización tiene como esencia la organización de las cibercomunidades y la comunicación más estrecha y directa entre los habitantes del mundo. La comunidad mundial se torna local. Medios como el «Washingtonpost.com», «Le Monde», «El Mundo», entre otros, han logrado configurar una comunidad de usuarios que se informan periodísticamente en línea a través de ellos. Muy pocos medios mexicanos han logrado esta mundialización. Las estadísticas no son representativas. Hasta el

día de hoy, el público consumidor de la información se encuentra en el espacio geográfico físico del medio.

- **Personalización:** La personalización se presentó en 1994 como el elemento central de las riquezas del mensaje periodístico que se transmitía a través de la Red. Son pocos los medios que han encontrado las cibercomunidades como clientes para vender un producto personalizado. Los «software» especializados para ello no han sido explotados, ni se ha encontrado la mercadotecnia, ni la estructura del negocio necesaria para que se piense en un medio diseñado a la medida del usuario. Además,

la potencialidad de la personalización radica en la posibilidad de ofrecer al usuario el contexto de la información, lo que antes era privilegio del periodista. El usuario elige cómo se informa, de qué se informa; la organización del periódico se puede construir y reconstruir de acuerdo a los criterios del lector.

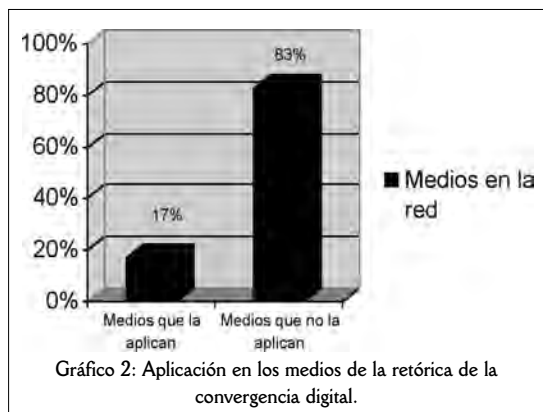
- **Confiabilidad:** En estos tres lustros son muy pocas las páginas que han logrado tener un prestigio desde su nacimiento en la Red. Sólo los medios de marca cuentan con la imagen para su credibilidad. Quienes somos amantes de la precisión en la información periodística, los «weblogs» no han sustituido lo que el periodismo serio y experto hace y son los nombres de marca quienes obtienen la confianza del lector. La ciberbasura se ha adueñado del espacio. Sólo las páginas de prestigio pueden respaldar los contenidos periodísticos.

### 3.2. Los géneros periodísticos en la convergencia digital

La aparición de Internet y de las tecnologías de la información se ha presentado como una realidad que ha provocado la reubicación de las teorías periodísticas y de la comunicación. Las etapas de integración son: 1) Webs con características eminentemente textuales; 2) Los contenidos y servicios comienzan a ser originales y adaptados para la Red; 3) Los contenidos son preparados exprofeso para tener únicamente existencia en la web.

En el estudio minucioso que hemos realizado, sólo un 17% construye sus contenidos de acuerdo a los elementos que permite la nueva configuración digital y el resto recurre en un mínimo a dichos elementos. Del total de medios analizados, sólo el 17% construye una retórica periodística de acuerdo a los elementos de la convergencia digital, aún cuando ya han pasado tres lustros desde que el primer medio se instaló en la red.

Los géneros periodísticos son el resultado de una lenta elaboración histórica que se encuentra íntimamente ligada a la evolución del mismo concepto de lo que se entiende por periodismo. En la etapa actual de convergencia digital y de la integración de los cibermedios, la redacción debe de ser hipertextual, lo cual favorece la interacción amigable con la representación icónica de las estructuras de información y de los comandos. Esto se traduce en la posibilidad de que el



usuario pueda actualizarse e incrementar la información en cualquier momento.

El principio de multiplicidad y de encaje de escalas está representado en el periodismo digital por la conexión en red de las informaciones, de forma que de cualquier asunto, el lector sea capaz de alcanzar otro punto. El acceso a los textos, imágenes fijas o en movimiento, y sonidos no es secuencial, como tampoco lo es el pensamiento humano. Los medios en línea se acercan más a la forma de pensamiento del hombre, las estructuras de las ideas no son lineales. El concepto de pensamiento secuencial es deudor de la filosofía de Thomas Hobbes, quien, en su famosa obra «Leviatán», explicaba en sus primeros capítulos cómo por sucesión o encadenamiento de pensamiento se entiende esa sucesión con que un pensamiento se sigue de otro, y que, para distinguirla del discurso de palabras, recibe el nombre de discurso mental. Es en su contexto sociocultural donde cada persona, en razón de determinadas cuestiones (gustos, intereses, tiempo, etc.), decide cuál es el camino único. Se pasa de la forma discursiva secuencial a la información numérico-textual, gráfica y sonora, que corresponde más fielmente al sistema de pensamiento humano.

### 3.3. Géneros periodísticos

Los medios «on line» recurren a los conceptos claves de la redacción periodística de selección, valora-

ción, interpretación, opinión y contextualización para comunicarla de manera correcta al usuario. A los estilos y a los géneros. Los foros pueden considerarse como un nuevo género del periodismo on-line, ya que a través de una comunicación directa, el usuario de Internet conduce la entrevista a un personaje. En una pantalla el entrevistado lee desde cualquier parte del mundo las preguntas que le plantean y las contesta. Por un lado desaparece la intermediación del periodista y el entrevistado elige a qué cuestionamientos dar respuesta. Al hacerla en vivo, de manera simultánea, el usuario toma el papel de periodista, pregunta lo que necesita, lo que desea. Posteriormente una vez transmitida la entrevista de manera simultánea, el mismo medio de comunicación continua presentándola diferida.

Los géneros periodísticos se han vuelto géneros multimedia, no es recomendable que en la Red los medios de comunicación on-line sean una versión electrónica de los tradicionales. Son la integración de los tres medios masivos de comunicación (radio, televisión y prensa escrita), con la ventaja de cada uno. Lo que hoy conocemos como el periódico en línea se está convirtiendo en un medio de comunicación convergente que reúne la profundidad de la prensa escrita, la simultaneidad de la radio y la imagen de la televisión.

Su presentación es más moderna y forma parte del paradigma de las tecnologías de la información. Es importante destacar que muchos medios de comunicación ya han aplicado los elementos que les ofrecen estos nuevos recursos. La prensa, en comparación a la radio y la televisión, es el medio de comunicación que está en Internet de manera más significativa. Esta situación se debe a los problemas tecnológicos que ofrecen las conexiones, en la mayoría de los sitios el cable coaxial limita la transmisión rápida del audio y del vídeo.

En los géneros periodísticos, sobre todo en la noticia, crónica y reportaje se empiezan a presentar los géneros hipermedia con imágenes animadas, audio, etc. De hecho, la infografía es uno de los elementos de mayor apoyo en la información periodística. La inclusión de mapas, foros, encuestas, etc. Recurre al vídeo, audio, omnimedia, gráfico animado, fotogalería y animación. Sin embargo, este género hipermedia sólo se construye en el 27% de las páginas analizadas. No todas las informaciones o comentarios que se presentan tienen la convergencia e integración del audio, la imagen y el texto.

El género periodístico es la punta del iceberg soportada por la investigación y análisis del periodista. Necesita conectar al usuario a las fuentes de información directas a través de enlaces hipermedia, que sea

éste el que profundice y el que juzgue la veracidad de la información. Tanto en informaciones ya publicadas por el medio, como a las primeras fuentes. «Los periódicos desarrollan contenidos exclusivos para la Red e incorporan elementos más interactivos agregando cada vez más servicios similares a los portales generales» (Alonso y Martínez, 2003: 269).

- **Noticia:** El medio de comunicación no sólo se ha limitado a dar y presentar la información en una pirámide invertida, sino que ha tendido a contextualizarla de una manera muy amplia. Los jefes de redacción de los medios de comunicación on-line saben que al usuario de la Red, una vez que escoge la noticia, necesita saber más de ella. Esto no quiere decir que la noticia se convierta en un reportaje. Es la misma noticia en sus elementos básicos, acompañada de sus circunstancias explicativas.

En un medio de comunicación on-line, este género periodístico sufre las mismas «limitantes» de tiempo y análisis que tiene en la radio y en la televisión; debido a que en estos medios la presentación de la noticia debe ser de manera simultánea a los hechos. Aunque por estos dos requisitos el periodista no tiene tiempo para ubicarse en el mejor sitio y observar desde un ángulo objetivo los hechos que acontecen. Pero ésta, que pareciera una desventaja, es al contrario una ventaja para el medio. En los años veinte, la radio le ganó la batalla de rapidez a la prensa, en los cincuenta la televisión superó a la prensa y a la radio, en la actualidad Internet tiene todas las ventajas de los medios analógicos.

Aunque durante el día se actualiza la información y se reorganiza en lo que conocemos como «home page», es en la tarde-noche cuando los encargados de subir los trabajos actualizan la totalidad de las páginas. Hay quienes «suben» la información y la reorganizan presentando las modificaciones en el diseño y ubicación de los elementos de la pantalla cada 20 minutos, según se desarrollen los acontecimientos en el ámbito económico, político, social, etc. No tenemos una noticia más importante para todo el día, la ubicación y la aparición de ellas cambia según se presenten las informaciones. Es precisamente aquí donde el género en su redacción sufre ciertas variables. Una de las líneas que tradicionalmente se siguen es la ya tan famosa y no querida para los alumnos pirámide invertida. En los medios de comunicación on-line, sobre todo en las noticias que actualizan la información no se aplica este principio.

Es a lo largo de una serie de párrafos, en promedio cuatro, donde se dan a conocer los elementos más importantes y trascendentales de la información. El

«lead» presenta lo más importante, pero no se da respuesta a las cinco preguntas básicas. En cuestión de redacción periodística los párrafos no son equilibrados, es una o dos frases largas las que los integran.

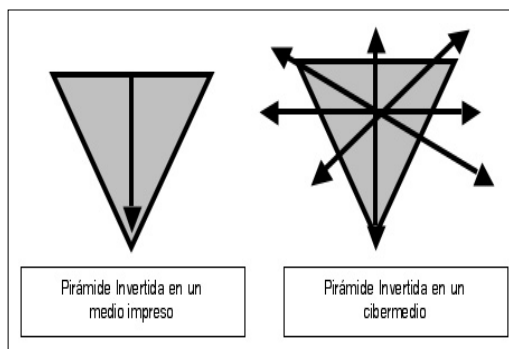


Figura 1. Evolución de la pirámide invertida.

- **Crónica y reportaje:** En este género podemos hablar de que la estructura y el fondo permanecen. La diferencia radica en el recurso multimedia que tienen en cada una de las secciones. Se convierten en géneros multimedia. Si nos ubicamos en las Facultades de Ciencias de la Comunicación reconocemos que enseñamos los géneros periodísticos según los medios de comunicación; para cada medio tenemos un lenguaje y una forma de presentar el género. Sin embargo, es aquí donde radica la diferencia, se conceptualiza el género multimedia como una unidad redaccional donde el texto, audio, el vídeo y la infografía deben integrarse y no sumarse.

En un medio tradicional cerca del 90% de la información que se investiga no se publica. Con las posibilidades que ofrece Internet en cuanto a la capacidad de transmisión ninguna información que el periodista desee publicar se queda sin difundir. Por supuesto, esto va por niveles de profundización que desee el usuario. Además, al lograr la personalización de estos nuevos medios, cada usuario selecciona la información que quiere conocer. La capacidad de transmisión de datos por medio de las redes telemáticas permite que el usuario de este medio pueda profundizar en los temas que a él le interesan siempre y cuando los consulte en un medio desarrollado.

- **Artículo:** Podemos hablar de que en este nuevo medio y que gracias a la interactividad, el lector se convierte en un articulista más. Los medios on-line demandan determinadas opiniones, por lo que el usuario envía su información al servidor del diario, en donde suele estar instalado un programa para que procese los comentarios. De hecho, se habla precisamente del éxi-

to de la Red por las amplias posibilidades que ofrece el medio para comunicarse con él. Se presenta una bidirección donde el emisor y el receptor se encuentran en el mismo plano. Los canales se multiplican y los emisores y receptores se confunden e intercambian sus papeles. La característica clave de Internet, la comunicación individual y en grupo: de uno individualmente hacia uno; de uno hacia muchos, y viceversa. Ningún medio logra esta interactividad, sin embargo Internet lo permite. Es posible conocer con bastante exactitud cuáles son los periodistas favoritos del lector. Con los temas de debate y las discusiones en grupo que se encuentran en la mayoría de los medios «online», los lectores y el medio logran una verdadera comunicación; de esta manera se termina esa relación unilateral, unidimensional y unidireccional. Nace el artículo del público, que no se ubica en la radio, televisión y prensa tradicionales. Aunque esta interactividad sólo está en potencia. Aquí pueden ubicarse los foros, el chat y la encuesta; espacios en los cuales el usuario directamente interactúa. El resultado es una información que por sí sola ya tiene contenido y que frecuentemente después pasa a la interpretación de un periodista.

- Infografías: reconstrucción virtual de los acontecimientos que surge como un género más. No tanto como complemento, sino como un recurso que presenta un acontecimiento. En ocasiones, el periodista no tiene la fotografía, la imagen o el audio, ante ello utilizan un recurso virtual fundamentado en las informaciones que ha recogido; hablemos en este caso de las guerras, de situaciones en conflicto, donde en ocasiones es imposible recuperar una imagen. Tal vez algunas de las infografías más famosas que se hicieron fueron de los recientes ataques de Israel a Palestina en enero 2009.

- Organización de las unidades redaccionales. No existe la clasificación de páginas pares o impares como en el periódico impreso, de páginas malas o buenas. En la página nacional, internacional, etc., las noticias más importantes se colocan en la primera parte de ésta, seguidas por las de menor relevancia. No existe la noticia de ocho columnas. La importancia de una noticia con respecto a otra se observa en su colocación, si es en la primera, segunda, tercer pantalla o según las que tenga el medio. Se valorizan más las fotografías respecto al texto, el grafismo frente a las palabras, el color frente al blanco y negro. La lectura hipermedia exige que se destaque aquello que será un enlace.

Al abrir un periódico o revista, la atención de un lector se atrae inmediatamente a los elementos gráficos en la página en lugar de los elementos textuales. Una página bien diseñada convence y atrae la atención del usuario. En Internet no sólo engancha al usuario la calidad de información, también su presentación.

La página principal es la puerta de entrada al servicio. Usualmente a través de ella se puede llegar a todas las otras páginas. Éstas se organizan en una estructura jerárquica muy similar al sistema de directorios y subdirectorios de un disco magnético. Sin embargo, no es necesario pasar por la portada para visitar los otros enlaces.

Los medios on-line contienen muchos motivos visuales, utilizan diferentes tipos de letras, de tamaños, de colores, de recuadros, de marcos, de subrayados, etc. A diferencia de los tradicionales se pueden permitir el lujo de utilizar todo el color, audio y vídeo que deseen ya que esto no elevará su precio. Hay una gran flexibilidad del formato. Los textos, imágenes, sonidos y vídeo se interrelacionan dando al usuario la máxima capacidad de navegación. Los elementos como teclas,



En 1999



En 2009

Imagen 1. Evolución de la portada del «Washingtonpost.com».

botones, imágenes, iconos, mapas, entre otros. Los hiperenlaces son punteros a otros documentos o recursos en Internet para: a) obtener un nuevo documento, b) activar un elemento multimedia, c) permitir el acceso a otros servicios de Internet (FTP, Telnet, correo electrónico, etc.). Los hiperenlaces textuales, hiperenlaces gráficos, hiperenlaces a audio, hiperenlaces a vídeos, a juegos, en general. Sin embargo, todavía hay algunas páginas web que están subdivididas en áreas rectangulares o ventanas, cada una de las cuales pueden contener un documento de hipertexto distinto e independiente de los demás.

#### 4. Emisor del periodismo digital

El perfil del emisor de los mensajes de los cibermedios debe estar capacitado con elementos que le son esenciales como: la interactividad, la hipertextualidad, los elementos multimedia, la instantaneidad, el público mundial. Estos elementos deberán de asumirse en la construcción de los mensajes periodísticos.

- Periodista multimedia. La generalización de las técnicas y el impacto sobre la obtención, transmisión y explotación de la información influyen en el periodista, que no debe ser el profesional de un solo medio de comunicación. Es necesario volver a la idea del periodista global, al periodista con una formación integral frente a la enfermiza obsesión del periodista especializado. Su formación debe ir dirigida en todas las direcciones de modo que pueda desempeñar su papel con toda normalidad en la radio, la televisión, las autopistas o cualquier medio impreso que no hay que reducir al mundo del periódico o las revistas.

La construcción de sus contenidos está fundamentada en las características distintas que posee Internet. El decodificador del mensaje no es un lector, un radioescucha o un televidente pasivo, es un protagonista de las tecnologías de la información y comunicación.

- Periodista interactivo. La interactividad del periodista será otra fuente de información. Los usuarios comunican al medio informaciones y dudas, el periodista elaborará su trabajo de forma más completa. Estará en contacto directo con el usuario, podrá hablar con él, sabrá qué opina sobre su trabajo y cuál y cómo es la información que necesita. El periodista consulta sus fuentes de información por Internet y ésta interactuarán con él. En la actualidad algunas fuentes de información tradicionales en el ámbito económico, político, social o cultural ya no convocan a una rueda de prensa en determinado lugar, sino que a través de las redes telemáticas se realizan las entrevistas. El periodista consulta los discursos de los políticos o de toda fuente que haya dado una conferencia. La informa-

ción, imágenes y audio se envían por las redes telemáticas. «El redactor podrá informar desde el mismísimo lugar de los acontecimientos pero, como contrapartida, dispondrá cada vez de menos tiempo para colaborar sus textos» (Salaverría, 2005: 65).

Es precisamente este elemento comunicativo, el de la interactividad, el que dentro de la organización de las empresas periodísticas está motivando el nacimiento de espacios laborales que contribuyen a lograr la interactividad con el usuario a través de nuevas competencias como:

- 1) Buscador de información en la red: profesional que bajo un criterio de análisis de contenidos de información, busque y procese la información procedente del mundo Internet y pueda dar esa información dosificada y precisa.

- 2) «Freelance» digital: profesional que transmite una noticia o realiza un reportaje de un hecho en el cual no existe una delegación, un corresponsal o un enviado especial. Emplea los medios digitales o telemáticos para transmitir su información.

- 3) Asistente de información en la redacción. Selecciona y luego responde a los correos de los usuarios del medio, entre otras actividades.

- 4) Limpiador de ruido informacional. Su responsabilidad es quitar el ruido informacional que existe en Internet. «Paralelamente los procesos de innovación tecnológica han ido apareciendo nuevos medios y consecuentemente unas nuevas profesiones que se potenciarán en los nuevos mercados de la información» (Flores y Miguel, 2001: 159).

- 5) Receptores interactivos: a) El mismo lector del periódico impreso; b) El lector que lo consigue muy tarde; c) El usuario que busca un nuevo medio de comunicación capaz de satisfacer la demanda de los elementos que integran la convergencia digital y comunicacional.

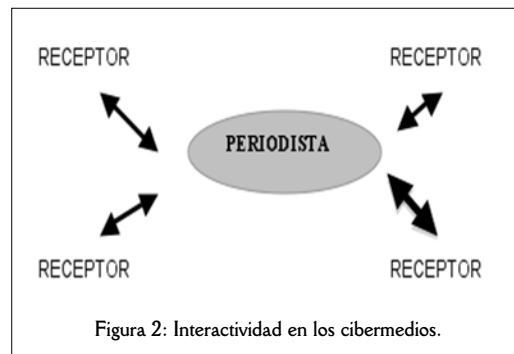
Son representativos los estudios como las encuestas que se han realizado en torno a la recepción de la información periodística en la Red; sin embargo, pocos son los medios que tienen muy claramente definido el perfil de sus lectores. Cuando en 1994 se instaló el primer medio «San José Mercury», se encargaron estudios realizados a través de encuestas, de ahí a la fecha algunos medios han optado porque el usuario registre su perfil y después con una clave tenga acceso al medio. Todavía en 1994 pocos ciudadanos contábamos con acceso a Internet, eran los centros de investigación, universidades privadas y empresas muy desarrolladas las que tenían en ese momento las posibilidades técnicas para conocer los recursos. Hoy la Red se ha mundializado, locales como los cibercafé hacen acces-

ble a los usuarios que les interese; en los países latinoamericanos en ocasiones una hora tiene un costo de 80 centavos de dólar; sin embargo, muy probablemente la crisis que se vive este 2009 divide aún más a quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen.

El usuario del 2009 discrimina concienzudamente la información a su alcance. Las páginas de información periodística en las cuales sólo se actualiza la información una vez al día son automáticamente eliminadas de la lista de favoritos de los usuarios. Lo que antes se admiraba como novedoso, hoy se pide como una exigencia. En el perfil del usuario de la Red siguen prevaleciendo las mismas constantes, son principalmente jóvenes, hombres, con conocimientos de informática y del idioma inglés.

- **Interactividad del usuario:** Cuando se habla de un medio de comunicación se centra en los procesos comunicativos, para que el círculo de la comunicación se cierre es necesaria la retroalimentación, Internet la tiene y se denomina interactividad. De hecho se habla precisamente del éxito de la Red por las amplias posibilidades que ofrece el medio para comunicarse con él. Se presenta una bidirección donde el emisor y el receptor se encuentran en el mismo plano. Así, el tradicional esquema de emisor-canal-receptor se transforma. Ningún medio analógico logra esta interactividad; sin embargo, Internet lo permite. Es posible conocer con bastante exactitud cuáles son las secciones o periodistas favoritos del lector. La única posibilidad que tienen la radio y la televisión analógicas para conocer la opinión de los lectores son las cartas y las llamadas telefónicas que se reciben y cuando el medio de comunicación, ya sea el impreso o los audiovisuales, necesita conocer la opinión de los receptores se encarga una encuesta.

En las redes telemáticas, el contacto en esta comunicación es más psíquico que físico. El hombre siente que se han roto las fronteras. Conferencias virtuales, participación en grupos de discusión y un correo electrónico permite ese contacto psíquico. Prueba de ello es que hay receptores que pasan horas y horas conectados a la Red. Sin embargo, esta interactividad es en potencia porque este elemento básico se da en un re-



ducido número de cibermedios. Después de realizar este estudio e investigación, podemos afirmar que el estado actual de los cibermedios, después de 15 años de existencia, es de una gran disparidad entre un mínimo de ellos que ha logrado la configuración del lenguaje y retórica en Internet y de la mayoría que no logra incorporarse a los elementos que integran la nueva convergencia digital.

#### Notas

<sup>1</sup> Proyecto de investigación financiado por el Fondo de Apoyo a la Investigación y por el Proyecto de inmersión a la Ciencia de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México (Proyecto subvencionado: FAI-ECC).

<sup>2</sup> Las páginas de los medios analizados están presentadas en el proyecto inicial de investigación.

#### Referencias

- ALONSO, J. & MARTÍNEZ L. (2003). *Medios interactivos. Caracterización y contenidos*, en DÍAZ, J. & SALAVERRÍA, R. (Coords.). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- DÍAZ, J. (2002). *La escritura digital*. Gipuzkoa: Universidad del País Vasco.
- DÍAZ, J. & SALAVERRÍA, R. (Coords.) (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- FLORES V. & MIGUEL A. (2001). *Ciberperiodismo*. Madrid: Limusa.
- MURAD, A. (2002). *El hipertexto electrónico*, en ISLAS O. & GUTIÉRREZ F. (Coord.). *Explorando el ciberperiodismo iberoamericano*. México: CECSA.
- NAVARRO, L. (2005). *Comunicación mexicana en Internet*. México: Fundación Manuel Buendía.
- NAVARRO, L. (2002). *Los periódicos on-line*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- PAREJA, V. (2002). *Guía de Internet para periodistas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar



● M. Julia González y Carmen Salgado  
Madrid (España)

DOI:10.3916/c33-2009-02-004

# Redes de participación e intercambios en la radio pública: los podcasting

Networks of Participation and Communicative Interchanges in Public Radio: Podcasting

## RESUMEN

El desarrollo de los podcasting, como sistema añadido de la ciberradio, impulsa a las redes de participación e intercambios comunicativos de interés social, que exhiben numerosas ventajas frente a las prácticas radiofónicas conocidas. La difusión que la radio pública realiza de los podcasts, la colocan en el actual proceso de convergencia tecnológica, y la sitúan en una sociedad de la información y del conocimiento, capaz de ofrecer diferentes servicios al alcance de todos los ciudadanos. Sólo la introducción de nuevos contenidos y servicios que aporten valor añadido a los existentes y satisfagan las necesidades de sus usuarios, procurarán la rentabilidad de este sistema.

## ABSTRACT

The development of podcasting as an additional system of cyberradio stimulates the appearance of networks of participation and communicative interchanges of social interest, and has numerous advantages over conventional radio practices. The spreading of podcasts through public radio situates it within the process of technological convergence and in an Information and Knowledge society which is able to offer different services within reach of all citizens. Only the introduction of new contents and services that contribute added value to the existing ones and satisfy the needs of users will make this system profitable.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Podcasting, radio pública, participación ciudadana, convergencia tecnológica, interactividad.  
Podcasting, public radio, citizen participation, technological convergence, interactivity.

- ◆ Dra. María Julia González Conde es profesora de Comunicación Audiovisual en la Universidad CEU-San Pablo de Madrid ([julgonza@ceu.es](mailto:julgonza@ceu.es)).
- ◆ Dra. Carmen Salgado Santamaría es profesora de Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid ([carmen.salgado@ccinf.ucm.es](mailto:carmen.salgado@ccinf.ucm.es)).

## 1. Introducción

El objetivo de este artículo, que trasluce el inicio de una ambiciosa investigación<sup>1</sup>, es determinar las transformaciones y reajustes de formas, contenidos y disposiciones que presenta el conjunto de la radio pública, Radio Nacional de España (RNE), dentro del grupo empresarial público, Radiotelevisión Española (RTVE), como consecuencia de la implantación y desarrollo de esta radio en Internet. Un nuevo enfoque que marca un proceso de personalización de la radio, en relación a su estructura centralizada, predecible y masificada, y que debe involucrarse alrededor del eje de su justificación, su existencia y significado como radio de servicio a la sociedad.

El corpus de la investigación se ha ordenado en tres grandes apartados. En el primero de ellos se pasa revista a los aspectos conceptuales del podcasting como sistema distribuidor, regular, de programas de audio grabados a través de Internet, que pueden transferirse a un reproductor portátil para escucharlos en cualquier momento. A continuación, se perfilan las características formales y de contenido de la radio pública en su adaptación a la difusión por podcasting de una parte de su programación; por último, se reflexiona sobre la implantación de criterios y valores informativos, que pueden ser considerados «de servicio», al ser vinculados al concepto general de interés social para los ciudadanos; la verdadera audiencia que debe ser atendida por la radio de titularidad pública. Finalmente se completa el marco teórico con una investigación de campo sobre los servicios que la radio pública ofrece a través de su página web. Nuestra investigación se ha centrado en el análisis de los servicios adicionales que presenta la radio pública a través de la web de Radio Nacional de España ([www.rtve.es](http://www.rtve.es)), y en concreto los que propone el podcasting, a la audiencia.

Partimos de esta perspectiva de inclusión y presencia en la Red, como una nueva forma de comunicación dentro del ámbito de los cybermedios, con todas las oportunidades ilimitadas que ello conlleva y que sobrepasan la programación y archivos sonoros, ampliándolos hacia la edición de textos, imágenes fijas y con movimiento y cambios no sólo tecnológicos sino de producción, organización y consumo. Innovaciones que incitan a la interactividad y que reconocen al usuario como máximo protagonista y creador de contenidos, en los que también se promueve participar y se invita a compartir.

Primero fueron los cuadernos de bitácora y los blogs los que iniciaron el nuevo ecosistema; ahora son los archivos sonoros, convertidos en podcasts, los pre-

cursores en instaurar una nueva radio en la Red. Un sistema de radiodifusión compuesto por docenas de miles de programas y millones de ficheros sonoros de creación propia que se comparten en la Red y que ya superan el número de emisoras de radio (Torralba y Murelaga, 2008: 33).

Un nuevo servicio de individualización comunicativa, que origina otra forma de consumo de contenidos, a la carta, que ya se ha identificado como «Mass Self Communication» (Castells, 2006), y que constituye una nueva herramienta de comunicación masiva, producida y recibida individualmente que pone en marcha nuevos usos e interacciones individuales y colectivas. Se da paso a un modelo de autoservicio virtual para una audiencia fragmentada donde se propone un nuevo escenario comunicativo de estructuras multimedia. Así, la radio en la red adopta una presencia multimedia que aglutina todas las características de los demás medios. Recibe un amplio repertorio de recursos expresivos que fortalece y amplía la dimensión del lenguaje radiofónico, introduciendo otras informaciones textuales, visuales y audiovisuales, aunque siga fundamentando su poder en el sonido (Cebrián Herreros, 2008: 146).

En cuanto a las posibilidades y recursos que despliega la radio en la Red, con el paso de los años y la experimentación del nuevo medio, se diferencia cada vez más de la radiodifusión tradicional. Se ha pasado de tener una presencia testimonial en la Red –la mayoría de las veces para hacer frente a la competencia y no quedar relegados en el mundo Internet– a desarrollar un binomio de contenidos y servicios ad hoc, dispuestos a modo de laboratorio de experimentación, donde introducir nuevas fórmulas de relación con sus audiencias. Un binomio que intenta superar dos frentes, el relacionado con el canibalismo convergente entre los distintos soportes de comunicación y el que sirve para elaborar diferentes estrategias de fidelización de usuarios. La relación de la radio con la audiencia es cada vez más horizontal lo que conlleva a la producción de programaciones radiofónicas a la carta.

El soporte Internet permite ampliar su expresión comunicativa con la introducción de distintos textos y lenguajes propios:

- Aplicación de elementos tradicionales de los medios audiovisuales –radio y televisión– a la Red. En el caso de audio, archivos de sonido que contienen información con capacidad de reproducción en los ordenadores personales<sup>2</sup>, y con referencia a los archivos de imágenes en movimiento, también con su posible recuperación bajo petición (on demand) o por streaming (por retransmisión en directo).

- Utilización de nuevos lenguajes de programación (lenguajes de la web) que permiten la elaboración de sitios con enlaces o hipervínculos, imágenes en movimiento, 3D o videojuegos<sup>3</sup>.

- Posibilidad del hipertexto hacia otros enlaces, que admiten un recorrido no secuencial del usuario hacia otras informaciones y soportes.

Cambios significativos que giran, en primer lugar, sobre el eje de nuevos servicios de gestión mediática (de consumo multimedia, de distintas opciones de participación a través de correo electrónico, foros, chats, blogs; así como la expansión a redes sociales de comunicación a comunidades virtuales con acceso universalizado). También sobre un nuevo sistema de programación (de consumo a la carta o especialización personalizada; de participación a través de podcasts y creación de webs propias). Por último, se crean nuevas estructuras radiofónicas especializadas que igualmente inciden en el consumo, participación y comunicación, con la confección de radios personales, de conectividad entre emisoras y configuración de programas radiofónicos en red. Radios personales que «generan redes sociales de comunicación que nacen y se expanden por la existencia de sujetos creadores de experiencias de comunicación y posibilidades participativas reticulares» (Toral y Murelaga, 2008: 36-39).

## 2. Material y métodos

En una primera fase se ha procedido a la recogida y análisis de documentación para elaborar un informe de situación. Se ha empleado la técnica de búsqueda de documentación procedente de bibliografía, actas de congresos, navegación por webs, contactos con centros de documentación y fundaciones con «materia gris».

Una vez obtenidas las fuentes hemos procedido al análisis de todo lo conseguido y a una sistematización según las variables, seis emisoras, y el subconjunto de variables. Se ha efectuado un estudio horizontal de cada una de las variables, las emisoras de la Corporación RTVE, con un subconjunto de variables: aplicaciones e innovaciones periodísticas que introducen las aportaciones de las webs, correos electrónicos, listas de distribución, grupos de noticias, secciones, encuestas, blogs, y en concreto con especial atención al podcasting, así como los modelos de interactividad, hi-

per textualidad y navegación y, en su caso, los formatos de programación síncrona y asíncrona. El análisis se ha realizado mediante la observación y seguimiento directo en la dirección web del grupo, en nuestro caso, [www.rtve.es](http://www.rtve.es) que desarrolla y ofrece contenidos y nuevos servicios añadidos.

El período definido en el que hemos realizado nuestro análisis se sitúa desde febrero de 2008 a 2009. El punto de inflexión entre ambos periodos, se sitúa el 18 de mayo de 2008, fecha en la que se renueva el portal de [rtve.es](http://rtve.es), que estrenaría a partir del 29 de agosto de ese mismo año una nueva imagen corporativa. El análisis comparativo entre los servicios que ofrecía la web anterior a mayo de 2008 y la actual nos permite identificar los cambios y nos deja vislumbrar el

**La radio pública podría ser propulsora de un nuevo modelo de comunicación entre la emisora y la audiencia, como garante de servicio público, profundizando más en las peculiaridades y nuevas transformaciones que origina su presencia en Internet, alejado del concepto de radio tradicional.**

nuevo horizonte sociocultural cibermediático que se abre dentro de la sociedad de la información y en su transformación en sociedad del conocimiento.

## 3. Resultados

### 3.1. Los podcasts: programación personalizada y participativa entre usuarios

Los podcasts como archivos sonoros –en MP3, AAC o en ogg– participan en la descontextualización de la parrilla radiofónica, a través del formato RSS, para crear contenidos autónomos de consumo en tiempo no lineal, que serán alojados en páginas ajenas a las emisoras de radio tradicionales. Se crea una nueva relación entre el emisor de contenidos sonoros y el usuario.

Serán las cadenas anglosajonas las que, desde finales de 2004, comiencen a incorporar los podcasting en sus ofertas radiofónicas. Destacando el importante papel de las radios públicas: la BBC (en Reino Unido), la CBC canadiense o la Australian Broadcasting Corporation (ABC), junto con otras emisoras asociadas al consorcio NPR (National Public Radio) de los Estados Unidos (Sellas, 2008).

De forma paulatina, las empresas de comunicación, en general, se aventuran en introducir en la Red emisiones audiovisuales que potencialmente se considerarán interactivas. Productos que suponen una actualización constante de noticias, de servicios de foros, áreas de chats, encuestas periódicas, servicios de archivo, acceso a grabaciones de audio y vídeo y distinta participación activa de usuarios (podcasting, blogs, etc.).

De este modo, el podcasting intenta mejorar la oferta de las emisoras tradicionales en la Red, ya que, con anterioridad a su recepción, el oyente sólo contaba con tres opciones para escuchar la radio a través de Internet: la audición en directo, on line; la audición en diferido, también on line; y, por último, la audición en diferido, por descarga manual del archivo sonoro. Con la sindicación, vía RSS, propia del podcasting, se am-

**Es necesario un replanteamiento estratégico de la empresa pública que la impulse a la creación de productos radiofónicos, de acuerdo a un modelo de esfera pública, diferenciada del modelo de mercado, según su concepto de oferta de recursos públicos y el objetivo de promoción ciudadana mediante la educación, innovación e integración social. Un modelo, de contenidos diversos, basado en la representación plural y no en un nicho favorable de mercado que, de acuerdo a una percepción positiva de la sociedad, alcance los mayores objetivos útiles para el interés del público, en general, y del ciudadano en particular.**

plía las posibilidades del usuario al poder suscribirse sólo a aquellos programas que le interesan mediante un sistema o aplicación que se encargará de descargarlos de forma automática y consumirlos en tiempo no lineal o asincrónico. El campo de maniobra del usuario será mayor cuanto más amplia sea la oferta de podcasts de la emisora.

Sin embargo, se comprueba que, hasta estos momentos, la mayoría de las emisoras generalistas españolas, privadas y estatales, que han incorporado el podcasting como vía de distribución de contenidos, no presentan una innovación de éstos; su oferta se limita a los mismos productos radiofónicos que se difunden a través de las ondas<sup>4</sup>.

### 3.2. La radio pública en la misma vía

En este estudio, se ha seleccionado la radio pública por considerarla medio de referencia desde el punto de vista de la construcción de una relación con las audiencias a partir de su oferta de contenidos y servicios. Un medio público, donde iniciar la investigación, que se presupone con la suficiente potencialidad y prestigio como para marcar tendencia dentro del sector de servicios on-line, en orden a encauzar al resto de las empresas del sector en una determinada orientación.

Igualmente, la reordenación de lo audiovisual conduce a un replanteamiento de la misión de la radio –y televisión– pública como motor de las políticas públicas de comunicación. De este modo, el «Informe para la Reforma de los Medios Públicos de Titularidad Estatal» (2005: 79) sostiene la idea de que la radio y la

televisión pública lideren la migración hacia la era digital. Recuperando el compromiso expuesto en la Ley 24/2001 de «Medidas fiscales, administrativas y de orden social», que instaba explícitamente a la promoción activa del desarrollo de la sociedad de la información mediante la participación en el desarrollo tecnológico, la utilización de todas las vías y medios de distribución y difusión, las nuevas técnicas de producción y difusión de programas y los servicios de comunicación audiovisual, el desarrollo de nuevos servicios, incluidos los digitales y on line, y el acercamiento de las distintas prestaciones y actuaciones

de la administración hacia los ciudadanos.

La mayoría de los responsables de las empresas públicas europeas, en las que se incluye España, comparten así la oferta del podcasting como una aportación al servicio público y su tecnología como una mejora en la atención al oyente y «una respuesta a audiencias nuevas y exigentes»<sup>5</sup>. Por su parte, el actual presidente de Corporación de RTVE, Luis Fernández, también resalta la importancia de la nueva web y la incorporación de nuevos contenidos como un paso decidido hacia la tercera era de la radio y la televisión, que supone «más libertad, más voces y más pluralidad», requisitos imprescindibles para cualquier cadena o entidad de servicio público.

### 3.2.1. La importancia de los contenidos

No obstante, se advierte que el problema sigue siendo que, a pesar de la disponibilidad tecnológica, se desconoce la oferta alternativa que determine el gusto de la demanda, aunque es bien sabido que los usuarios no consumen tecnología si no les interesa el beneficio que reciben de ella.

Del mismo modo, percibimos que, gracias a esta entrada en la Red, la radio pública establece y afianza una nueva comunicación corporativa capaz de modelar el carácter sociocultural de la empresa y sus formas de representación de la realidad, valiéndose de un lenguaje propio aglutinador de símbolos y códigos como vehículo idóneo para difundir y formalizar su estilo y mensaje; intensificando con ello su carácter público, con visos a un servicio social menos uniformado, pero más universal. El impacto de la globalización mediática, basado en argumentos industriales, sociopolíticos y culturales, a modo de autopromoción, fundamentan de manera dinámica la identidad de la empresa pública en el actual entorno de transformación. «La publicidad de las propias industrias culturales es una poderosa metacultura» (Bustamante, 2002).

Sin embargo, estas apreciaciones no vienen carentes de dudas, ya que también nos preguntamos si estos nuevos y sofisticados equipamientos de software y hardware de última generación pueden resolver de manera más efectiva las tareas fundamentales de la radio, en su función de ese servicio social, o, por el contrario, complican o distorsionan al usuario innecesariamente. Partimos de una pregunta apremiante, pero de difícil contestación, si observamos un paisaje audiovisual aún desconocido no sólo por la gran mayoría de usuarios sino incluso de profesionales del sector. Lo cierto es que la radio, como el resto de los medios de comunicación, vive momentos de confusión, que no deja indiferente a nadie.

Asimismo, la radio pública sigue sin saber superar el legendario reto sobre su función de servicio a la sociedad, a la hora de elegir sus contenidos, determinar sus criterios y definir su oferta, a través de adecuados métodos de financiación y revisión, que a medio o largo plazo, garanticen la eficacia de la acción audiovisual en los ciudadanos. Un necesario replanteamiento estratégico de la empresa pública que la impulse a la creación de productos radiofónicos, de acuerdo a un modelo de esfera pública, diferenciada del modelo de mercado, según su concepto de oferta de recursos públicos y el objetivo de promoción ciudadana mediante la educación, innovación e integración social. Un modelo, de contenidos diversos, basado en la representación plural y no en un nicho favorable de mercado

que, de acuerdo a una percepción positiva de la sociedad, alcance los mayores objetivos útiles para el interés del público, en general, y del ciudadano en particular.

### 3.2.2. La radio pública, una radio de intercambio y servicio personalizado

Nuestro campo de estudio, centrado en la radio pública como radio de interés social, no debe perder, en el nuevo entorno digital, su naturaleza social que parte, en buen grado, del periodismo de servicio. Para reincidir en los puntos de encuentro de esa hipotética radio social y la que se aprecia en la Red, acudimos a la definición que hace Díezhandino<sup>6</sup> (1994: 89) sobre el periodismo de servicio: debe contener una información que aporte al receptor la posibilidad efectiva de acción y reacción; ofrecerse de manera oportuna; de interés personal; con la exigencia de ser una información útil en la vida personal del individuo tanto desde el punto de vista material como psicológico; de consecuencias y uso mediato o inmediato; cualquiera que sea su alcance y grado de utilidad; con el objetivo de ofrecer datos circunscritos al acontecimiento o para ofrecer respuestas y orientación. De este modo, la oferta de unos servicios a través de un medio de comunicación, por la Red, que responden a la verdadera demanda social es la base en la que puede esclarecer y delimitar el objeto de estudio, y que exponemos en estos epígrafes:

- Servicio de utilidad. Una actividad periodística dispuesta a ofrecer una información que facilite al usuario la toma de decisiones diarias y mejore su vida cotidiana, a través de cualquiera de sus exponentes (vivienda, sanidad, enseñanza, problemas de índole financiero, laboral, empresarial, etc.), temática en la que está envuelto el individuo y que forman parte de su devenir diario. Sigue existiendo una gran demanda del público en materia de salud (dietética, ejercicio físico, enfermedades corrientes, etc.), de vida cotidiana (empleo, enseñanza, vivienda, separaciones conyugales, etc.), y de ocio y de espectáculos (vacaciones, viajes, música, etc.) (Casasús & Ladèvez; 1991: 25), que consideramos debería atender el medio público.

No hay que olvidar que se trata de contemplar un cambio de actitud por la que el medio debe enfrentarse al público pasando de una postura arrogante de ofrecer lo que él estima interesante o necesario a preguntarse qué es lo que el usuario puede encontrar atractivo y de su gusto.

Así, mientras que la producción tradicional genera un tipo de consumo de masas el actual modelo supone una difusión y consumo personalizado. Internet sociabiliza la tecnología y confiere al individuo

de un inusitado protagonismo y control espacio-temporal.

- Servicio de precisión. Presente en aquellas informaciones que, por diferentes motivos, deben estar sometidas a un tratamiento exhaustivo y profundo, con el fin de explicar sus causas, efectos o consecuencias que pueden desembocar en diferentes sucesos de carácter político, científico, económico o social. Se trata de nuevos modelos dirigidos a nuevas soluciones sobre diferentes ámbitos de interés de los usuarios: desde la salud, el deporte, la ciencia, el motor o la gastronomía hasta la vivienda, la informática, la economía o los viajes.

- Servicio de confianza. Vuelta a la credibilidad en el medio público y en las instituciones, a través de un servicio demandado y respondido de forma individualizada o personalizada. No sólo se presenta una información que cuenta lo que sucede, sino que explica cómo afectará a la vida privada del usuario; las repercusiones que esa información puede tener sobre las relaciones personales, sociales, sobre el entorno familiar, la economía, etc. Son, en definitiva, las noticias que afectarán a los individuos personalmente, y que darán soluciones sobre cómo enfrentarse a él y, en el mejor de los casos, cómo prevenirlo o resolverlo (Díezhandino, 1994: 76).

- Servicio de identificación. A través del tipo de información que busca la personalización del usuario con otros que comparten los mismos problemas, situaciones, gustos o aficiones. Información de distintas asociaciones de diferentes temáticas e inquietudes, que pueden ofrecer ayuda o consejo, o, simplemente, liberar al individuo de la marginalidad en la que pueda estar inmerso. Concluimos con la frase de Díezhandino (1994: 95) sobre la temática que debería incluir cualquier tipo de periodismo de servicio: «la información personalizada que ofrece al receptor la posibilidad de acción y/o reacción. Por útil que pueda ser al conocimiento del lector, una información que afronta el tema generalizando, no puede estar dentro de las coordenadas de servicio». Sin embargo, se observa, en la radio generalista tradicional, tanto pública como privada, la ausencia de muchos géneros y formatos radiofónicos en las parrillas de programación. Prueba de ellos son los grandes olvidados programas infantiles, divulgativos, culturales, dramáticos y géneros de ficción, a diferencia, por defecto, del abuso desmesurado y clonado de los sempiternos contenidos de la programación en bloque de largos magazines, donde cabe todo, desde la información de máxima actualidad, tertulias, entrevistas, hasta el sutil entretenimiento a través del humor, la música o el más iracundo debate políti-

co-social. Todo se repite, todo se estructura a través de unas franjas horarias que coinciden con el hábito de los oyentes.

Si no se consigue una renovación de contenidos adicionales y acordes a las necesidades de los usuarios, que lidera la radio pública a través de estos nuevos servicios, el resultado será la ralentización migratoria de los usuarios, con la consiguiente paralización del motor industrial hacia la nueva generación de servicios.

### 3.3. RNE en Internet

La emisora pública, como el resto de emisoras de este país, inició su andadura en Internet con una mera traslación de la programación que ofrecía a través de las ondas hertzianas, utilizando la red exclusivamente como soporte para estar presente en Internet. En algunos casos, se entendía como un servicio de valor añadido que ofrecían a sus oyentes o como un nuevo modo de contactar y obtener información de la audiencia, a través de los correos electrónicos. Sin embargo, este planteamiento ha ido cambiando progresivamente hasta llegar en la actualidad a una web que se aleja cada vez más de la radio tradicional e inicia un camino hacia la consolidación de un nuevo modelo de relación entre la emisora y la audiencia, basado en la horizontalidad comunicativa, en la igualdad de los usuarios, o al menos en la capacidad físicamente activa de seleccionar, interrelacionar y proponer sus mensajes. Se orienta a unos modelos de comunicación interactiva (Cebrián Herreros, 2008: 32).

En Internet, RNE da un paso más al incorporar al periodismo sus componentes fundamentales de interactividad, hipertextualidad-hipermedialidad y navegación según diversos niveles y modelos de desarrollo hasta llegar a la plenitud multimedia en el sentido de la integración de sistemas expresivos y medios. Ofrece productos interactivos a la carta con la posibilidad de navegar por ellos y realizar vínculos entre unos y otros; es un periodismo a la carta en el que el usuario perfila búsquedas de información y puede establecer diversas interrelaciones entre contenidos, entre servicios o entre ambos para conseguir otros datos que no aparecen en las informaciones consideradas por separado. De hecho, así ofrece sus nuevos servicios de radio a la carta, entre los que se encuentran los audios, podcasts y archivo sonoro. Se aprecia también una convergencia en la plataforma Internet de los códigos propios del periodismo escrito y audiovisual, que empieza a dar origen a hipermedios, en los que la información periodística se edita en distintos formatos complementarios.

La actual oferta que presenta la radio pública en Internet provoca un cambio estructural en la oferta

periodística tradicional al contar con modalidades de programación síncrona, así como de la programación asíncrona fragmentada en la ciberradio, y hacer perdurable su oferta mediante los nuevos servicios añadidos: suscripción de podcasts, descarga de audios, mantenimiento del archivo sonoro. A todo ello se suma una amplia oferta de servicios informativos y de otros vinculados o no a la programación informativa, bien completos o fragmentados por programas, secciones, entrevistas, documentos, etc. La web de RNE aprovecha las aportaciones y ventajas que ofrece Internet, como los correos, chats, foros, blogs y cualquier modalidad de participación e incluye los sistemas expresivos de todos los medios de comunicación: escritos, auditivos y audiovisuales para ofrecer una radio que se escucha, se lee, se ve, se participa, pero además ofrece múltiples facilidades de administración y empleo de contenidos a los usuarios que se han convertidos en protagonistas esenciales de esta nueva radio. Internet integra todos estos componentes con nuevos tratamientos y los incorpora como elementos propios. Así sucede con la interactividad, la hipertextualidad y la navegación, como han indicado Bahu-Leyser y Faure (2001).

La actual web de RNE está integrada en la web corporativa de rtve.es, tras un proceso de organización de la propia web, de los programas y de las herramientas que ofrece Internet para que sean los usuarios los que pongan en funcionamiento el proceso. Una de las barreras que ha superado ha sido la división tradicional de sus contenidos: programación de mañana, tarde y noche, que ofrecía el modelo anterior. Ahora cada usuario establece sus estrategias de consumo, al no estar condicionado a la emisión en directo.

### 3.3.1. Podcasting en RNE

El podcasting produce la ruptura de la concepción emisión-recepción o de la sincronía-simultaneidad por la asincronía-diferido (Cebrián, 2008: 35). En la radio pública este modelo se pone de manifiesto con los nuevos servicios, audios, podcasts y archivo sonoro ya que propician nuevos modelos de interacción e interactividades de usuario-emisor y usuario receptor. Cuando un usuario se suscribe a un programa de RNE, la emisora además del envío de las novedades de los programas abre una nueva forma de diálogo con sus

usuarios ya que puede recibir además los productos de los oyentes, comentarios, enlaces, audios, fotos, etc.

La actual oferta de RNE está dirigida a consumos individuales, con usos particulares del tiempo, a diferencia de cómo está orientada su programación convencional, hacia públicos masivos que la consumen al instante. La web de RNE incorpora los elementos nuevos de la ciberradio que aportan una mayor expresividad visual. Cada vez se incorpora más información escrita, más fotos, audios, vídeos y se abre un amplio abanico de posibilidades para interactuar con el oyente.

La radio pública establece una nueva relación con los oyentes, ofrece más y nuevos servicios y un mayor protagonismo de éstos, quien ya no sólo es partícipe de contenidos sino administrador de los mismos. Parece que, consciente de esta nueva interactividad técnica y comunicativa que ofrece a los usuarios a través de In-

**La radio pública sigue sin saber superar el legendario reto sobre su función de servicio a la sociedad, a la hora de elegir sus contenidos, determinar sus criterios y definir su oferta, a través de adecuados métodos de financiación y revisión, que a medio o largo plazo, garanticen la eficacia de la acción audiovisual en los ciudadanos.**

ternet, define por un lado, espacios propios, para guiar al usuario en las acciones que tiene que realizar y por otro, aumenta la presencia de herramientas y servicios interactivos.

RTVE define un podcast como un archivo de sonido al que un usuario puede suscribirse mediante programas de sindicación, descargarlo a un ordenador o reproductor y escucharlo en cualquier momento. Estos servicios avisan de forma automática al usuario cuando hay nuevos contenidos en el programa al que se han suscrito. Un podcast de RNE puede escucharse en la propia página web de RTVE, en los accesos a través de radio a la carta o en el acceso RSS que tienen las webs de cada una de las emisoras o descargarse para oírlo en otro dispositivo. Una vez descargado, se puede oír en el ordenador o en un reproductor de mp3. Los programas de RNE están clasificados por cadenas, por temas y por orden alfabético. Sólo tiene que navegar por las pestañas, donde encontrará la última entrega de cada podcast, descargarla si así lo desea o suscribirse al programa.

Con un solo clic podemos acceder de varias formas a los podcasts de RNE. Nada más entrar a la página principal de la web de RNE en directo se puede escuchar la oferta de cada una de las cadenas y además hay una opción para ir a podcast. Los podcasts ofrecen la posibilidad de suscribirnos al programa y de escucharlo en ese momento en mp3. Desde esta misma página podemos ver y escuchar otros contenidos del programa al que nos hemos suscrito. En todos aparece la fecha de la última entrega, que normalmente es del día anterior. Generalmente, en los programas de larga duración se entregan podcasts de distintas secciones. Por ejemplo, el podcast de «En días como hoy» presenta secciones como «La feria de las vanidades», con el texto que acompaña al audio que indica la fecha (12-02-09; 9:29:00), «la entrevista del día», con un titular y texto que acompaña al audio en mp3 (12-02-09; 9:09:00).

Los podcasts de los programas indican que se trata de una fuente cuyo contenido se actualiza con frecuencia y que la información actualizada se descarga automáticamente en los equipos. Mediante un enlace el usuario puede obtener más información acerca de fuentes, con respuestas a preguntas frecuentes acerca del uso de fuentes (RSS). El mismo enlace permite suscribirse a la misma.

La página de Radio Clásica y la de Radio 3 tienen una sección propia: podcasts, nuestra radio a la carta. En el caso de Radio Clásica ofrece una guía indicando los pasos que hay que dar para descargar, escuchar y suscribirse a un podcast. Además, nos recuerda que los servicios de suscripción/sindicación son útiles porque gracias a ellos podemos saber en cualquier momento cuándo se ha subido el publicado el último podcast sin tener que visitar la web de Radio Clásica.

Radio 3, en una sección distinta, informa y define los archivos RSS o feeds como archivos que contienen información sobre una determinada página (en este caso la de Radio 3). Accediendo a ellos podemos saber si se han actualizado los contenidos (por ejemplo, si tu programa favorito de rock/pop ha publicado un nuevo podcast o una noticia) sin necesidad de visitar la página. Los feeds tienen una URL que puede visualizarse mediante un navegador, pero para no tener que visitar la página en busca de contenidos nuevos suele usarse un agregador o lector de feeds como Google Reader, Bloglines, Netvibes, Feedzilla o My Yahoo! Estos son aplicaciones web que permiten hacer seguimiento de todos los feeds favoritos, incluidos los de Radio 3.

Desde distintos puntos de la página web de RTVE podemos acceder a los podcasts, audios y al archivo sonoro de Radio Nacional, pero todos mantienen la

misma estructura, indicada en el cuadro inferior, algo que simplifica la búsqueda de los mismos. La diferencia entre los podcast y los audios está en que al suscribirnos a los podcasts, tenemos la información actualizada sin necesidad de entrar a la página web y nos permite escuchar parte de los programas o programas completos, mientras los audios (archivos de audio) son una selección de algunos de los fragmentos de sonidos que se han emitido acompañados de un texto que introduce el audio que vamos a escuchar. En el caso de los audios nunca tenemos constancia de la actualización de los mismos y necesitamos entrar siempre a la página web de la cadena. Sin embargo, cada vez que entramos a escuchar un audio, podemos añadir comentarios, descargarlo, ponerlo en nuestra web y compartir la página con redes sociales como Facebook, Del.icio.us, Digg, Fresqui o Menéame.

Radio Nacional a la carta ofrece el acceso a los audios, podcats y archivos sonoros con la siguiente clasificación: programas RNE, cadenas, temas y todos. Cuando queremos obtener audios por programas, aparece un listado con los nombres de más de de 300 programas de todas las cadenas, asociados a sus correspondientes audios. Algunos programas tienen más de 30 audios y otros tan sólo cuentan con 2 o 3. De momento no existe clasificación temática para los audios, como ocurre en los podcasts. Si recuperamos «todos» los audios obtenemos 14 páginas que contienen 81 audios. Esta cifra coincide con la que tienen tres cadenas. Pensamos que se trata de una limitación impuesta por el programa informático que fija un máximo de páginas y archivos que se asocian a cada cadena y al campo «todos», ya que si este concepto se refiere al total, no puede limitarse a la cifra que ofrece, 81 audios, tal como se observa en la tabla inferior.

Los podcasts contenidos en «Programas RNE» podemos recuperarlos gracias a una ordenación alfabética de los programas. Hay tantos podcasts como programas englobados en cada una de las letras del alfabeto. Podemos encontrar 33 podcasts de programas cuyo nombre empieza por A o ninguno si entramos en la Y. Curiosamente, el mayor número de podcasts y audios se registran en los programas cuyo nombre empieza por E y superan los 50. Por otro lado, la clasificación por cadenas nos permite observar que no existe un límite prefijado y que cada cadena incorpora los que considera oportunos. Tenemos que destacar que sólo en el caso de los podcasts se ofrece una clasificación temática. Cuando solicitamos «todos» registramos 300.

Por último, el archivo sonoro selecciona los audios que se han emitido y que considera históricamente



más importantes. En febrero de 2009, la emisora pública pone a disposición de los usuarios 62 archivos sonoros. En ese caso no existe ninguna clasificación como la de los audios y podcast, por programas, cadenas, temas y todos. Nosotros echamos en falta al menos una clasificación cronológica.

Programas RNE	Audios	Podcast
	Más de 300 programas con audios	300 programas con podcast
<b>Cadenas</b>	<b>400</b>	<b>362</b>
- RNE	81	42
- Radio Clásica	81	57
- Radio 3	81	61
- Radio 4	4	34
- Radio 5	81	132
- Radio Exterior	72	36
<b>Temas</b>		<b>257</b>
- Música		50
- Informativos		49
- Documentales		0
- Infantil/Juvenil		2
- Magazines		49
- Deportes		11
- Cultura		47
- Ciencia y Tecnología		20
- Otros programas		29
<b>Todos</b>	<b>81 (*) (01-11/02/09)</b>	<b>300 (Ene-Feb 2009)</b>

Radio a la carta: Audios/ Podcasts (febrero 2009).

#### 4. Conclusiones

En el nuevo entorno actual de la estructura de la información, se hace necesaria la presencia de la radio (televisión) pública para evitar el peligro real de oligopolio vertical y horizontal del mercado, donde se atiende a las necesidades del consumidor, pero se olvida las del ciudadano. En un primer momento, el motor de la oferta de la radio pública debe basarse en una oferta mixta de contenidos y servicios públicos y comerciales. Además, el papel activo de lo público en la generación de la demanda no debe ceñirse a unos servicios concretos, sino ampliar su oferta a sectores como el de la educación, la sanidad, la participación ciudadana o el acceso a Internet.

La programación de estos servicios no va a depender tanto de la disponibilidad de los terminales como de la existencia de demanda real de contenidos y servicios, basados en intereses esenciales para el ciudadano. La radio pública debe aprovechar estos nuevos servicios para adoptar un marketing más directo, que aproxime el medio al usuario y a su carácter personal.

La radio pública podría ser propulsora de un nuevo modelo de comunicación entre la emisora y la au-

diencia, como garante de servicio público, profundizando más en las peculiaridades y nuevas transformaciones que origina su presencia en Internet, alejado del concepto de radio tradicional. La interactividad que ofrece la radio pública a través de los servicios añadidos de rtve.es y en concreto del podcasting marca una

nueva tendencia y ofrece un nuevo recurso en los procesos comunicativos de la sociedad de la información y del conocimiento.

#### Notas

<sup>1</sup> Proyecto de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia del Plan de I+d+i sobre los «Cybermedia: innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en Internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento» (SEJ2007-67138).

<sup>2</sup> Los archivos WAV se pueden presentar como grabaciones según demanda (on demand) y de forma acrónica; y las retransmisiones en directo (streaming) que coincide con el tiempo de emisión de un acontecimiento determinado.

<sup>3</sup> Como por ejemplo el HTML (básico en la red con diseño multimedia; DHTML o HTML dinámico para crear efectos especiales y conferir movimiento a alguno de sus elementos.

Flash para crear imágenes animadas a color y con movimiento; el XML con el que se puede decodificar de forma personalizada las webs; y el HTML 4.0 con etiquetas o tags que facilitan el diseño de páginas (Peñañel y López Vidal, 2002).

<sup>4</sup> Sin haber encontrado el camino para la transformación de la «ciberradio» (Cebrián Herreros; 2008).

<sup>5</sup> Según palabras de Simon Nelson, responsable de BBC Radio & Music Interactive, en BBC News (2005): BBC Radio Podcast 20 more shows (<http://news.bbc.co.uk/2/technology/4447557.stm>), que hemos recogido de Toni Sellas Güel, de la Universitat Internacional de Catalunya, en «Podcasting y radio, en situación de standby», de FLORES, J.; CEBRIÁN, M. & ESTEVE, F. (2008). *Blogalaxia y periodismo en la Red. Estudios, análisis y reflexiones*. Madrid: Fragua; 469-475.

<sup>6</sup> Señalamos su definición textual: «El periodismo de servicio es la información que aporta al receptor la posibilidad de efectiva acción y/o reacción. Aquella información que, ofrecida oportunamente, pretende ser del interés personal del lector-oyente-espectador; que no se limita a informar, que no impone la exigencia de ser útil en la vida personal del receptor psicológica o materialmente, mediata o inmediatamente, cualquiera que sea el grado y el alcance de esa utilidad. La información cuya meta deja de ser ofrecer datos circunscritos al acontecimiento, para ofrecer respuestas y orientación».

#### Referencias

BUSTAMANTE, E. (2002). La publicidad en el universo de las industrias culturales, en *El activo del español*. Congreso de Valladolid; noviembre.

CASASÚS, J.M. & LADÉVEZE, L. (1991). *Estilo y géneros periodísticos*. Barcelona: Ariel.

CEBRIÁN HERREROS, M. (2008). *La radio en Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

CONSEJO PARA LA REFORMA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE TITULARIDAD DEL ESTADO (Ed.) (2005). *Informe para la Reforma de los Medios Públicos de Titularidad Estatal*. Madrid.

FLORES, J.; CEBRIÁN, M. & ESTEVE, F. (2008). *Blogalaxia y periodismo en la Red. Estudios, análisis y reflexiones*. Madrid: Fragua.

DIEZHANDINO, P. (1994). *Periodismo de servicio*. Barcelona:

Editorial Bosch.

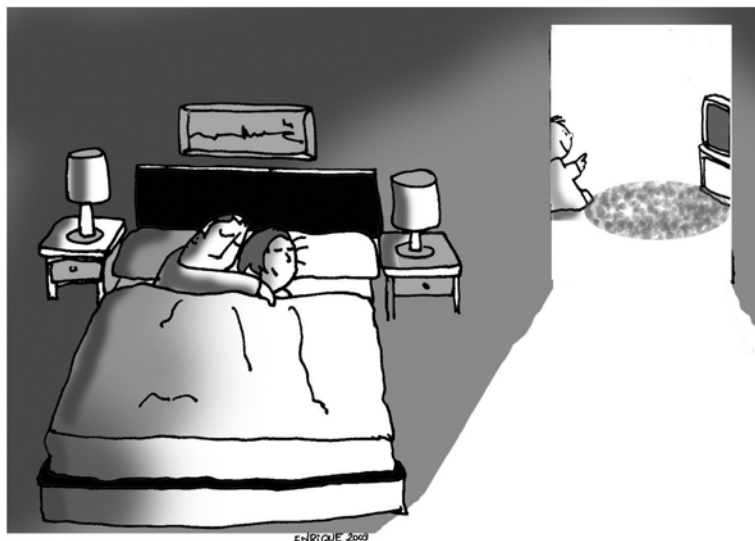
MANFREDI, J.L. (2006). Las estrategias de la BBC y de RTVE. *Telos*, 68; 45-51.

PEÑAFIEL, C. & LÓPEZ VIDALES, N. (2002). *Claves para la era digital. Evolución hacia nuevos medios, nuevos lenguajes y nuevos servicios*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

TORAL, G. & MURELAGA, J. (2008). Radio fórmula 2.0: Radios personales, la nueva sinfonía radiofónica, en LÓPEZ VIDALES, N. (Ed.). *Medios de comunicación, tecnología y entretenimiento: Un futuro conectado*. Barcelona: Laerte; 31-41.

## Consejos para una educación familiar en medios

CUIDAR  
LOS HORARIOS  
DE LOS NIÑOS  
ANTE  
EL TELEVISOR



Enrique Martínez-Salanova '2009 para Comunicar

● José Luis Fernández  
Buenos Aires (Argentina)

Solicitado: 18-06-08 / Recibido: 04-02-09  
Aceptado: 27-02-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-005

# Broadcast yourself: ¿oxímoron o confusión entre medios?

Broadcast Yourself: Oxymoron or Media Mistake?

## RESUMEN

En este trabajo se analiza el hecho de que Internet ofrezca la posibilidad de seleccionar los contenidos que construirían radios individualizadas. Cada usuario de la Red podría ahora seleccionar contenidos radiofónicos reemplazando a las emisoras de radio tradicionales que siempre han transmitido en modelo «broadcasting». Se exponen resultados previos de nuestras investigaciones que permiten comparar la radio todavía existente con algunas de las ofertas presentes en la Red. La comparación permite en las conclusiones establecer la presencia de dos procedimientos de escucha de radio en la Red: el habitual, que permite la coexistencia entre escucha y práctica social paralela (trabajo, conducción de automóviles, etc.) y el propio de Internet, frente en la web de la emisora, que obliga a la atención visual además de la sonora. Resulta inevitable considerar a este último como una pérdida, frente la independencia visual que la radio siempre ha permitido.

## ABSTRACT

This article analyses the possibility offered by the Internet to select radio content to build customized radios. Each internet user could select radio content, replacing the traditional radio stations that have always broadcasted. Previous results from our investigations are presented to allow us to compare the still-existing traditional radio to some of the offers on the Internet. Such a comparison will allow us to determine two different ways of listening to the radio on the Internet: the usual one, which allows the coexistence of listening and any parallel social practice (work, driving, etc.), and another one, appropriate to the internet, that adds visual attention to hearing. It is unavoidable to consider this as a loss compared to the visual independence that radio has always allowed.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Radio, sonido, Internet, recepción, broadcasting, LastFM.  
Radio, sound, Internet, reception, broadcasting, LastFM.

◆ Dr. José Luis Fernández es profesor de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (j\_fernandez@szinfonet.com.ar).

## 1. Introducción

Los medios de sonido han llegado a Internet; a través de la Red podemos hablar por teléfono o chatear oralmente, escuchar radio o acceder a grabaciones fonográficas. Ahora bien ¿podemos hablar de medios de sonido si hay presencia visual de pantalla? Seguramente nada puede definirse ya, pero en este trabajo se pretende avanzar en la comprensión de ese complejo y novedoso universo, haciendo especial foco en las radios on-line, pero a partir de nuestras experiencias de investigación sobre el conjunto de los medios de sonido. Sin pretensiones prescriptivas intentaremos comprender cuándo nos encontramos con fenómenos específicamente radiofónicos y cuándo se trata de otros tipos de mediatización del sonido. Puede parecer ocioso ese esfuerzo porque, en definitiva, es la vida social, la cultura en sentido amplio, la que va determinando las incumbencias de los medios, sus parecidos y diferencias con el único límite de las posibilidades de la base técnica. Pero la tarea de las ciencias sociales es indagar cómo se constituyen esos procesos, interpretarlos y comprender, aunque sea parcialmente, hacia dónde se dirigen.

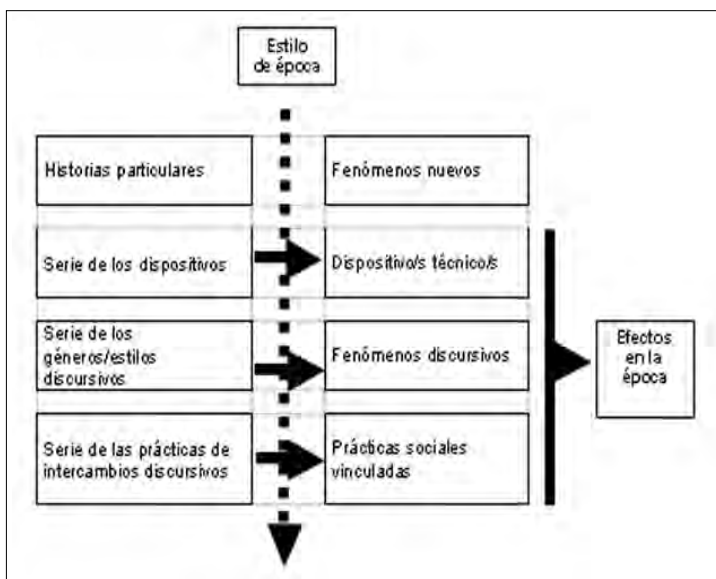
La referencia a la figura sugerente del oxímoron remite al eslogan Broadcast Yourself que, si bien es originario de YouTube, un sitio de contacto audiovisual representa bien ciertos movimientos que suelen considerarse como propios de las radios on-line entendidas como aquéllas que tienen presencia exclusiva en Internet o algunos de sus sucedáneos. Decimos «oxímoron» y no antítesis —o alguna de las otras figuras basadas en la contradicción— recordando al Grupo  $\mu$  (1987: 195) que atribuía a Cellier la idea de la contradicción «paradisíacamente asumida por el oxímoron». Parece haber algo más que puro juego retórico cuando Last.fm se presenta como «un servicio musical dispuesto a aprender de ti...» y propone «conectarte con otros usuarios con los que compartes las mismas preferencias musicales y recomendar canciones de sus colecciones o la tuya», evitando que se «nos inunde con baladas de Elvis y surf garage japonés» con la meta de «siempre hacer más democrática la cultura musical: que cada uno pueda escuchar la música que quiera, cuando quiera. Sin un intermediario que diga lo que te tiene que gustar». Es decir que hay una propuesta utópica recuperando sin mencionar al feed-back

permanente, al modo en que Enzensberger (1984: 11-14), citando a Brecht, proponía en convertir a los «medios de distribución» en «medios de comunicación».

Por supuesto que este fenómeno todavía incipiente pero de gran crecimiento como muchos de los que tienen lugar en la Red, posee una riqueza comunicacional que conviene que sea estimulada y una velocidad de desarrollo que pone en duda constante nuestro conocimiento (¿cuántas novedades ocurrirán en este campo antes de que este artículo sea publicado, o aún mientras está siendo escrito?). Nuestra opinión es que la aplicación del saber previo acumulado sobre el mismo tema o temas cercanos puede ser útil para estimular y hacer más consistente el avance y no para actuar como un freno, por otra parte imposible. Entonces, si hemos estudiado previamente el nacimiento de los medios de sonido ¿por qué no será útil ese conocimiento para la comprensión de esta nueva etapa de la mediatización sonora? Es de esperar que, como dijimos respecto de los medios de sonido (teléfono, fonógrafo y radio) cuando eran medios nuevos, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, también en estas nuevas mediatizaciones se producen alternativamente fenómenos de acumulación y transformación respecto de las experiencias mediatizadoras anteriores (Fernández, 2007: 8).

## 2. Para comprender la novedad en el universo de los medios

Cuando quisimos situar y comprender el conjunto de los fenómenos que constituyeron a los medios de sonido como tales, propusimos el siguiente esquema,



con la pretensión de que fuera operativo en la descripción y comparación de diferentes mediatizaciones.

Como se ve, el objetivo de este esquema es reconocer que el desenvolvimiento de los medios es multidimensional y a discriminar que esas dimensiones son, al menos, tres y que, a su vez, pueden tener vidas relativamente independientes<sup>1</sup>. Hay aquí una discusión lateral con Verón (1997: 55), quien dice que el concepto de medio «designa un conjunto constituido por una tecnología sumada a las prácticas sociales de producción y de apropiación de esta tecnología, cuando hay acceso público... a los mensajes». Veremos que en nuestro enfoque acerca de los cambios o de la aparición de nuevos medios es necesario tener en cuenta también lo discursivo porque nada nos habilita a pensar que hay una sola radio, así como no hay una sola televisión ni un solo cine (ni qué hablar cuando nos referimos a algo así como a un metamedio tal como debería ser considerada la Internet).

Como síntesis de este esquema se señala que la aparición de un fenómeno discursivo mediático depende de que —en el contexto y con el impulso, conflictivos ambos, de un cierto estilo de época— se articulen elementos de las historias particulares (de las tecnologías utilizables en comunicación, los géneros y estilos discursivos y las costumbres de intercambio comunicacional disponibles) generando efectos, a su vez, en el propio estilo de época (Fernández, 2007: 9). Es decir que, dentro de los fenómenos de mediatización del sonido en Internet, deberíamos poder discriminar, en un marco de cierto estilo de época que privilegia las redes y la autogestión comunicacional, cómo nuevos dispositivos técnicos, soportando viejos o nuevos géneros y estilos basados en, o atravesando, el sonido, generaran nuevas prácticas sociales y discursivas para alimentar la continuidad o generar novedades en el propio estilo de época. Primero veamos cómo han influido en la época los medios de sonido teniendo en cuenta las tres series.

### 3. Las novedades aportadas por los medios de sonido

Teléfono, fonógrafo y radio son medios muy diferentes cuyo único rasgo en común es que, desde el punto de vista de la serie de los dispositivos, consisten en la captura de sonidos generados por fuentes, su conversión en señales eléctricas, su transporte y/o fijación mediante diferentes soportes materiales y su reconversión en señal audible para su emisión y recepción. La posibilidad, tanto de emisión en toma directa, como de su registro y conservación, se vincula con el sistema técnico indicial del que habla Carlón (2006:

14-17) a partir de la aparición de la fotografía y que tuvo una gran expansión con el directo televisivo; prestemos atención a que estamos hablando de la captura del sonido en la que, de modo equivalente a la de la óptica fotográfica, algo debe estar o haber estado allí en el momento de la captura, en tanto que fuente del sonido a mediatizar.

Encerrados en esa aparente pobreza de materialidad de la expresión, en la captura y el tratamiento del sonido encontramos todos los rasgos de captación naturalista, registro/impresión y búsqueda de instantaneidad que son los ingredientes que han constituido al estilo de época predominante en el siglo XIX y en el motor de la sociedad mediatizada, hiperinformada y globalizada que estalló en siglo XX.

Siguiendo ahora dentro de nuestro esquema con la serie de los géneros y estilos discursivos que se montan y se transforman en el surgimiento de los medios de sonido, vemos las diferencias entre los contenidos de los diferentes medios: el teléfono es un medio vacío, de puro contacto, utilizado por sus usuarios para hablar sin límites de tiempo, con intercambios interindividuales en vivo; en el otro extremo encontramos al fonógrafo que, luego de un comienzo en que se lo proponía como una especie de fonografía familiar siguiendo a lo fotográfico, se constituyó en un artefacto exitoso en la fabricación y distribución de música, es decir, un medio lleno, de puro contenido y pura recepción y rompiendo con la toma directa. La radio queda así ubicada en un punto intermedio que justifica su importancia social: produce y emite contenidos múltiples en vivo (musicales o verbales, informativos o de ficción), pero permite también, a través del teléfono, la presencia de las voces de individuos (famosos o anónimos) y a través del fonógrafo, fue y es un canal importante para transmitir música grabada.

La diversidad de usos discursivos de dispositivos técnicos similares fue el soporte para la gran revolución de la comunicación masiva: nuevos géneros informativos, como las transmisiones deportivas, acompañaron y constituyeron la masividad de los deportes; la ficción de masas se articuló en el radioteatro con estéticas abstractas de vínculos vanguardistas y géneros musicales populares, como el tango, el bolero y el jazz, crecieron y se consolidaron a través de las repeticiones fonográficas y radiofónicas.

A partir de su consolidación, los medios de sonido, y la radio muy especialmente, competirán por la captura de la atención del escucha inmerso en un contexto de audición que puede ser complejo y abigarradamente social<sup>2</sup>. Estamos entonces allí, dentro de la tercera serie de fenómenos a considerar: el de las prácti-

cas de intercambios discursivos, es decir, el de los usos sociales en sentido estricto. En términos generales, respecto de los medios masivos, este nivel es al que se le da importancia social, y es sobre lo que se va a evaluar en general, la influencia de Internet y sus efectos. Esperamos que al simplificar los usos sociales de los medios de sonido, vaya quedando en claro por qué es importante tener en cuenta las otras dos series (dispositivos y géneros/estilos).

El teléfono, hasta la aparición del SMS y de la pantalla en los celulares, era la base de la gran red de intercambio interindividual de voz. En Argentina, desde 1935, todo prestador de servicio telefónico está obligado a ser compatible con los otros y a través de ese sistema integrado se intercambiaban no sólo mensajes individuales sino que los individuos también se

especializado centralmente que, sin que sean necesarios códigos específicos del medio, se emite en toma directa, lo que implica la construcción, emisión y recepción instantánea de textos aunque con la convivencia permanente de fragmentos en directo y fragmentos grabados, esto mediante la utilización desde los orígenes de textos telefónicos (proveedores de la instantaneidad ajena al medio) y fonográficos (que permiten el desplazamiento temporal respecto al directo discursivo); el modelo de distribución es sin discusiones el de broadcasting (modelo estrella): unos pocos distribuyen audio hacia una audiencia relativamente indiferenciada; esa oferta distribuida se caracteriza en ser diferente a la que se recibe a través de otros medios; si bien cualquier conjunto de sonidos puede ser considerado radio, sólo algunos de ellos son aceptados socialmente

como tales y entre ellos siempre está presente lo informativo (sea la hora y el clima de la ciudad, sean los últimos estrenos musicales o del espectáculo, sea la realidad política, social y económica, etc.). En síntesis, la radio central de la sociedad, la que tiene mayor presencia en nuestra cultura, es una oferta discursiva en vivo, es decir on-line, en interacción con lo grabado, generada por un centro emisor (broadcaster), con carga informativa variada, entrelazada con otros

**La radio central de la sociedad, la que tiene mayor presencia en nuestra cultura, es una oferta discursiva en vivo, es decir on-line, en interacción con lo grabado, generada por un centro emisor (broadcaster), con carga informativa variada, entrelazada con otros tipos discursivos, que se puede recibir realizando otras actividades sociales que requieran visión y atención.**

ofrecían información general (estados de clima, novedades políticas o culturales, etc.). La telefonía móvil está generando una revolución audiovisual y escritural en ese campo pero también, aunque no se le preste atención, han aumentado las conversaciones con puro sonido.

El fonógrafo y sus sucesores, comenzaron proponiendo un uso para el sonido equivalente al de la fotografía para la imagen (captura e impresión de voces memorables o familiares, paisajes sonoros y también interpretaciones musicales); a partir del gramófono se especializó en el registro de lo musical, a través de un sistema industrial de matriz/repetición de fabricación. Recién con el magnetófono, en la década de los cincuenta, volvió a tener un lugar de importancia la grabación individual aunque sin cuestionar el lugar central de la fabricación y distribución de música (Fernández, 2008b: 34).

La radio, el único medio de sonido considerado como masivo, si bien soporta varios lenguajes, se ha

tipos discursivos, que se puede recibir realizando otras actividades sociales que requieran visión y atención.

En su conjunto, la oferta de los medios de sonido, al no obligar a la atención visual sobre la imagen, permite una vida social en permanente interacción con la vida discursiva: el teléfono, el fonógrafo y la radio pueden recibirse mientras se trabaja, se conduce autos o junto con cualquier actividad humana. ¿Por qué la conversación telefónica genera problemas para la vida social? Porque la necesidad de respuesta activa individual distrae del estado del tránsito o del desarrollo del trabajo.

Esa articulación cotidiana entre la interacción individual y la realidad social, el manejo de fuentes y tipos de información variadas, articulando áreas de la cultura y el desempeño social difícilmente reconciliable «in presentia», todo ello a través del espacio virtual que atraviesa parlantes o auriculares, esa compleja maraña comunicacional e informativa, en la que en cualquier momento puede aparecer la ficción o el humor, es la

que consideramos que está en la base del éxito social de Internet; el presupuesto cultural complejo y previo (eso que en semiótica denominamos el intertexto) que permite que Internet penetre de modo relativamente fácil hoy en muy diferentes estratos de la vida cultural.

#### 4. El sonido on-line

Sobre ese intertexto de sonidos mediatizados pre-existentes es que debe entenderse dentro de Internet el tratamiento de los medios de sonido en general, y de la radio en particular, y no al revés. Si no, no hay manera de escapar a la vorágine de Internet y al efecto de novedad permanente que impide el movimiento comparativo. Revisemos ahora la oferta que conocemos, resignados como advertimos al principio a que hay mucho de lo que todavía no tenemos noticias y que, además, mucho más está apareciendo sin cesar.

En primer lugar, al menos en este trabajo, conviene que nos saquemos de encima rápidamente las cuestiones interindividuales. Ya vimos que el teléfono es un antecedente de la red «peer to peer» y, cuando hablamos por teléfono a través de Internet, sólo cambia el prestador del servicio, y si lo hacemos por sistemas como el Skype o equivalentes, con el agregado de imagen, se pierde el componente de privacidad propio de la falta de imagen y sus ocultamientos. El teléfono con imagen no desplazará completamente a la conversación telefónica ciega, así como el chat de voz tiene límites para instalarse frente al chat escritural a pesar de las facilidades del habla frente a las destrezas necesarias para la escritura (Fratelli, 2003: 114). De todos modos ahí hay un mundo de convergencias múltiples en el que comienzan a convivir i-pods y blackberrys sin que la conversación telefónica se extinga; nadie puede todavía afirmar si se trata de un campo de convergencia o de divergencia respecto de Internet vía ordenadores o equivalentes.

El gran movimiento de la mediatización del sonido en Internet tiene que ver, y a ello nos vamos a dedicar ahora, con las relaciones con la radio y con lo fonográfico. Debe destacarse que, a diferencia con otros momentos de los estudios sobre los medios de sonido, las relaciones entre ellos e Internet van acompañadas ahora con importantes trabajos descriptivos y teóricos, desde los estudios sobre la radio y lo fonográfico y no como subproducto de los estudios sobre la Red<sup>3</sup>. Aquí no nos vamos a dedicar muy profundamente al tema de cada medio en la Red, que continuará siendo tema de preocupación en el futuro, sino a tratar de establecer el límite entre medios de sonido pre y post-Red, siguiendo una inquietud de Cebrián Herreros (2008: 285) quien, luego de detalladas descripciones sobre el

desempeño radiofónico en Internet, se pregunta acerca de «dónde termina la radio y dónde emergen otras formas de comunicación sonora o musical». Esa pregunta está en el origen de este artículo y hacia allí pretendemos avanzar. En el despliegue, vertiginoso como todo lo que ocurre en estos días respecto de los medios, entre medios de sonido e Internet ocurren varias cosas al mismo tiempo y muy diferentes entre sí. Trataremos de ordenarlas y describirlas, en sus efectos de repetición o de novedad, de acuerdo a nuestro esquema de las tres series.

En un primer nivel, a través de la web podemos sintonizar ahora emisoras de radio, algunas de ellas también, y todavía la mayoría, presentes en el sintonizador de AM o FM, otras no y sólo se puede acceder a ellas por la Red. Es decir que hay nuevos modos de distribución hasta el parlante y ello permite, en principio, que se aumente la oferta de emisoras<sup>4</sup>. Se trata, en este plano, de un exclusivo dispositivo técnico de distribución que complejiza el reparto de la escucha social radiofónica.

Además, y conviene entenderlo como un aspecto diferenciado del anterior, esas emisoras tienen sitios web a los que se puede acceder como a cualquier otro, en el que se ofrece información institucional o de programación mediante interfaces gráficas y también versiones grabadas de fragmentos de la programación, es decir que algunas emisoras ahora pueden ser contactadas por procedimientos audiovisuales y además, y esto es muy importante, facilitan la actividad poco frecuente de reproducción de sus contenidos, rompiendo el control que las propias emisoras tradicionalmente tuvieron sobre la alternancia entre el directo y el grabado además del agregado de la interfaz gráfica propia de la pantalla. Es decir, que aquí nos encontramos con cambios en los dispositivos técnicos pero que generan nuevas prácticas de intercambio discursivo: aparece lo visual en la interacción radiofónica y la posibilidad de acceder más fácilmente a lo grabado con su efecto de repetición; en general, la práctica de grabación y conservación de la programación radiofónica nunca ha sido extensa como sí ha ocurrido con la televisión. Además, al tradicional contacto por correo o telefónico con las emisoras, se agrega la interfaz del ordenador para solicitar, opinar y tener presencia como oyente en el parlante.

Por último, y por ahora, como un fenómeno muy diferente de los anteriores, al menos a nuestro entender, están los portales, de mecanismo «peer to peer», entre los que LastFM se ha desarrollado especialmente que se ofrece como «la mayor plataforma musical y social del mundo. Comparte tus gustos musicales, mira

lo que tus amigos escuchan, descubre música nueva» y además, «crea tu propia radio» (Calvi, 2004: 14).

¿Qué es aquí «crear tu propia radio»? Inscribir un perfil y solicitar música; el sitio provee lo solicitado, propone músicas parecidas, y conecta al usuario con otros oyentes con gustos similares; además, agrega estadísticas, información gráfica sobre conciertos y grabaciones, videos y entrevistas videogradas; es decir que actúa como un gran portal de contacto social, como dice su eslogan de entrada, centrado en los gustos musicales. Si el modelo broadcasting se basaba en un emisor central, los sistemas P2P tienden a organizarse a partir de los gustos de los usuarios pero arman redes para organizar el contenido general.

Como se ve, los dos primeros procedimientos son mecanismos que utilizan las emisoras radiofónicas para aprovechar la presencia de Internet y que van generando algunos cambios, a nuestro entender laterales aunque masivos, en el conjunto de la práctica radiofónica; en cambio LastFM, es un sistema equivalente a YouTube, Messenger, Facebook, Linkeldin y tantos más, cuyo objetivo principal es la red de contactos sociales y el intercambio de contenidos que cuestionan la institución del broadcaster. En el caso de los contenidos fonográficos, con la actual tecnología se afecta la riqueza sonora al utilizar los formatos mp3 o mp4<sup>5</sup>. En este caso, no parece estar en juego lo radiofónico, tal como la hemos descrito, sino que se trata más bien, de una sofisticación de prácticas de intercambio fonográfico que, si bien todavía no parece afectar claramente a los contenidos musicales, sí está generando una crisis de la industria discográfica a la que todavía no se le ve un final (Calvi, 2007: 88-89).

## 5. Conclusiones

El primer objetivo que se debería haber alcanzado hasta aquí es el de la construcción de un efecto de distancia sobre la actualidad del sonido en Internet a partir de hacer prevalecer sobre ese fondo que siempre tenemos en primer plano, a la historia de los medios de sonido previa a la Red como figura destacada.

Una segunda conclusión es que no parecen estar siendo afectados todavía los contenidos semióticos, géneros y estilos, tanto de lo radiofónico como de lo fonográfico. Las variaciones que detecta Cebrián Herreros en los géneros radiofónicos habrá que ver si se estabilizan o quedan solamente como variaciones estilísticas a partir de las nuevas interacciones en la Red con los entrevistados por el medio y con sus oyentes.

Respecto de lo musical, al menos nosotros no hemos detectado cambios del tipo de lo que generó la estereofonía, a partir de la cual, por ejemplo, las gra-

baciones fonográficas musicales tuvieron por primera vez rasgos que no se pueden reproducir en vivo. Hasta allí, la búsqueda de lo fonográfico había sido la de la eliminación de las impurezas de la ejecución en vivo pero para construir un efecto de «pureza» musical.

Todavía la gran novedad de la mediatización del sonido en Internet parece ser, como en otros campos discursivos e informativos, la extensión y la comodidad de las interacciones interindividuales y las búsquedas de materiales previamente existentes, en este caso sonoros. Esto tiene consecuencias, difíciles de comprender todavía en sus límites, respecto de fenómenos como la globalización cultural y sus consecuencias industriales que, como vimos, no son necesariamente exitosas. De todos modos, es difícil pensar que no haya cambios en todo ese movimiento que no afecten lo semiótico en un nivel algo más rico que la «world music».

Respecto de la radio quedan dos últimas observaciones. Que en los sitios de contacto fonográfico se denomine radio a un proceso de selección y distribución musical nos muestra que la radio todavía es resistente al rigor teórico y que hay poca descripción social de su realidad semiótica. Además, la presencia audiovisual de la radio en la web abre la posibilidad de dos tipos de escuchas diferentes y con consecuencias no secundarias según cuál prevalezca. Si se escucha la radio a través del ordenador mientras se trabaja sobre la pantalla en cualquier otro software, esa escucha sería independiente de la actividad social, a la manera de cuando escuchamos radio conduciendo un automóvil o mientras trabajamos. En cambio, si escuchamos textos de sonido, radiofónicos o no, mediante interacciones con la interfaz teclado/pantalla del ordenador, el modelo radiofónico es cuestionado en diversos niveles, desde la vigencia del modelo broadcasting, hasta la preeminencia de lo grabado sobre lo en vivo y, muy centralmente, por la necesidad de prestar atención visual a la interfaz. Si este último caso prevaleciera, sería muy difícil no entenderlo, aunque sea parcialmente, como una pérdida dentro de la producción social de sentido: el pago para obtener algo de independencia en la selección, sería una pérdida de independencia en la interacción. Pero al menos esta última observación, no es ni plenamente apocalíptica, ni plenamente integrada.

## Notas

<sup>1</sup> Una presentación detallada sobre las series y sobre la noción de estilo de época en Fernández (2006: 34-39), allí se discuten las nociones de dispositivo técnico y de medio, las razones de por qué no resulta obligatorio hablar en este plano de lenguajes y por qué es suficiente mencionar géneros y estilos y a qué se hace referencia con prácticas de intercambios discursivos y sus prácticas sociales vincu-



ladas y, también, a la conflictiva necesidad de recurrir a la noción de estilo de época. Además, no se insistirá aquí con el componente dramáticamente novedoso de la mediatización del sonido en una sociedad acostumbrada a la letra y a la imagen (Fernández, 2008a: 62-72).

<sup>2</sup> Sobre este tema, también «en formación», ver el artículo de Antebi y González (2005: 74-75) así como el conjunto de los trabajos incluidos en el volumen editado por la Orquesta del Caos.

<sup>3</sup> Además de discusiones con diversos colegas, estas líneas acerca de las relaciones entre radio e Internet están influidas por la lectura actual de los trabajos de Calvi y fundamentalmente de Cebrián Herreros que se incluyen en la bibliografía.

<sup>4</sup> Para radios consideradas como de la Ciudad de Buenos Aires, ver: [www.radiosonlinefm.com/argentina/#Cap.Fed](http://www.radiosonlinefm.com/argentina/#Cap.Fed).

<sup>5</sup> La cuestión del supuesto abandono de la alta fidelidad no debe ser desdeñado porque la búsqueda de la calidad sonora fue central en el desarrollo de lo fonográfico hasta las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo pasado y ese avance tuvo efectos, no sólo técnicos, sino también en estilos musicales y en prácticas de intercambio (Fernández, 2008b: 25).

### Reconocimientos

Este trabajo se realiza dentro del Proyecto de Investigación con subsidio para investigadores formados UBACyT (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires) S094 - Letra, imagen, sonido. La construcción mediática de la ciudad. Programación 2008-10.

### Referencias

- ANTEBI, A. & GONZÁLEZ, P. (2005). De la Internacional al 'sound system': aproximación al paisaje sonoro de las manifestaciones. En Varios (2005). *Espacios sonoros, tecnopolítica y vida cotidiana. Aproximaciones a una antropología sonora*. Barcelona: Orquesta del Caos, Instituto Catalá d'Antropología; 72-85.
- CALVI, J.C. (2004). *Los sistemas de intercambio de usuario a usuario (P2P) en Internet. Análisis de una lógica de distribución, intercambio y reproducción de productos culturales*. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Ciencias de la Información.
- CALVI, J.C. (2007). La industria de la música en España. De los mercados a las políticas culturales, en VARIOS (Eds.). *Alternativas de política cultural*. Barcelona: Gedisa; 25-105.
- CARLÓN, M. (2006). *De lo cinematográfico a lo televisivo. Meta-televisión, lenguaje y temporalidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (2008). *La radio en Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- ENZENSBERGER, H.M. (1984). *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Anagrama.
- FERNÁNDEZ, J.L. (2006). *La construcción discursiva de la audiencia radiofónica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: UBA. (Director: Oscar Steimberg).
- FERNÁNDEZ, J.L. (2007). Acumulación y transformación en el surgimiento de los medios de sonido. En BERMAN, M.; FERNÁNDEZ, J.L.; FRATICELLI, D. & KOLDOBSKY, D. (Comps.) (2007). *Desde la Semiótica. Historia/s de los medios*. Buenos Aires: FCS-UBA; 7-26.
- FERNÁNDEZ, J.L. (2008a). La construcción de lo radiofónico: modos de producción de la novedad discursiva, en FERNÁNDEZ, J.L. (Dir.). *La construcción de lo radiofónico*. Buenos Aires: La Crujía; 9-73.
- FERNÁNDEZ, J.L. (2008b). *Momentos de visualidad en lo fonográfico. L.I.S. Letra, imagen, sonido. Ciudad mediatizada, 2*. Buenos Aires: UBACyT; 23-38.
- FRATICELLI, D. (2003). «Nuevos chats en la Red». En DeSignis 5. *Corpus digitalis*. Barcelona: Fels-Gedisa; 107-116.
- GRUPO  $\mu$  (1987). *Retórica General*. Barcelona: Paidós.
- NEUBAUER, J. (1986). *The Emancipation of Music from Language. Departure from Mimesis in Eighteen-Century Aesthetics*. Yale University. [Traducción al español (1992). *La emancipación de la música*. Madrid: Visor].
- VERÓN, E. (1997). «De la imagen semiológica a las discursividades», en VEYRAT-MASSON, I. & DAYAN, D. (Eds.). *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona: Gedisa; 47-70.



● Rafael Díaz Arias  
Madrid (España)

Solicitado: 18-06-08 / Recibido: 11-02-09  
Aceptado: 30-03-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-006

# El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje

Video in Cyberspace: Usage and Language

## RESUMEN

El vídeo es el contenido de más rápido crecimiento en el ciberespacio. Los videoclips que saltan entre las pantallas suponen un regreso narrativo a los orígenes del cine. En el ciberespacio se dan modalidades audiovisuales características: cibercine, cibertelevisión, televisión a la carta y cibervideo. Los usos sociales del vídeo en el ciberespacio se solapan con los informativos en un proceso de comunicación horizontal, de enorme potencial, pero que presenta riesgos de fragmentación de la esfera pública. El vídeo es factor de globalización y vector del info-entretenimiento que coloniza tanto el espacio mediático como el ciberespacio. En el lenguaje hipermedia los elementos expresivos del lenguaje audiovisual clásico se fragmentan. Es necesario explorar nuevos modos interactivos de lenguaje audiovisual e investigar cómo el vídeo vincula el espacio mediático y el ciberespacio en un nuevo ecosistema audiovisual.

## ABSTRACT

Video is growing faster than any other content in cyberspace. Video clips jumping between screens represent a narrative return to the origins of cinema. In cyberspace, videos can be cybermovies, cybertelevision, television on demand and cybervideo. The social uses of video in cyberspace overlap with information in a process of horizontal communication of immense potential, but with the risk of fragmenting the public sphere. Video is a factor of globalization and a vector of infotainment that colonizes both the media and cyberspace. Hypermedia language fragments the expressive elements of classical audiovisual language. It is necessary to explore new ways of interactive audiovisual language and investigate how video links the media to cyberspace in a new audiovisual ecosystem.

## PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Vídeo, ciberespacio, televisión, cibertelevisión, cibercine, cibervideo, esfera pública.  
Video, cyberspace, television, cybertelevision, cybermovies, cybervideo, public sphere.

◆ Dr. Rafael Díaz Arias es profesor del Departamento de Periodismo II de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense en Madrid (diaz.r@ccinf.ucm.es).

## 1. Introducción

El vídeo se expande por el ciberespacio. Hace diez años la World Wide Web estaba basada en textos, acompañados de fotos y gráficos. Pocos sitios ofrecían la posibilidad de descargar o visionar vídeos. En noviembre de 2008, en cambio, un 77% de los internautas norteamericanos visionaron vídeos en línea, con una media de 277 minutos<sup>1</sup>. Las plataformas de vídeo son las de más rápido crecimiento en Internet<sup>2</sup>. Ver vídeos es la actividad más frecuente (82,9%), mientras que subirlos a la Red es la menos frecuente (33,7%). Para poner en perspectiva estos datos conviene recordar que el consumo diario de televisión convencional se aproxima en muchos países al total mensual dedicado a descargar o visionar vídeos en Internet<sup>3</sup>.

Los vídeos son hoy una parte sustancial de las interacciones que crean una información globalmente compartida a la que, según una metáfora espacial, llamamos ciberespacio, espacio navegable, espacio que podemos navegar gracias al lenguaje hipertextual (Manovich, 2001: 251).

Frente a la comunicación unilateral o bidireccional propia del universo mediático, en el ciberespacio la comunicación es horizontal, multidireccional. Los usuarios son, según el caso, emisores o receptores, sin jerarquía entre ellos y con plena capacidad para contribuir a ese intercambio en el grado que cada uno desee (Cebrián, 2008: 349).

## 2. Objetivos y metodología

Abundan los estudios sobre las plataformas de difusión del vídeo en Internet y son muchos los que consideran el fenómeno del vídeo en el ciberespacio como la manifestación más evidente de la agonía, si no muerte, de la televisión. Habría, así, según estos autores, «cada vez más imágenes y menos televisión» (Missika, 2006: 65). Son pocos, en cambio, los trabajos que analizan los usos informativos que se hacen de estos vídeos y menos todavía los que se dedican a los cambios que el lenguaje audiovisual está experimentando en el ciberespacio.

En un trabajo anterior (Díaz, 2007) tipifiqué las distintas formas de presentación de la información audiovisual. En estos dos años se ha producido una aproximación de formatos, hasta el punto de que algunos autores hablan de la «pantalla» como la unidad visual que centraliza los diversos dispositivos (Tubella, Taberner & Dwyer, 2008: 20). Ahora pretendo profundizar en los usos de esos distintos tipos. Un criterio podría haber sido la distinción entre modalidades profesionales y no profesionales, o dicho de otra manera,

entre los cibermedios y los vídeos generados por los usuarios del ciberespacio (UGC, «User Generated Content, UCC, «User Created Content»<sup>4</sup>, «prosumer»). Partir, en cambio, de los usos puede ayudar a comprender mejor cómo interactuamos en el espacio y cómo evoluciona la información audiovisual.

Esta investigación pretende establecer una conceptualización de la que puedan partir otros estudios empíricos<sup>5</sup>. Resulta imprescindible delimitar lo que son cibermedios, esto es, formas de presencia de los medios tradicionales en el ciberespacio, de lo que son nuevas formas audiovisuales con entidad propia. Otro objetivo es profundizar en la función del vídeo en el lenguaje hipermedia.

La metodología seguida ha consistido en revisar la literatura más reciente, así como observar y usar las distintas plataformas de vídeo en el ciberespacio: vídeos presentes en portales y páginas informativas, sitios de cadenas de televisión (TVE, BBC, CNN, Antena 3, Telecinco, France Télévision, Current TV), agregadores de televisiones en línea, redes sociales (MySpace, FaceBook, Tuenti), portales para compartir vídeos (YouTube, BlipTV, Google vídeos), blogs, microblogs (Twitter) y videoblogs. También se han observado las influencias del lenguaje hipermedia en la pantalla de televisión y la presencia de vídeos provenientes del ciberespacio en los programas de televisión. De esta manera se han detectado tendencias, que deberán posteriormente ser cuantificadas.

## 3. Resultados

### 3.1. De los hermanos Lumière a YouTube

Los primeros registros de la realidad expresados a través de la imagen cinética son las cortas películas de los hermanos Lumière. Representan un acontecimiento cotidiano o noticioso en la breve duración de un rollo de película. Constituyen una narración documental que se agota en sí misma. Muy pronto se desarrolló una poderosa narrativa de ficción, con la concentración dramática del teatro y la dilatación narrativa de la novela. Paralelamente, el cine informativo a través del noticiario, desarrolló la narración breve referencial de un acontecimiento, y el cine documental utilizó las técnicas narrativas de la ficción. Por su parte, los aficionados producían breves películas referenciales para, principalmente, fijar la memoria familiar. La llegada del formato Super-8 en los sesenta facilitó y abarató su producción.

La televisión inventó un soporte electrónico de registro, el vídeo. En el vídeo también se dan dos grandes formatos narrativos: el referencial sintético de corta duración y la narración expandida propia de la fic-

ción. El formato sintético referencial está presente sobre todo en los noticiarios, en los telediarios, un mosaico caleidoscópico que pretende representar la realidad informativa mediante la sucesión de piezas de vídeo referencial. Narrativamente, la televisión aporta otro formato de gran concentración narrativa, el spot publicitario. El vídeo sale del ámbito profesional y se populariza en los ochenta entre los aficionados con los mismos usos del Super-8. Pero se da un fenómeno nuevo: el vídeo amateur salta a la televisión. La ubicuidad de las videocámaras permite captar acontecimientos noticiosos, chocantes o inusuales, con unos códigos icónicos muy básicos y, por lo mismo, atractivos. Las televisiones empiezan a buscar y emitir estos vídeos. Además, toda la narrativa televisiva se fragmenta por influjo de la publicidad. La mayoría de los programas insertan fragmentos de vídeo que concentran la atención en un aspecto particular. El clip, que en la jerga del montaje, era un fragmento de vídeo destinado a unirse a otros en una secuencia, deviene protagonista. La música pop se comercializa en forma de videoclips y genera una cultura juvenil global.

La revolución digital reafirma la narrativa concentrada (el videoclip) frente a la narrativa audiovisual expandida (la película). Los dispositivos de captación se universalizan y se hacen portátiles y de uso continuado. Ya no se saca la cámara de vídeo el día de la fiesta familiar; ahora la llevamos en el bolsillo en forma de teléfono. Cualquier instante, cualquier fragmento de realidad, se representa en un videoclip, esto es, en un registro digital de sonido e imagen, que compartimos como actividad lúdica in situ, o globalmente en el ciberespacio. Además, el ciberespacio se llena de clips que no son sino fragmentos de narraciones audiovisuales extendidas, fragmentos de películas y programas de televisión, a menudo remezclados y manipulados. De manera que, aunque navegando por el ciberespacio podemos acceder a las grandes narrativas extendidas (películas, programas de televisión, programaciones completas), el producto más característico es el videoclip, un relato concentrado, que requiere una atención fugaz, apto para un consumo banal y compulsivo y fácilmente compartido mediante la difusión viral. En YouTube todos volvemos a ser los hermanos Lumière.

### 3.2. Cine, televisión y vídeo en el ciberespacio

#### 3.2.1. Cibercine

Primero fue la música y luego las películas y las series. Los archivos compartidos entre usuarios (P2P) llenaron el ciberespacio de copias de productos audiovisuales comerciales. La respuesta de los productores fue la apertura de portales de pago. El cine en el ciberespacio, el cibercine, se manifiesta en la descarga (legal o ilegal, gratuita o de pago) de películas completas. En rigor, el concepto de cibercine debiera de circunscribirse al visionado en línea de películas (sistema streaming).

En el salto de unas pantallas a otras el producto audiovisual sufre una degradación de calidad técnica, que llevado a sus últimas consecuencias, supone un cambio de naturaleza, de modo que difícilmente el

**«Internet es la conexión global-local, que es la nueva forma de control y de movilización social en nuestra sociedad» (Castells, 1999). Las redes sociales naturales se han trasladado al ciberespacio, bien a través del correo, los foros y el chat, bien a través de portales «ad hoc» (MySpace, FaceBook, Tuenti) o incluso de las plataformas de vídeo compartido como YouTube (Burgess & Green, 2008). Las redes sociales construyen identidad colectiva y son vehículos de movilización social.**

usuario es capaz de hacer la inmersión en el mundo propuesto por el autor. Es posible descargar y visionar un largometraje en el iPhone, pero, a pesar de su pantalla mejorada ¿tiene sentido fijar la vista y la atención en este dispositivo durante 90 minutos?

#### 3.2.2. Cibertelevisión

La transposición de la televisión al ciberespacio tiene repercusiones narrativas claves. Por definición, la televisión tiene siempre una determinada cobertura territorial y una articulación temporal, la programación, formada por la sucesión temporal de programas. En el ciberespacio la televisión supera la limitación espacial, se hace ubicua y puede fragmentarse temporalmente (Díaz, 2007: 491). Al ciberespacio puede traspasarse una programación completa, programas y fragmentos de programas. Todas estas creaciones audiovisuales serán accesibles desde cualquier punto del

globo donde haya una conexión. En relación al tiempo, el acceso podrá ser sincrónico o asincrónico. En el acceso sincrónico, se visionará la programación en la secuencia temporal establecida por el productor (modo push), simultáneamente o no con la programación emitida por las ondas hertzianas. En el acceso asincrónico se descarga un programa o fragmento (un clip) (modo pull).

El término de cibertelevisión sólo puede aplicarse estrictamente a ese acceso sincrónico a programaciones completas. Esta cibertelevisión puede usar el protocolo Internet (IPTV), el sistema streaming o el sistema P2P. La IPTV ofrece la posibilidad de vehicular programaciones completas con la calidad técnica propia de la televisión convencional, como una alternativa comercial a las plataformas de televisión de pago por

nalmente y una selección de los vídeos producidos por los espectadores, disponibles todos ellos en el canal del ciberespacio.

La televisión móvil es otra modalidad de cibertelevisión que despierta enormes expectativas. Se encuentra en una encrucijada, entre la transmisión por las redes de telefonía 3-G (conexión punto a punto) y los sistemas de broadcasting (DVB-H). Las operadoras telefónicas apuestan por el primer sistema y portales de acceso exclusivo. Los operadores de televisión, lógicamente, prefieren el sistema abierto del DVB-H. En cualquier caso, las limitaciones de la pantalla y las pautas de uso del móvil exigen el desarrollo de patrones narrativos y formatos propios (Aguado & Martínez, 2008: 201).

**El vídeo conforma un ecosistema audiovisual con pilares en el espacio mediático y el ciberespacio. Este ecosistema incluye el cine, la televisión, el cibercine, la cibertelevisión y el cibervideo. El vídeo interrelaciona fluidamente el espacio mediático y el ciberespacio. En el ciberespacio los usos sociales e informativos del vídeo se solapan en un proceso de comunicación horizontal global, de enorme potencialidad, pero que corre el riesgo de fragmentar la esfera pública, tal como venía siendo delimitada por los medios de masas.**

cable o satélite. Los operadores de telecomunicaciones han encontrado aquí un nuevo filón, con su triple oferta (triple play) de acceso a Internet, teléfono y un paquete de canales de televisión, pero como simple operación de marketing, sin inversión en nuevas programaciones (Bustamante, 2008: 29). También puede usarse la IPTV, junto con el streaming y el P2P, para difundir sincrónicamente en el ciberespacio canales convencionales (como hacen infinidad de televisiones públicas y privadas), o para constituir canales como hacen empresas e instituciones. Estos cibercanales son accesibles desde los sitios de sus productores o a través de útiles programas agregadores.

El caso más claro de convergencia entre televisión y cibertelevisión es el de Current TV, canal local en California, un canal nacional vía cable y un canal en Internet. La programación de sus canales convencionales se compone de información elaborada profesio-

### 3.2.3. Televisión a la carta

Fronteriza con la cibertelevisión está la televisión a la carta, esto es, el acceso asincrónico a programas y fragmentos de programas de televisión, incorporados al ciberespacio por sus creadores o titulares de derechos. El acceso puede ser de pago (como en los portales de productoras o cadenas norteamericanas) o gratuito (como en el caso de muchas televisiones públicas europeas). Es frecuente que esta modalidad se utilice como herramienta de promoción de la programación convencional, adelantando,

por ejemplo, capítulos de series todavía sin emitir. La BBC prepara el proyecto Canvas, una plataforma de IPTV de televisión a la carta<sup>6</sup>.

### 3.2.4. Cibervideo

Más allá está el universo en continua expansión del cibervideo, gracias a los contenedores o repositorios que permiten compartir vídeos y cuyo modelo es YouTube. El ciberespacio se alimenta de clips que tienen su origen en la producción, copia o manipulación de productos profesionales (fragmentos de películas y programas de televisión, clips musicales, noticias) y de clips no profesionales. Pueden cargarlos empresas, instituciones, profesionales o particulares no profesionales. Los portales de vídeo compartido ponen orden en este caos. Ofrecen un espacio de carga y descarga, herramientas de búsqueda, valoración, personalización y distribución. Cada vídeo es un nodo de una red,

a su vez relacionada con los usuarios y las redes sociales que estos conforman. Y cada usuario puede establecer una relación con estos vídeos a través de herramientas como «favoritos» o «canales», consistiendo éstos en una agrupación de vídeos propios y ajenos. Ofrecen también herramientas de interacción, como foros relacionados con estos canales, aprovechados por empresas e instituciones para vehicular un mensaje unilateral, como hacen, por ejemplo, los grandes partidos españoles en YouTube, con un grado de interacción mínimo (Prieto, 2008). Estos portales se están convirtiendo también en una alternativa a los archivos privados y públicos de programas de televisión (Spigel, 2009: 149).

### 3.3. Usos sociales del vídeo en el ciberespacio

- **Entretenimiento.** Sigue siendo el uso social más frecuente. Además del obvio entretenimiento que ofrecen el cibercine y la cibertelevisión, el clip de vídeo que domina el ciberespacio es un producto audiovisual de fácil y rápido consumo y por tanto apto para el entretenimiento. Las plataformas de redes sociales (especialmente MySpace) rolan hacia el vídeo, buscando competir comercialmente con la televisión clásica (Fumero & García Hervás, 2008).

- **Usos económicos e institucionales.** Empresas e instituciones usan el vídeo en el ciberespacio como sistema de difusión «narrowcasting» o «multicasting» (alternativo al «broadcasting» mediático) para perseguir sus fines institucionales: venta de un producto, construcción de una imagen corporativa, educación, formación, creación de opinión, participación institucional etc. Las modalidades más utilizadas son la presencia de vídeos en portales o sitios institucionales, los repositorios propios, creación de genuinos canales de cibertelevisión o de canales en plataformas como YouTube.

- **Expresión y construcción de la identidad.** El vídeo es desde los años setenta un medio de expresión artística, pero no lo ha sido de expresión personal y construcción de la identidad hasta que ha sido posible mostrar esa creación en el ciberespacio. En el caso de los más jóvenes, el móvil se convierte en extensión de su identidad (Fumero & García Hervás, 2008). El adolescente que hace medio siglo escribía poesías hoy cuelga vídeos en YouTube, iconos de la identidad que quiere conquistar. En esta construcción de la identidad se dan altos grados de exhibicionismo, con indudables paralelismos con los programas de telerrealidad (Cachia, 2008).

- **Redes sociales.** «Internet es la conexión global-local, que es la nueva forma de control y de movili-

ción social en nuestra sociedad» (Castells, 1999). Las redes sociales naturales se han trasladado al ciberespacio, bien a través del correo, los foros y el chat, bien a través de portales «ad hoc» (MySpace, FaceBook, Tuenti) o incluso de las plataformas de vídeo compartido como YouTube (Burgess & Green, 2008). Las redes sociales construyen identidad colectiva y son vehículos de movilización social.

Los vídeos son nodos de conexión en las redes sociales, iconos compartidos por sus componentes, que se reconocen en ellos. Especialmente en el caso de los jóvenes, el vídeo invita a interactuar para compartir la diversión. El vídeo es también un nodo de conexión entre distintas redes sociales. El vídeo compete con la palabra escrita en la conversación global de los blogs. El vídeo es también un catalizador de la movilización del grupo. El vídeo es, en definitiva, uno de los grandes motores de las redes sociales. Además, cataliza la constitución de redes grupales como las de los alumnos de una clase que conectan localmente sus teléfonos móviles para «pasarse» vídeos. Pero pese a todo el ruido sobre la participación, todos los estudios indican que algo más de la mitad de los cibernautas siguen siendo usuarios pasivos (Fumero & Hervás, 2008). Las tres cuartas partes de los usuarios activos que cargan vídeos en Internet tienen menos de 25 años (OCDE, 2007: 13). Las motivaciones principales son el carácter único y diferenciador de la aportación, el cumplir unos objetivos, la aprobación social y el desarrollo de una conducta de cooperación (Cheshire & Antin, 2008: 709).

### 3.4. Usos informativos del vídeo en el ciberespacio

La televisión ha sido el medio testimonial por excelencia (Díaz, 2006: 67). En el terreno informativo, ha adaptado el lenguaje audiovisual para representar los acontecimientos noticiosos con la fuerza de la imagen y el sonido; ha explotado la ilusión de presencia y participación del espectador; ha creado artificios retóricos para interpretar la realidad tan complejos como los noticiarios o tan ricos expresivamente como los reportajes y los documentales.

El medio ha sido un decisivo factor conformador del espacio público. Esa esfera pública se rompe y se globaliza en el ciberespacio. El espacio estatal se fragmenta en redes sociales y comunidades de interés. Y se globaliza, en relaciones fluidas, sin limitación de fronteras. Sin los medios tradicionales, la esfera pública en la que se desarrolla la vida democrática se pulverizaría. Sin el requerimiento de objetividad, los mensajes se polarizan ideológicamente; sin la competición en un mismo sistema, no sería necesario cubrir los mis-

mos acontecimientos, considerar las mismas informaciones y en consecuencia, la agenda se dividiría y el debate reduciría (Thrall & Lloio-Fakhreddine, 2008: 364). Una alternativa integradora sería que los medios tradicionales se convirtieran en nodos de las redes sociales (Lara, 2008).

En el ciberespacio encontramos otras esferas de acción, tanto local como universal. En el ciberespacio fluye la información generada por los medios tradicionales, que es apropiada, personalizada y manipulada por los cibernautas. Y a su vez, los cibernautas generan nueva información que cada vez más frecuentemente salta al espacio mediático. Ciberespacio y espacio mediático se enlazan dinámicamente y el vídeo es el electrón libre que con más facilidad salta y enlaza ambas órbitas.

La televisión sigue siendo el gran venero del vídeo. El vídeo informativo profesional se produce esencialmente para la televisión. Agencias y canales de televisión siguen la actualidad y representan los acontecimientos noticiosos en vídeos, que luego se integrarán en la unidad totalizadora e interpretativa de los programas informativos. Los productores profesionales vuelcan en el ciberespacio algunos de esos vídeos referenciales originarios como material bruto, esto es, editado, pero sin comentario oral. Pero sobre todo, las televisiones fragmentan sus programas en vídeos informativos. En una primera instancia el vídeo profesional informativo, sujeto a unos derechos de propiedad intelectual, se inserta en los sitios y portales del grupo multimedia titular de esos derechos. Después, los usuarios, sin parar en exclusividades, los copian y hacen circular masivamente. Algunos productores (por ejemplo, la agencia Reuters) permiten a los usuarios la sindicación y la incrustación de esos vídeos.

Menos numerosos, pero no menos influyentes, son los vídeos producidos profesionalmente por empresas e instituciones. Su capacidad de reproducirse en el ciberespacio dependerá de su potencia icónica, pero también de que la institución no despierte rechazo o desconfianza.

Los usuarios que producen vídeos con contenido informativo son otra fuente de caudal creciente. Buena parte son remontajes o manipulaciones de vídeos profesionales. Además, desde hace 5 años –los atentados de Madrid y Londres son hitos en este proceso (Fogel & Patino 2005: 17-22)– los ciudadanos utilizan cámaras y teléfonos para captar en vídeo acontecimientos noticiosos.

Los medios tradicionales son los mayores beneficiarios de esta nueva tendencia, que suministra contenidos informativos –a veces exclusivos– sin apenas

coste. Las empresas informativas utilizan prioritariamente estos vídeos en sus sitios digitales y sólo una selección da el salto del ciberespacio al espacio mediático. Implicar a los espectadores en la programación es, también, una forma de fidelizar a la audiencia (Lüders, 2008: 394). Los usuarios se ven recompensados con el efímero reconocimiento y a veces con una pequeña remuneración en función del impacto del producto.

El vídeo informativo es uno de los vectores de la globalización. El vídeo supera las fronteras lingüísticas. Los vídeos que conforman los noticiarios de televisión combinan el discurso visual con el discurso verbal, teniendo éste un decisivo protagonismo, como anclaje de las imágenes. En el ciberespacio, además de los vídeos informativos provenientes de los noticiarios de televisión, circulan vídeos profesionales de material en bruto y otros producidos por los usuarios en los que el lenguaje verbal no existe o queda reducido a testimonios concretos. Son éstos, en los que predomina el lenguaje visual, los que más fácilmente se propagan.

El vídeo es un buen punto de partida para la conversación y el debate en el ciberespacio. Es más sencillo opinar a partir de unas imágenes que discutir un pensamiento complejo expresado en palabras. Los videoblogs cumplen, además, una función fática: anuncian nuestra presencia y convocan a una audiencia de pares (Burgess & Green, 2008). Sin embargo, no es tan frecuente como pudiera parecer expresar opiniones mediante un vídeo. Los videoblogs son un pequeño porcentaje entre los millones de blogs y aún en ellos no resulta habitual responder a una entrada en vídeo con otro vídeo.

El vídeo es también vector del infoentretenimiento. En el ciberespacio aparecen y se localizan como noticias vídeos que recogen las idas y venidas de famosos, rarezas, curiosidades, imágenes impactantes... elevadas por buscadores y herramientas de valoración a la categoría de noticias más vistas. Si muchos de estos vídeos «divertidos» saltan de la televisión al ciberespacio, otros se generan en el ciberespacio, unas veces producidos por no profesionales y otras por profesionales que se hacen pasar por aficionados para favorecer su difusión viral. Se conforma, así, una esfera global de info-entretenimiento (Thussu, 2008: 161), que se sobrepone y oscurece a la esfera pública, esencial para una vida democrática.

### 3.5. El lenguaje del vídeo en el ciberespacio

El vídeo es producto del lenguaje audiovisual. En algo más de un siglo, la Humanidad ha desarrollado un nuevo lenguaje basado en la interrelación de la palabra (oral y escrita), la imagen fija, la imagen en



movimiento, el sonido natural de las imágenes, la música, los efectos sonoros... En este lenguaje, los distintos elementos expresivos se coordinan espacial (encuadre y composición del plano) y temporalmente (sucesión de planos) en una permanente relación de sincronías-asincronías (Cebrián, 2005: 44), hasta producir un resultado autónomo, con un sentido nuevo y distinto al de sus diferentes elementos. En el caso de la televisión se dan, además, sucesivas estructuraciones: los vídeos se articulan en programas y los programas en programaciones.

Cuando el vídeo salta al ciberespacio se convierte en un elemento más de un nuevo lenguaje, el lenguaje hipertextual o hipermedia, en el que vuelven a interrelacionarse los elementos constitutivos del lenguaje audiovisual, pero no mediante una coordinación que produzca una unidad de sentido cerrada. Los usuarios establecen un orden definitivo y una significación personal (Cebrián, 2008: 348) mediante el salto voluntario (y con frecuencia aleatorio) entre núcleos significativos de esos elementos expresivos. En lugar de la estructura lineal propia del lenguaje audiovisual «se produce una fragmentación, de tal manera que la comunicación se establece mediante relatos muy breves, en forma de paquetes» (Cebrián, 2005: 65). De este modo, la significación no se construye linealmente, sino fragmentaria e interactivamente por el receptor a partir de las asociaciones creadas por el autor, que van enlazándose con las asociaciones creadas por otros autores, hasta originar una red de conocimiento en el que cada nodo enlazado compite por la atención del receptor (Webster, 2008).

A través de enlaces categorizamos el conocimiento (etiquetas), vinculamos unas aplicaciones con otras, actualizamos la información seleccionada (RSS) o recuperamos núcleos significativos de información merced a la agregación de las opiniones de otros (Google) en un proceso de industrialización de los enlaces que construye el conocimiento colectivo (Turov, 2008: 3). Esta navegación puede ser puramente casual, o tener un propósito concreto, un uso social o informativo. La posibilidad de navegar, tanto horizontal (en una página) como en profundidad (hacia otras páginas) permite simultanear varios propósitos, sociales e informativos. Los estudios indican una atención dispersa, entre la información, la socialización y el entretenimiento

(Nordenson, 2008). El lenguaje hipermedia facilita que, de hecho, los usos sociales e informativos se solapen.

Los enlaces nos dirigen a un nodo significativo. Este nodo puede ser un elemento expresivo y, concretamente un vídeo. Por el momento el vídeo es un punto de llegada: a él se enlaza, pero no se enlaza desde él. Apenas se ha explorado la posibilidad de una lectura o visionado interactivo del vídeo, que permitiera crear al espectador relaciones nuevas entre sus elementos expresivos, más allá de las relaciones lineales creadas por el autor. Hay, sin embargo, algunos ejemplos de interrelación entre el texto escrito en el que se basa el discurso verbal y la imagen. Google Labs ha desarrollado una aplicación, Gaudi<sup>6</sup>, que permite realizar búsquedas textuales sobre el audio del vídeo, y así categorizar los distintos mensajes estructurados en el vídeo. Parecida es la aplicación «visionador interactivo» desarrollada por RTVE y usado en discursos y debates a partir de una aplicación de subtítulo para sordos<sup>7</sup>.

**La televisión no ha muerto y no morirá, como no murieron la prensa ni la radio, pero se transformará...; está ya cambiando. Y su transformación está afectando a la delimitación de la esfera pública. En el ecosistema audiovisual se produce una convergencia de la cibertelevisión y el cibervideo.**

En ambos casos, se parte del texto (cargado manualmente o por un proceso de transcripción del audio) sobre el que se realizan búsquedas, que enlazan con el punto del vídeo en el que se pronuncia la expresión buscada.

Sin necesidad de aplicaciones informáticas específicas, es perfectamente posible desglosar algunos de los elementos que se interrelacionan en el vídeo. Así, podría presentarse el vídeo y a continuación una serie de enlaces a los vídeos que han sido sus fuentes, vínculos a una versión del vídeo sin comentario, al texto escrito que sirvió de base a la locución o al texto escrito de las transcripciones de las declaraciones. Los productores profesionales no han tenido ningún interés en desarrollar estas posibilidades.

En el lenguaje multimedia, cada elemento expresivo conserva su independencia. De entre todos ellos, el más independiente es el vídeo. Se juxtapone al discurs-

so escrito como una ilustración o desarrollo. O, como es frecuente en los sitios y portales informativos, se convierte en un punto caliente en la página, un reclamo para una información desarrollada paralelamente por escrito. El vídeo no es sólo un punto de llegada, es que, además, su visionado, por breve que sea y por muchos que se compatibilice con otras tareas, como hacen los jóvenes (Nordenson, 2008), nos exige centrar nuestra atención e interrumpir el proceso de navegación. Su visionado ha venido requiriendo la descarga de un fichero o la activación de un visionador específico. El resultado es la apertura de una nueva ventana. También se acostumbra a agrupar los vídeos para facilitar un acceso directo, sin vinculación a un texto informativo.

La utilización del formato Flash de Adobe ha supuesto un salto cualitativo. El vídeo se convierte en una secuencia de comandos en Java, que pueden incrustarse en cualquier página elaborada en html. Se consigue, así, una circulación antes impensable, pues resulta muchísimo más atractivo incrustar un vídeo ajeno en nuestra página o blog que enlazar a él. De esta manera, se inserta en la linealidad del discurso textual un marco que permite visionar un vídeo pertinente al mensaje. El vídeo se interrelaciona más estrechamente con el texto. Ya no es una mera ilustración o desarrollo. Ahora puede ser un elemento esencial de un discurso integrado. Sin embargo, lo cierto es que son pocos los sitios que utilizan la posibilidad de incrustar vídeos en el discurso y menos todavía los que utilizan elementos expresivos primarios (por ejemplo, unas declaraciones) para integrarlos en un discurso general coherente.

El lenguaje audiovisual clásico es, esencialmente, una estructuración temporal, aunque en cada plano hay una estructuración espacial a través de la composición. En la televisión desde siempre ha existido también una muy significativa estructuración espacial, lograda mediante la inserción de rótulos e imágenes en determinadas zonas y, sobre todo, dividiendo la pantalla en subpantallas alimentadas por señales de vídeo distintas. En cambio, en el lenguaje hipermedia la estructuración es esencialmente espacial. El mensaje se estructura en el espacio de una pantalla. No es un espacio rectangular limitado como el de la pantalla de la televisión, sino un espacio infinito, el espacio sin fin de una pantalla deslizante, el espacio sin límites de las ventanas que van abriéndose conforme navegamos. En cada una de esas ventanas puede presentarse un producto audiovisual de distinta naturaleza (texto escrito, audio, vídeo, imagen fija), que competirá por la atención del receptor.

Ese espacio infinito se quiere trasladar por algunos productores a la pantalla de televisión, por definición limitada. A partir de la aparición de los canales de información permanente, la televisión informativa fue añadiendo elementos gráficos de actualización (barras animadas en la parte inferior de la pantalla) y de identidad y refuerzo editorial (logos, rótulos, animaciones). La pantalla de la televisión ha ido, así, perdiendo transparencia. En los últimos años, la influencia del lenguaje hipermedia y la mayor dimensión de las pantallas ha llevado a abrir un número creciente de ventanas. De esta manera, la imagen pierde protagonismo y la atención se dispersa en esas distintas ventanas simultáneas, en un proceso que entorpece la comprensión de un mensaje concebido linealmente.

Dentro del proceso de saturación informativa, con un consumo compulsivo de piezas de información cada vez más breves (Nordenson, 2008), algunos estudios (AP, 2008) muestran el deseo insatisfecho de una información más en profundidad. ¿Podría servir el vídeo para remansar la atención y centrarla en una información más rica? De momento, los clips de YouTube son el paradigma de la información fragmentaria que domina en el ciberespacio; una información fluida, sin principio ni final, característica de la «sociedad líquida» (Cerezo, 2008). Sin embargo, expresivamente, el vídeo tiene más que sobradas capacidades para satisfacer la necesidad de conocer más allá de la «última hora».

#### 4. Conclusiones y discusión

La conclusión principal es que el vídeo conforma un ecosistema audiovisual con pilares en el espacio mediático y el ciberespacio. Este ecosistema incluye el cine, la televisión, el cibercine, la cibertelevisión y el cibervideo. El vídeo interrelaciona fluidamente el espacio mediático y el ciberespacio. En el ciberespacio los usos sociales e informativos del vídeo se solapan en un proceso de comunicación horizontal global, de enorme potencialidad, pero que corre el riesgo de fragmentar la esfera pública, tal como venía siendo delimitada por los medios de masas. El vídeo apenas comienza a desarrollar un lenguaje propio en el ciberespacio.

La televisión no ha muerto y no morirá, como no murieron la prensa ni la radio, pero se transformará...; está ya cambiando. Y su transformación está afectando a la delimitación de la esfera pública. En el ecosistema audiovisual se produce una convergencia de la cibertelevisión y el cibervideo. Este estudio suscita cuestiones que deben ser objeto de debate y ulterior investigación.

- ¿Cómo se produce ese proceso de interrelación entre el espacio mediático y el ciberespacio?, ¿cómo saltan los vídeos de uno a otro?, ¿quién dirige esa circulación?, ¿a qué categorías temáticas responden los vídeos con mayor circulación?

- ¿Qué influencias informativas y narrativas se dan entre los dos espacios de ese ecosistema?

- ¿Está conquistando el info-entretenimiento el ecosistema audiovisual a través del cibervideo?, ¿cuáles son las consecuencias para la esfera pública y la vida democrática?

- ¿Puede el vídeo desarrollar un nuevo lenguaje audiovisual en el ciberespacio al servicio de una información liberadora?, ¿son necesarias nuevas aplicaciones informáticas para ello?

## Notas

<sup>1</sup> ComScore, «Americans View 34 Percent More Online Videos in November 2008 Compared to Year Ago», Nota de prensa, 05-01-09 ([www.comscore.com/press/release.asp?press=2660](http://www.comscore.com/press/release.asp?press=2660)) (07-01-09).

<sup>2</sup> Universal McCann, Power to the people, oleada de marzo 2008. ([www.universalmccann.com/Assets/UM%20Wave%203%20Final\\_20080505110444.pdf](http://www.universalmccann.com/Assets/UM%20Wave%203%20Final_20080505110444.pdf)) (25-11-08).

<sup>3</sup> Corporación Multimedia ([www.corporacionmultimedia.es](http://www.corporacionmultimedia.es)) estima el consumo medio diario en España durante 2008 en 227 minutos (El País, 03-01-09).

<sup>4</sup> Según un estudio de la OCDE (2007: 4), «contenidos creados por los usuarios» deben ser considerados aquéllos que: a) consistan en un contenido públicamente accesible a través de Internet; b) refleje una cierta proporción de trabajo creativo; y c) es creado fuera de los circuitos profesionales.

<sup>6</sup> <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/7932278.stm>.

<sup>5</sup> Investigaciones que el grupo Cybermedia se propone desarrollar en el marco del Proyecto «Cybermedia: Innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en Internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento», Plan Nacional I+D (Ref.SEJ-2007-67138/SOCI), al que está vinculado esta investigación.

<sup>6</sup> <http://labs.google.com/gaudi>.

<sup>7</sup> [www.rtve.es/elecciones/debate-03-marzo.shtml](http://www.rtve.es/elecciones/debate-03-marzo.shtml).

## Referencias

AGUADO, J.M. & MARTÍNEZ, I.J. (2008). La cuarta pantalla: industrias culturales y contenido móvil, en AGUADO, J.M. & MARTÍNEZ, I.J. (Eds.). *Sociedad móvil. Tecnología, identidad y cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva; 187-220.

ASSOCIATED PRESS (AP) (2008). *A new Model for News. Studying the Deep Structure of Young-adult News Consumption* ([www.ap.org/newmodel.pdf](http://www.ap.org/newmodel.pdf)) (15-10-08).

BUSTAMANTE, E. (2008). La televisión digital, en LEÓN, B. (Ed.): *Transformar la realidad. Otra televisión es posible*. Sevilla: Comunicación Social; 22-31.

BURGESS, J. & GREEN, J. (2008). *Agency and Controversy in the YouTube Community*, en Proceedings IR 9.0: Rethinking Communities, Rethinking Place - Association of Internet Researchers (AoIR) conference, IT, University of Copenhagen (<http://eprints.qut.edu.au/15383>) (11-01-09).

CASTELLS, M. (1999). *Internet y la sociedad en red*. Universidad

Abierta de Cataluña. ([www.forum-global.de/soc/bibliot/castells/InternetCastells.htm](http://www.forum-global.de/soc/bibliot/castells/InternetCastells.htm) 29-06-2003) (15-12-08).

CACHIA, R. (2008). Los sitios de creación de redes. Aspectos sociales. *Telos*, 76. ([www.campusred.net/TELOS/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=76](http://www.campusred.net/TELOS/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=76)) (15-12-09).

CEBRIÁN, M. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios del Mensaje Periodístico*, 14; 345-361

CEBRIÁN, M. (2005). *Información multimedia. Soportes, lenguajes y aplicaciones multimedia*. Madrid: Pearson.

Cheshire, C. & Antin J. (2008). The Social Psychological Effects of Feedback on the Production of Internet Information Pools. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13; 705-727.

DÍAZ, R (2006). *Periodismo en televisión. Entre el espectáculo y el testimonio de la realidad*. Barcelona: Bosch.

DÍAZ, R. (2007). Evolución de la comunicación audiovisual: de la televisión clásica al videoblog, en CEBRIÁN, M. & FLORES, J. (Eds.): *Blogs y periodismo en la Red*. Madrid: Fragua; 487-504.

FUMERO, A. & GARCÍA HERVÁS, J.M. (2008). Redes Sociales. Contextualización de un fenómeno «dos-punto-cero». *Telos*, 76 ([www.campusred.net/TELOS/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=76](http://www.campusred.net/TELOS/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=76)) (15-12-2008).

FOGEL, J.F. & PATINO, B. (2005). *Une presse sans Gutenberg*. Paris: Grasset.

LARA, T. (2008). *La nueva esfera pública. Los medios de comunicación como redes sociales*. ([www.campusred.net/TELOS/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=76](http://www.campusred.net/TELOS/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=76)) (20-12-2009).

LÜDERS, M. (2008). Conceptualizing Personal Media. *New Media & Society*, 10 (5); 683-702.

MANOVICH, L. (2001). *The Language of the New Media*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

MISSIKA, J.L. (2006). *La fin de la télévision*. Paris: Seuil.

NORDENSON, B. (2008). Overload! Journalism Battle in a Age of too much Information. *Columbia Journalism Review*, nov-dic. ([www.cjr.org/feature/overload\\_1.php](http://www.cjr.org/feature/overload_1.php)) (08-01-09).

OCDE (2007). Working Party on the Information Economy DSTI/ICCP/IE(2006)7/FINAL ([www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393-115.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393-115.pdf)) (10-12-07).

PRIETO, A. (2008). *Partidos políticos y diálogo ideológico: YouTube, en Contribuciones a las Ciencias Sociales* ([www.eumed.net/rev/ccccc](http://www.eumed.net/rev/ccccc)) (16-01-09).

SPIGEL, L. (2009). My TV Studies... Now Playing on a You Tube Site near You. *Television & New Media*, 10, 1; 149-153.

THRALL T. & LLOLIO-FAKHREDDINE, J. (2008). Star Power: Celebrity Advocacy and the Evolution of the Public Sphere. *Press/Politics* 13(4); 362-385.

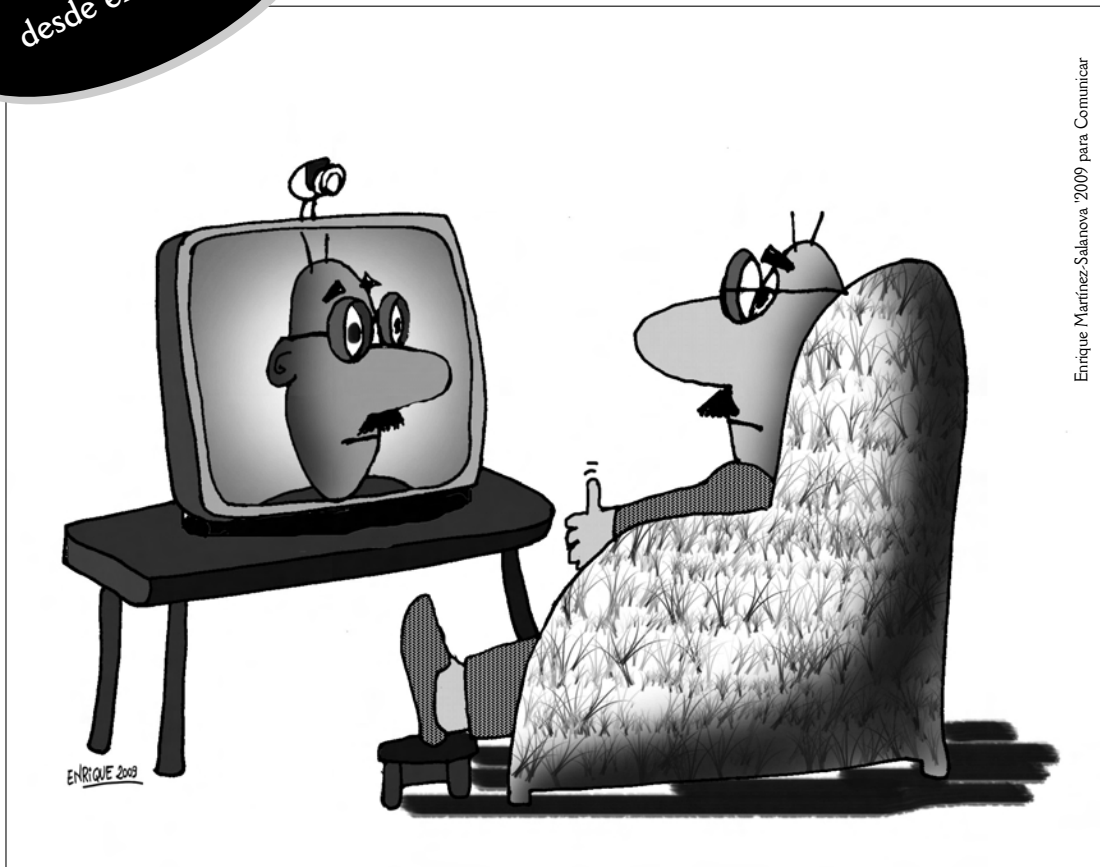
TUBELLA, I. & TABERNERO, C. & DWYER, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: Ariel.

THUSSU, D.K. (2008). *News as Entertainment*. Londres: Sage.

TUROW, J. (2008). Introduction: On not Taking the Hyperkink for GRANTED, EN TUROW, J. & TSUI, L. (Eds.). *The Hyperlinked Society: Questioning Connections in the Digital Age* (The new media world). University of Michigan Press; 1-18. (<http://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=nmw;cc=nmw;rgn=div2;view=toc;idno=5680986.0001.001;node=5680986.0001.001%3A3.2>) (2008).

WEBSTER, J. (2008). Structuring a Marketplace of Attention, en TUROW, J. & TSUI, L. (Eds.). *The Hyperlinked Society: Questioning Connections in the Digital Age* (The new media world). University of Michigan Press; 23-38. (<http://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=nmw;cc=nmw;rgn=div2;view=toc;idno=5680986.0001.001;node=5680986.0001.001%3A3.2>) (20-12-08).

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova, 2009 para Comunicar

● Jesús Miguel Flores Vivar  
Madrid (España)

Solicitado: 18-06-08 / Recibido: 06-02-09  
Aceptado: 27-02-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-007

# Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales

New Models of Communication, Profiles and Trends in Social Networks

## RESUMEN

Las redes sociales en línea se han convertido en el estandarte de la Web 2.0, entorno que también aglutina a los blogs, wikis y chats. Existe una fina división entre una red social, un blog y un wiki. Hablar de redes sociales es referirnos al siguiente estadio de Internet, como en su momento fueron los blogs. Se han constituido en un fenómeno de masas cada vez más importante tanto así que ya algunas están integrando plataformas de blogs y wikis en una sola interfaz. Pero, ¿qué nuevas formas de comunicación y de negocio subyacen en las redes?, ¿qué perfiles profesionales se necesitan para esta nueva audiencia?, ¿deben los medios crear redes o adaptarse a los nuevos entornos de donde emerge un nuevo periodismo basado en la participación? El presente artículo intenta responder a estas y otras variables.

## ABSTRACT

Social networks have become the banner of Web 2.0, which also hosts blogs, wikis and chats. There is a slight dividing line between a social network, a blog and a wiki. Talking about social networks means referring to the next stage of the Internet, as talking about blogs once did. Internet social networks have become an increasingly important phenomenon because some platforms are integrating blogs and wikis on a single interface. But we could ask what new types of communication and business lie beneath these networks; what professional profiles are needed for this new audience. Should media create the networks, or just adapt to the new environments, whence a new journalism based on participation emerges? This paper tries to answer these and other questions.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Redes, blogs, wikis, Internet, audiencia, comunicación, medios, periodismo.  
Networking, blogs, wikis, Internet, audience, communication, media, journalism.

◆ Dr. Jesús Miguel Flores Vivar es profesor de Ciberperiodismo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nebrija (Madrid) y en la Universidad Complutense de Madrid (jmflores@ccinf.ucm.es).

## 1. Introducción

Internet es una red social por antonomasia. Es el embrión de donde nacen y se asientan todas las redes sociales del mundo virtual. Es obvio que no existirían las redes sociales –en el concepto que manejamos en este trabajo– si no existiese Internet. Las redes sociales se han convertido en todo un fenómeno de masas como en su momento lo constituyó el mundo de la blogosfera. Si los blogs han cumplido más de diez años de existencia, el mundo de las redes sociales atraviesa un desarrollo temprano. Su cronología data apenas desde hace cuatro años. Además de este crecimiento, cada vez es más frecuente ver cómo una red social promueve la creación de sus propios blogs. Más aun, la propia terminología usada en los blogs es también aplicada a las redes sociales.

Muchos son los aspectos que nos interesan de las redes sociales y que iremos desgranando en los diferentes apartados de este artículo. Sin embargo, el apartado que más nos interesa, desde el punto de vista periodístico y de comunicación, es su aspecto comunicativo. Es decir, analizar como se crean los contenidos, como se realizan y estructuran los mensajes; en suma, cómo se comunican los integrantes de una red y como éstas se expanden y crecen.

Partimos de la base de que la nueva forma de comunicar que emerge en las redes sociales viene dado por el sitio común de obligado paso para todo miembro de una red social: Internet. De ahí que, una red social virtual es un punto, un lugar de encuentro, de reuniones de amigos o personas que tienen intereses comunes. Por ejemplo, Twitter, una plataforma de «microblogging», es sinónimo de aviso de lo que un miembro está haciendo o va a hacer a través de su clásica pregunta: «What are you doing?» (¿Qué estás haciendo?) y su consecuente respuesta que se da a través de cada «minipost»<sup>1</sup>.

En este nuevo contexto de comunicación entran en juego otros desarrollos tecnológicos que encuentran su convergencia en estos nuevos medios. Tal es el caso de la telefonía móvil cuya funcionalidad tiene aplicación en este desarrollo. Los usuarios de las redes sociales no solo pueden recibir mensajes de sus contactos a través del móvil (vía SMS), si no que, desde el móvil, pueden también postear (enviar una entrada o mensaje) a toda su red.

Por no sólo la tecnología converge a través de los diferentes dispositivos; si no que en este entorno entra en juego el tipo de contenido; es decir, el mensaje. De ahí que surjan los primeros interrogantes: ¿cómo deberían estructurarse los mensajes?, ¿debemos utilizar los mismos códigos de comunicación propios de los SMS?

o, por el contrario ¿deberíamos crear nuevos modelos de mensajes informativos? Algunas empresas periodísticas vienen ya realizando pruebas, intentando averiguar cuál es el modelo a implantar. Para ello, recurren, en la mayoría de los casos, a jóvenes expertos en materia tecnológica, aunque carecen del bagaje propio de los periodistas profesionales. Cada vez más, somos conscientes que asistimos a un nuevo modelo de comunicación y de información en donde la palabra periodismo, quizás deje de tener el peso específico que le ha caracterizado como entorno del cuarto poder.

Quizás por ello, las empresas de medios, y con éstas, los periodistas que llevan años trabajando en la forma tradicional, deben tomar buena nota de este cambio motivado por la convergencia tecnológica de los medios que nos conduce a un solo soporte: Internet. Si no hay una reacción de cara a estos nuevos retos, los grandes emporios mediáticos que han existido desde el siglo pasado, pueden caer en el peligro de diluirse en el tiempo. Ésta no es una cuestión baladí. Ejemplos de otros entornos, como el económico, con hechos recientes como el caso Enron en Estados Unidos y que han tenido consecuencias graves, son un indicativo de que también, en el entorno de los medios todo puede suceder.

Por tanto, las empresas de medios, que quieran estar presentes en el mundo de los blogs y las redes sociales, deben saber adaptarse a estos cambios e incorporar dentro de sus estrategias publicitarias, los nuevos códigos de comunicación que emergen con mucha rapidez. Los directivos de medios deben asumir los riesgos que implica tomar decisiones que en estos tiempos de crisis se mira con lupa. Y en función a esos riesgos, las decisiones han de ser firmes, audaces, seguras y rápidas (FASR).

Desde el punto de vista de la audiencia, muchos internautas, utilizan las redes sociales, en algunos casos, sin saber el verdadero concepto de la tecnología que usan. Pero cada vez más descubren que pueden crear diferentes tipos de contenidos. Y los periodistas deben ser los primeros en conocer los entresijos de los nuevos entornos que encierran MySpace, Tuenti, Hi5 o Facebook, aplicaciones con las que la nueva audiencia interactúa a diario.

En este contexto, este artículo analiza los primeros avances que se derivan de la investigación vertical sobre redes sociales en el marco del «Proyecto Cybermedia: innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en Internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento» del Plan Nacional de I+D (SEJ2007-67138/SOCI)

## 2. Panorama y comportamiento de las redes sociales

El paradigma es generar una cultura de red. Internet se ha convertido en la plataforma que almacena un cúmulo de conocimiento, derivada de la gran cantidad de investigaciones e innovaciones elaboradas por el talento, la imaginación, la audacia y la inteligencia de los usuarios de la Red. En coincidencia con expertos, la eclosión de Internet nos ha llevado a ver sorprendentes experiencias en red, diseñadas, realizadas y ejecutadas por ciudadanos de a pie, en la gran mayoría sin mayor formación y en lo que se ha venido a denominar la ciencia de las redes o cultura de red. Estos usuarios sólo han hecho uso de su inagotable capacidad para aprender basándose en el desarrollo de prueba-error-solución. Algunos estudiosos del entorno indican que las redes sociales se basan en el desarrollo de medios sociales.

Para el periodista y blogero, Juan Varela (2005), los medios sociales se definen por la convergencia de individuos en redes sociales, el uso de nuevos medios y la sindicación o enlaces de ideas, escritos y otros contenidos informativos y de opinión. Son medios participativos en los que la información y, por extensión el periodismo, se define como una conversación. Los medios sociales utilizan herramientas de comunicación, interrelación y publicación en Internet para facilitar y fomentar la participación de los ciudadanos en la creación de contenidos en Red.

En los medios sociales las comunidades sustituyen a las audiencias. Uno de sus pioneros y teóricos, Clay Shirky indica que «en la comunicación, la audiencia se caracteriza por una relación unidireccional entre emisor y receptor y por la desconexión de sus miembros unos de otros: un patrón de uno a muchos. Por contraste, en una comunidad la gente normalmente recibe y envía mensajes. Los miembros están conectados entre sí, no sólo a través de un nodo central: es un patrón de muchos a muchos».

En esta línea, las redes sociales engloban conceptos y definiciones que presentan similitudes y –en algunos casos– controversias. Para Fernández (2008), periodista y experto en cultura digital, las redes sociales no son sólo un juego para el encuentro inesperado y sorprendente, sino espacios virtuales organizados para desarrollar proyectos, integrar comunidades de otra

manera, poner en pie servicios que de otra forma no existirían, tomar decisiones en tiempos complejos y proyectarse hacia el mercado global usando toda la potencia de la virtualidad.

Sandra Sieber<sup>2</sup> afirma que la integración con las redes sociales permite a las empresas conocer mejor a sus clientes y sus preferencias y elegir a los candidatos idóneos. En este sentido, parece lógico pensar que la Web 2.0 recibirá un nuevo y fuerte impulso al unirse a la movilidad, para la que ya comienzan a estar disponibles aplicaciones específicas.

Del Moral (2007)<sup>3</sup> indica que las redes sociales en Internet son sistemas que permiten establecer relaciones con otros usuarios, a los que se puede conocer o no en la realidad. Las redes se han propagado rápidamente con una aportación muy vinculada a Google, los «tags» o etiquetas, que no son nada más que pala-

**Las redes sociales no son la panacea. También encierran peligros, sobre todo, para los más jóvenes, que son proclives a caer en redes de pederastia o pornografía. En Brasil, en donde la red social Orkut, se ha consolidado, diversas investigaciones apuntan a que en dicha red crece el número de pederastas que actúan de forma encubierta bajo el manto de dicha plataforma.**

bras asociadas a una página web, foto o vídeo y que permiten acotar su búsqueda. La estructura de «tags» en cada «post», configura de por sí, un tipo de red de autores en cuyos contenidos viene implícita el tag seleccionado. Pero es que, además, los tags no sólo se usan para encasillar un texto y relacionarlo con otro, sino que también, se utilizan para encasillar imágenes (fotografías de Flickr, por ejemplo) o vídeo (para el caso de YouTube). Más aun, estos «tags», pueden combinar los contenidos independientemente del soporte o formato.

Wikipedia<sup>4</sup> define la red social como una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos (a veces denominados actores) y las aristas relaciones entre ellos. Las relaciones pueden ser de distinto tipo, como intercambios financieros, amistad, relaciones sexuales, o rutas aéreas. También es el medio de interacción de distintas personas como por ejemplo juegos en línea, chats, foros, etc. El embrión de las re-

des sociales en Internet, parte de la teoría de los seis grados de separación según la cual toda la gente del Planeta está conectada a través de no más de seis personas.

El sociólogo Duncan Watts, responsable de investigación en Dinámica Social Humana de Yahoo! Research, profesor de la Universidad de Columbia (EEUU) y autor de la teoría de los seis grados en donde asegura que es posible acceder a cualquier persona del Planeta en tan solo seis «saltos», indica que las tecnologías no sólo revolucionan la sociedad, sino que permiten aprender observando el comportamiento de enormes comunidades digitales que cambian e interaccionan todo el tiempo. Para este autor, las redes sociales son cibermundos que merecen la pena analizar. Para la física, estadística o sociología, Internet es un organismo vivo. Sin embargo, Watts, tiene sus detractores. Para algunos, el experto mantiene, además, otras teorías polémicas, como por ejemplo, al considerar que los llamados influyentes no tienen tal poder de sugestión y por tanto, no son capaces de iniciar tendencias. Indudablemente no deja de ser un planteamiento que difiere mucho con los que apuestan por los que consideran que en el mundo de la blogosfera y de las redes sociales prima la idea de que estos desarrollos sí generan mucha influencia. Si no fuese así, los estrategias de comunicación en las recientes elecciones estadounidense, no

habrían tenido el éxito del que ahora disfrutan.

### 3. Ecosistema de las redes sociales en las empresas

Fernández (2008) analiza las redes sociales como comunidades virtuales, las cuales se resisten a ser encostradas en una taxonomía que las comprenda a todas desde los diferentes puntos de vista que se manifiestan en ellas, ya sea su conformación, actividad, propiedades, usuarios, objetivos, etc. Y esto es así porque ambas son organizadas por los propios usuarios (sean individuos, colectivos, empresas, instituciones, administraciones...), por lo tanto, en principio, sus características definitorias tienden al infinito.

Realmente hablamos de todo un área de conocimientos emergentes a los que todavía no les hemos dado una solución. Pero, no se enseña en universidades y las empresas tampoco tienen perfiles suficientemente preparados en estas nuevas áreas. Debemos pasar del debate que se genera en torno a las redes sociales como My Space o Facebook, de lo bueno o lo malo, para centrarnos en las enormes y quizás infinitas posibilidades que nos ofrecen hoy el fenómeno de las redes sociales para la virtualización de empresas, organizaciones, instituciones de todo tipo, administraciones, relaciones, actividades sobre territorios físicos o sectoriales, etc. Así pues, el siguiente paso de las empresas es buscar como innovar con Internet. Y la respuesta se halla, precisamente, en saber encontrar la riqueza y la utilidad –y

también, las dificultades– de las redes sociales entendidas como un uso avanzado e innovador de la Red.

MySpace y Facebook, son redes de tipo generalista y su principal misión es poner en contacto a las personas y hacerlas visibles. Podríamos compararlas con los clubs o círculos de personas donde la gente difunde sus mensajes, sus opiniones, sus actividades, etc., aunque sea para mantener contacto con sus amistades o personas conocidas.

Este matiz resulta importante a la hora de analizar la estructura de las redes, ya que nos

AÑO	PLATAF.	FUNDADOR/ES	PAÍS	ENFOQUE	USUARIOS
2003	My Space	Chris De Wolfe y Tom Anderson. Propietario actual: News Corp. (Fox Interactive Media)	EEUU	Generalista	+ 178 millones Mayo 2007
2003	Hj5	Ramu Yalamanchi, fundador y director general (Sona Networks)	EEUU	Profesional	Sin datos
2003	eConozco	Grupo Galenicom TI. S.L. (Propietario actual: Xing, antigua Open BC, que aglutina a Neurona)	ESPAÑA	Temática-profesional	6,5 millones Diciembre 2008
2003	Second Life	Linden Research Corp. (Relevancia en 2006)	EEUU	Mundo virtual	+ 13 millones Usuarios Marzo 2008
2004	Facebook	Mark Zuckerberg, Marc Andreessen, Chris Hughes, Don Graham	EEUU	Generalista	Sin datos
2004	Orkut	Google Corp.	EEUU	Generalista	Sin datos
2004	Flickr	Caterina Fake y Stewart Butterfield (en marzo de 2005, fue adquirida por Yahoo!)	EEUU	Generalista (Red y Plataforma de Fotografías)	Sin datos
2005	You Tube	Chad Hurley y Steve Chen (de PayPal, empresa de micropagos eBay) En 2006, adquirida por Google	EEUU	Generalista (Plataforma de vídeos)	Sin datos
2004	LinkedIn	Reid Hoffman	EEUU	Profesional	+ 30 millones profesionales
2005	Ning	Marc Andreessen y Gina Bianchini	EEUU	Profesional	Sin datos
2006	Tuenti	Zaryn Dentzel, director general	ESPAÑA	Generalista (estudiantes, universitarios)	+ 3 Millns. Marzo 2008
2006	Twitter	Jack Dorsey y Evan Williams de Biz Stone (negocia su compra)	EEUU	Generalista (Plataforma de Microblogging)	Sin datos

Plataforma y cronología de las redes sociales.



permite entender también las dinámicas internas lo que a su vez explican las características de su capital social. En Facebook, LinkedIn u otras parecidas, sus miembros se adhieren a actividades o a grupos de interés, pero raramente se establecen debates. Probablemente, la inmensidad de estas redes —especialmente Facebook— y la dificultad de aislar los grupos de modo que sus miembros puedan debatir privadamente, hace de esta red un escaparate personal y de ideas más que un lugar de debate de opiniones.

En cambio, las redes creadas alrededor de comunidades de práctica —como las que se crean en Ning— tienen una dinámica más cohesionada y probablemente permiten que sus miembros perciban mejor la generación y distribución de conocimiento que se genera en la Red. Un ejemplo de este modelo de red se da a través de las redes científicas (investigación y docencia) como «Online Journalism Research»<sup>5</sup> o «Reinventing the media»<sup>6</sup>. Ambas, compuestas por investigadores y docentes interesados en la investigación sobre el entorno del periodismo y los nuevos medios. Esto no significa que las redes como Facebook no aporten conocimiento, muy por el contrario, existe gran cantidad de información útil y de conocimiento que surge dentro de la interacción entre los miembros de estas redes. No obstante, sin que sea una afirmación exacta, podemos indicar que las redes como Facebook se parecen más a las redes informales a las que todos pertenecemos y que son esenciales para nuestra presencia e identificación social; mientras que las comunidades de práctica virtuales son algo más parecido a las redes formales de las empresas o de las asociaciones profesionales, culturales, deportivas, etc., cuya finalidad es la de unir esfuerzos e ideas para un fin común. Así pues, el modelo de redes sociales de naturaleza profesional nos lleva al terreno de la gestión del conocimiento en las organizaciones empresariales, entorno que aun queda mucho por estudiar, aunque la transversalidad de dicha temática está atrayendo a expertos e investigadores de diferentes disciplinas científicas incluidas en las ciencias sociales, las ciencias humanas, las ciencias naturales e incluso las ciencias puras, por lo que podemos ver estudios que se están realizando en este sentido desde ámbitos como la sociología, las ciencias de la información y la comunicación, la psicología, la lingüística, la economía, la matemática, la biología, la historia, etc.

#### 4. Las redes sociales y el nuevo proceso de comunicación del periodismo

Los medios de comunicación, con presencia en Internet, deben desarrollar —algunos ya lo hacen— una

serie de estrategias promocionales dentro de estas redes. Por citar algunos ejemplos, «The New York Times» y «The Washington Post» en Estados Unidos y el diario «El País» y «El Mundo» en España, son algunos de los medios periodísticos que realizan este tipo de iniciativas publicitarias. El objetivo sigue siendo el mismo: tener presencia en la Red dentro de estos segmentos de población que al fin y al cabo, son audiencia. En este sentido, la tecnología no hace más que reforzar o potenciar la estrategia propia de las redes informales, que siempre han funcionado para estas actividades. De ahí que, la integración a las plataformas de las redes sociales virtuales de los recursos de comunicación móvil, (PDAs, teléfonos móviles, etc.) han conseguido una mayor omnipresencia y han aumentado la facilidad y la intensidad de la conectividad. Así, servicios como Twitter o Jaiku ayudan a los miembros de las redes informales a reafirmar su presencia y su identidad.

El periodista y consultor de medios, Francis Pisaní<sup>7</sup>, escribió en Nieman Reports<sup>8</sup> que «el cambio comienza en la periferia. Es allí donde la gente —nuestros lectores y espectadores— prueba nuevas prácticas. Es también donde su cultura emergente se está formando, una cultura en la cual ellos miran los medios desde una perspectiva diferente. Y así también el nuevo pensamiento de los periodistas necesita comenzar en la periferia, donde el cambio viene rápidamente entre la generación de usuarios más jóvenes, y mucho más lentamente para nosotros. Los lectores potenciales del mañana están usando la web en formas que difícilmente podemos imaginar, y si deseamos seguir siendo relevantes para ellos, necesitamos entender cómo. Sin embargo, las organizaciones periodísticas han sido demasiado lentas para notar el movimiento en lugares que están lejos de lo que ha sido su centro»<sup>9</sup>.

El análisis de Pisaní, recogido en el libro «Journalism 2.0», de Mark Briggs, sobre el modelo del periodismo que nos espera es, de por sí, muy ilustrativo. Otros expertos como Jeff Jarvis, profesor y autor del influyente blog «Buzz Machine», en la misma línea que Pisaní, afirma que el modelo de los «periódicos de 2020 necesitarán agregar y que les agreguen. Señalarán otros que los hacen bien y se ahorrarán el gasto de hacerlo ellos mismos. Harán lo que mejor sepan hacer y lo que otros enlacen a ellos».

Para Jarvis, los periodistas pasarán a ser organizadores más que productores. Y es que los lectores ya no son los receptores pasivos de los mensajes de los periodistas. Ahora, ellos crean, comparten y comentan. Más aun, desean hacerlo también en los sitios web noticiosos. La audiencia decide qué lee y cómo lo lee.

Se ha constituido en el principal componente del modelo de negocio que se cierne en la Red. Tan importante es la audiencia que Jay Rosen, profesor de periodismo de la Universidad de Nueva York y autor del blog «Press Think», ha acuñado el concepto «La gente antiguamente conocida como la audiencia».

Este reconocimiento del cambio fundamental en la manera cómo se reciben los mensajes de las organizaciones de medios tradicionales puede poner en entredicho la lección que la mayoría de nosotros aprendimos el primer día de clase en la facultad de periodismo: Nosotros enviamos, ellos reciben. Ese tipo de paradigma se ha acabado (o le queda muy poco tiempo de vida).

El profesor de la Universidad de Texas, Rosental C. Alves, considera que la nueva audiencia se basa en el egocentrismo. Concretamente, en el yo centrismo (yo accedo a las noticias, en el momento que yo quie-



El nuevo proceso de las noticias

ra, las noticias que yo quiera y como quiera).

Es importante reconocer el cambio en su audiencia. Ellos desean participar, así que es mejor ayudarles. Muchas organizaciones periodísticas tradicionales incluyen enlaces a correos electrónicos en las historias noticiosas para facilitar a los lectores establecer contacto con los periodistas y formular preguntas o comentarios sobre las historias. Algunos han dado el paso siguiente y permiten a los lectores comentar directamente en la historia publicada en línea, de tal forma que todos lo vean. Incluso, la forma como se presenta, desarrolla y producen las noticias, están teniendo una transformación. Si en la década de los ochenta se desarrolló el proceso de «mediamorfosis»<sup>10</sup>, en la actualidad atravesamos un proceso de «infomorfosis». Definimos la «infomorfosis» como el proceso de cambio que están teniendo los mensajes informativos u otro tipo de contenidos de información, independientemente del soporte (web, podcast, blogs, telefonía, etc.) por

donde se emiten dichos mensajes. De ahí que las tecnologías no sólo afectan a las formas del periodismo, sino además a los contenidos. El siguiente esquema muestra cómo se vienen configurando las noticias en el actual contexto.

Ante este panorama, el periodista debe ser, a su vez, participativo. Es decir, hay que buscar y encontrar el tiempo para los comentarios publicados como consecuencia de las noticias, de las historias y escribir sobre aquéllos que merezcan ser respondidos. Hay que ser proactivo en buscar la retroalimentación sobre las historias antes de que sean publicadas. Esa proactividad puede ser tan simple como publicar un «llamado a los lectores» en el periódico, o tan avanzado como configurar una lista de correo electrónico con destinatarios seleccionados. Por ejemplo, si un periodista cubre el área de educación, debería construir una lista –de profesores e investigadores y directivos

relacionados con el sector– con el objetivo de enviarles ráfagas de correos electrónicos cuando se necesite de comentarios generales para una determinada historia. Este es el preámbulo para establecer una red de este sector.

En un intento de llevar esta teoría a la práctica, hemos creado una red en donde estén localizados los expertos en materia de periodismo, cuyo enfoque sea

discernir, debatir, proponer y consensuar las posibilidades que ayuden a reinventar los medios. Otra red social, integrada en su mayoría por investigadores y docentes de periodismo y comunicación a nivel mundial, es la creada por Paul Bradshaw<sup>11</sup>, profesor de la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Ambas redes están creadas en la plataforma Ning.

##### 5. Participación masiva e inteligencia colectiva, principales activos de las redes sociales

La influencia de la cultura wiki hacia los medios de comunicación se basa en el desarrollo de la inteligencia colectiva y se fundamenta en el trabajo colaborativo. Una especie de «la unión hace la fuerza» llevado de forma inteligente. El primer ejemplo de este paradigma lo tenemos en el propio desarrollo de la Wikipedia –que para algunos, ya hace sombra a la Enciclopedia Británica– o el desarrollo de Linux, un tipo de software libre creado por un grupo de desarrolladores

liderado por Linus Torvalds. Muchos son los emprendedores y las empresas, incluidas las de medios, que han tomado la filosofía del trabajo colaborativo con grandes aciertos. Uno de estos ejemplos es el aplicado por Rob McEwen, presidente ejecutivo de Goldcorp., una pequeña empresa dedicada a la explotación de minas de oro al norte de Ontario (Canadá). McEwen puso en práctica el modelo de Linux para su empresa, precisamente en tiempos que dicha empresa generaba pérdidas y estaba a punto de cerrar.

En 1999, McEwen, después de escuchar la conferencia de Torvalds en el MIT, tuvo una visión: si sus trabajadores de la mina no podían encontrar el oro, situado en la zona de Red Lake (Canadá), tal vez otros, si podrían hacerlo. Y la clave para localizar más yacimientos de oro quizás estaba en abrir el proceso de prospección como Torvalds «había abierto el código fuente de Linux». Regresado a Toronto, McEwen puso en práctica su idea. Reunió a sus geólogos y les pidió todos los datos y la máxima información geológica de su mina que habían recabado desde 1948. Introdujo los datos en un archivo y los publicó en Internet, «pidiendo a las mentes más brillantes de la geología a nivel mundial a que, en función de los datos que facilitaba, hiciesen prospectiva de su mina». El premio era la cantidad de 75.000 dólares para los participantes que ofrecieran los mejores métodos y estimaciones. En la web de Goldcorp se reveló hasta la información más nimia sobre los 225.000 km<sup>2</sup> de terreno. La noticia corrió como la pólvora por Internet, ya que más de 1.000 buscadores de oro virtuales, de 50 países se pusieron a trabajar analizando los datos.

Unas semanas después, propuestas de todo el mundo inundaban la sede de Goldcorp. Como era de esperar, los geólogos se implicaron. El resultado fue sorprendente. Los participantes habían utilizado matemáticas avanzadas y se localizaron 110 objetivos de posibles yacimientos en los terrenos de Red Lake, el 50% de los cuales no lo habían pensado, ni remotamente, los geólogos de la empresa. Esto es solo una pequeña muestra de cómo la inteligencia colectiva, referenciada por Don Tapscott en su libro «Wikinomics», puede funcionar.

En este contexto, debemos estar convencidos que en el entorno del periodismo y, sobre todo, en el desarrollo de los nuevos medios, este modelo de conocimiento compartido, funciona. De hecho, la cultura wiki, como parte del desarrollo de la blogosfera, marca el inicio en la reinención de los medios.

Las nuevas infraestructuras de bajo coste (desde la telefonía gratuita por internet –VoIP– hasta software libre o plataformas globales de externalización) permi-

ten que miles y miles de personas y pequeños productores desarrollen y creen productos en colaboración. Don Tapscott, les llama «armas de colaboración masiva». Esto está propiciando el surgimiento de posibilidades de colaboración y nuevos modelos de negocio que potenciarán a aquellas empresas que estén preparadas y hundirán a las que no consiguen adaptarse.

El profundo cambio que se viene produciendo en los medios de comunicación y el entretenimiento nos ofrece un primer ejemplo de cómo la colaboración masiva está revolucionando la economía de los medios. Actualmente, decenas de millones de personas comparten sus noticias, su información y sus opiniones en la blogosfera: tanto así, que podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el mundo blog se ha consolidado. Y lo hace de forma autoorganizada. Al estilo de Goldcorp, millones de comentarios a través de estos espacios virtuales que se actualizan cada segundo, algunos de los cuales, reciben más de medio millón de visitas diarias, cifras que muchos medios de comunicación quisieran para sí.

Algunos periódicos estadounidenses empiezan a tomar iniciativas previendo el cambio que se les avecina con la expansión de las redes sociales. Tapscott hace referencia a una experiencia vivida en la reunión del Foro Económico Mundial de Davos en 2007, cuando en una sesión del Consejo de Medios Internacionales, el director de uno de los principales medios estadounidenses suplicó al joven fundador de Facebook, Mark Zuckerberg, para que le aconsejara de cómo su periódico podía crear una comunidad de gente como la de Facebook. La respuesta de Zuckerberg fue explícita: «los medios no pueden crear redes como Facebook... Sin embargo, sí pueden hacer lo que siempre han hecho: ayudar a organizar el conocimiento de la comunidad para que una sociedad mejor informada pueda lograr las metas que el propio periodismo se propone a sí mismo». El reto, por tanto es que los medios han de definir cómo se pueden llevar a cabo la creación de las nuevas audiencias con las herramientas y recursos de los que ya disponemos y que además están al alcance de cualquier usuario.

## 6. Un nuevo perfil en los medios: responsable de redes sociales

Cuando Rupert Murdoch compró la plataforma My Space sabía lo que hacía. El magnate de la comunicación, que domina casi la mitad del sistema mediático del Planeta a través de su grupo, News Corp. ha demostrado, con esa adquisición, que se trata de un eficaz movimiento de ficha en la diversificación y expansión de su negocio. Y es que My Space, una plataforma de

redes sociales que aglutina a millones de adolescentes – y no tan adolescentes–, es el preciado mercado para los nuevos medios. Facebook, otra famosa red social, crece a pasos agigantados. Ambas, se han convertido en el referente de las redes sociales en Internet.

Vemos que el fenómeno de las redes sociales sigue multiplicándose. No estar en alguna plataforma de red social, es como si uno no existiese para Internet. Pero la pertenencia a una red social puede tener sus ventajas y –quizás también– sus desventajas. Lo que está claro es que dentro de las plataformas, se mueve gente con necesidades, opiniones y deseos y, los medios –y otras empresas– quieren proporcionárselos.

En este boom de redes sociales emerge una figura profesional que se le conoce como «social media editor», cuyo antecedente lo encontramos en el «influencer blogger» (bloggero prestigioso), perfil que era –y continúa siendo– requerido por los medios. El editor o responsable de redes sociales es la figura que proporciona su intermediación entre los lectores y el medio, ya que cada vez más, los medios estadounidenses no dudan en ofrecer algún tipo de red social, intentando conseguir el éxito de Facebook. Es un servicio que los periódicos on-line ofrecen a su comunidad de lectores.

El factor de la «glocalidad» –acrónimo de globalidad y localidad– de la información apunta a que lo local parece ser una de las claves en el futuro del periodismo, por lo que la figura del coordinador o responsable de redes sociales, se considere ya un perfil de creciente importancia en los medios. La interconectividad del mundo, las 24 horas de todo el año, hace que plataformas como Twitter o Facebook, se conviertan en una red de alimentación de información con desconocidos de cualquier parte del Planeta, lo que ha generado una red de colaboradores que, transformados en «periodistas ciudadanos», colaboran con periodistas profesionales.

Medios estadounidenses, como «The Chicago Tribune», se constituyen en modelos elocuentes del sabio manejo que se tiene de las redes sociales en los medios. El responsable de redes sociales en ese diario, Daniel Honigman, es una mezcla entre intermediario y moderador de un determinado tema. Este hecho hace enriquecer el tráfico virtual que desea el medio de comunicación. Honigman, cuyo seudónimo es Colonel Tribune, ha descrito recientemente cómo, gracias a Twitter, «Colonel Tribune» se enteró antes que sus competidores de un aviso de bomba en un edificio de la ciudad de Chicago y se puso a trabajar en la historia, de tal forma que en 20 minutos llegó a su página web. A través de otros twitts (post de Twitter de 140 caracteres) se fue ampliando la audiencia y la noticia fue pri-

micia y se mantuvo en el primer puesto como las más leídas durante unas horas.

Otro ejemplo sobre la importancia del responsable de redes sociales lo encontramos en la figura de Chris Hughes, quien fuera responsable de la estrategia en Internet del electo presidente de los Estados Unidos, Barack Obama. Hughes tiene 25 años y fundó, junto a Mark Zuckerberg, Facebook, red social que hemos tratado en otros apartados. Para la campaña de Obama trazó una arquitectura digital que permitía a los voluntarios del candidato demócrata organizarse en la Red y aportar ideas (en [my.barackobama.com](http://my.barackobama.com), nombre del portal, o desde la web del candidato [www.barackobama.com](http://www.barackobama.com)). La iniciativa fue creada a imagen y semejanza de Facebook (con aplicaciones propias). Obama recaudó, gracias a él, más de 60 millones de dólares en concepto de pequeñas donaciones a través de la Red y el ahora presidente tiene más de un millón de amigos en Facebook.

## 7. Conclusiones

- Pese a algunas afirmaciones en contra, las redes sociales, al igual que en el mundo de los blogs genera gran influencia. Hay que tener en cuenta que parte del triunfo en las recientes elecciones americanas se debe al saber hacer con las redes sociales que han realizado los estrategias de comunicación de Barak Obama.

- Las redes sociales no son la panacea. También encierran peligros, sobre todo, para los más jóvenes, que son proclives a caer en redes de pederastia o pornografía. En Brasil, en donde la red social Orkut, se ha consolidado, diversas investigaciones apuntan a que en dicha red crece el número de pederastas que actúan de forma encubierta bajo el manto de dicha plataforma.

- Sobre el perfil de responsable de redes sociales, podemos afirmar que esta figura emerge en medio de una nueva forma de entender el periodismo. Saber llegar a las masas, ejercer influencia y sobre todo, tener destrezas y habilidades tecnológicas son los condicionantes para formarse en este perfil.

- En cuanto a la formación en redes sociales, el problema radica en que todavía las universidades y las empresas, no asumen el cambio que está generando la Red, que como se viene analizando y debatiendo en diferentes foros, afecta no sólo a la forma de hacer periodismo, sino al contenido mismo. Y a esto se suma el reto de seguir teniendo lectores, usuarios que por un lado, generan sus propios contenidos, mientras que por otro, lo que hacen es participar en la selección, distribución o modificación de contenidos.

• Los medios de comunicación tienen una asignatura pendiente con las redes sociales: adaptarse para sobrevivir debe ser la máxima. La proliferación de medios sociales debe hacer reaccionar a las empresas periodísticas para que se adapten a la nueva audiencia y desarrollen nuevos modelos de negocios en función a estas tecnologías emergentes, ya que aún estamos en los inicios del potencial que dichos medios sociales, encierran en su interior.

## Notas

- <sup>1</sup> Entendemos como minipost al mensaje o entrada de 140 caracteres, que un usuario hace en un microblog.
- <sup>2</sup> Sieber, S.: La web 2.0 en 2008. (<http://baquia.com/noticias.php?id=14464&tit=la-web-20-en-2008>).
- <sup>3</sup> José Antonio del Moral es socio director de Alianza, empresa española de redes sociales.
- <sup>4</sup> Wikipedia, la enciclopedia en Internet, es el estandarte de las redes sociales, ya que sus contenidos están realizados con la masiva participación de usuarios anónimos.
- <sup>5</sup> Online Journalism Research es una red creada por el experto en materia de periodismo digital, Paul Bradshaw, profesor de la Universidad de Birmingham y bloggero de OJR.
- <sup>6</sup> «Reinventing the Media» (Reinventando los medios) es una red social creada en 2008 por Jesús Flores Vivar, profesor de la Universidad Complutense de Madrid. La red aglutina a diferentes especialistas e investigadores del mundo de los cibermedios.
- <sup>7</sup> Francis Pisani es periodista, bloggero y consultor. Corresponsal de prensa del diario «El País», «La Reforma» y «Le Monde».
- <sup>8</sup> «Nieman Reports», revista de periodismo de la Universidad de

Harvard.

<sup>9</sup> «Nieman Reports», número de diciembre de 2006.

<sup>10</sup> Roger Fidler acuñó el término «Mediamorphosis» en 1984. Con este término intentaba definir el proceso de cambio y transformación que empezaron a realizar los medios de comunicación en sus infraestructuras.

<sup>11</sup> Paul Bradshaw es autor del blog OJR. La red que ha creado se denomina: «Online Journalism Research» (<http://onlinejournalism-research.ning.com>).

## Referencias

- BRADSHAW, P. (2007). Un modelo para la redacción del siglo XXI. *Cuadernos de Periodistas*, 12. Madrid: APM.
- BRIGGS, M. (2007). *Journalism 2.0*. Austin (EEUU): Knight Center of Texas University.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Madrid: Plaza & Janés.
- CEREZO, J. (Ed.) (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.
- DEL MORAL, J. (2007). Redes sociales y wikis. En Varios (Eds.). *Web 2.0*. Madrid: ESIC.
- FERNÁNDEZ, L. (2008). Investigar en tiempo de crisis... y de redes. *Notiweb, Boletín de Weblogs Madri+D* (<http://weblogs.madrid.org/notiweb>).
- FLORES, J. (2008). Yes, We can. Las redes sociales en las elecciones estadounidenses. *Tribuna Complutense*, 78. Madrid: FGUCM.
- JARVIS, J. (2007). Los periódicos en 2020. *Cuadernos de Periodistas*, 12. Madrid: APM.
- GILLMOR, D. (2004). *We the media. Grassroots Journalism by the people, for the people*. Sebastopol: (EEUU).
- TASPCOTT, D. & WILLIAMS, A. (2008). *Wikinomics*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. (2005). El asalto a los medios sociales. *Cuadernos de Periodistas*. Madrid: APM.

Enrique Martínez-Salanova, 2009 para Comunicar



¿DESHUMANIZADO  
YO?  
INOTEBOOK  
ES MI  
MEJOR AMIGO!

ENRIQUE 2009

● M<sup>a</sup> Carmen García y Jordi Monferrer  
Madrid (España)

Recibido: 14-11-08 / Revisado: 09-03-09  
Aceptado: 23-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-008

# Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes

## A Theoretical Analysis Proposal on Mobile Phone Use by Adolescents

### RESUMEN

El presente estudio analiza los diferentes usos de la telefonía móvil por parte de los adolescentes, tomando como punto de partida diferentes conceptualizaciones teóricas para una aproximación a las dimensiones instrumentales y simbólicas de esta nueva forma de comunicación, así como las funciones (lúdico-expresiva, referencial y comunicativa) que de ellas se derivan. Las aportaciones teóricas que aquí se exponen fundamentan una investigación más amplia sobre los usos que los menores realizan de la telefonía móvil, la influencia que las nuevas tecnologías tienen en sus relaciones sociales y las responsabilidades de los agentes sociales implicados en el proceso, fundamentalmente, las familias como educadores digitales y las propias operadoras de telefonía. El trabajo pretende ser, además, punto de partida para posteriores estudios empíricos centrados en los hábitos y nuevas formas de relación de los menores con la telefonía móvil, y los posibles riesgos asociados a un uso indebido de estas nuevas tecnologías.

### ABSTRACT

The current study analyzes the different ways in which teenagers use their mobile phones, and, based on several theoretical conceptualizations, it provides an approach to the instrumental and symbolic dimensions of this form of communication, as well as the functions— ludic-expressive, referential and communicative—derived from it. The theoretical contributions put forward here lay the ground for further investigations on how minors use mobile telephony, the influences of new technologies on social relations and the responsibilities of the social agents involved, mainly families and mobile phone operators themselves. This work also intends to be a starting point for future empirical studies on the habits and new ways in which young people interact with mobile telephony, and the risks associated with improper uses of this new technology.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Teléfono móvil, usos, adolescentes, funciones, comunicación, relaciones sociales, responsabilidad social.

Mobile phone, uses, young people, teenagers, functions, communication, social relations, social responsibility.

◆ Dra. M<sup>a</sup> Carmen García Galera es profesora del Departamento Comunicación II de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (carmen.garcia@urjc.es).

◆ Dr. Jordi M. Monferrer es profesor de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) (jordimanel.monferrer@udima.es).

## 1. Introducción. La cotidianidad de la telefonía móvil

En el momento en que apareció el teléfono móvil en el mercado español, pocos pudieron imaginar que esta nueva forma de comunicación tendría un impacto tan importante en nuestras relaciones sociales. Probablemente tampoco sospecharon que los adolescentes, e incluso los niños, llegarán a utilizar intensamente esta nueva tecnología y que la incluyeran como parte fundamental de su vida cotidiana. Si observamos a nuestro alrededor, tampoco los adultos acabamos de entender cómo, hasta hace relativamente poco tiempo, nuestras vidas transcurrían sin un teléfono móvil en el bolsillo.

Esta nueva plataforma de comunicación e información –y las nuevas formas de «ocio de pantalla» que incorpora– ha venido desarrollándose en nuestra sociedad a una velocidad sin precedentes. Ha traído consigo una serie de cambios y consecuencias de carácter multidimensional, que están siendo objeto de atención de los investigadores, especialmente por el impacto que han tenido algunas de sus manifestaciones en la opinión pública. Comportamientos adictivos a esta nueva tecnología entre los más jóvenes, generación de facturas telefónicas astronómicas, o el uso de la cámara o vídeo para captar determinadas escenas, vienen poniendo de relieve cómo la destreza para su manejo entre los más jóvenes supera ampliamente a las de sus progenitores. Obliga a reflexionar también acerca de los límites que enfrentan éstos en sus habilidades a la hora de realizar una correcta supervisión de los usos que hacen sus hijos de los teléfonos móviles.

En línea con lo anterior, las posibilidades que se han abierto para las compañías fabricantes y operadoras de estas tecnologías son inmensas, frente a un mercado juvenil que se encuentra suficientemente preparado ante los retos tecnológicos, y que además puede encontrar en el móvil una forma de dar respuesta inmediata a sus exigencias de comunicación, relaciones sociales, información o entretenimiento. Conviene no olvidar que nos encontramos frente a la «generación de lo inmediato» y que el móvil ha ayudado, en cierta manera, a consagrarla. Si necesitan llamar, quieren hacerlo ya; si necesitan ver imágenes de algún acontecimiento, ya sea deportivo, musical, o incluso el final de su serie favorita, desearían verlo ya. Esto nos introduce en problemáticas específicas que van más allá de los análisis tradicionales acerca del uso «comunicativo» del teléfono. La utilización de los teléfonos móviles por parte de jóvenes, adolescentes y niños no se reduce simplemente a la realización de llamadas o envío de mensajes. Aunque ésta haya venido siendo su principal función, la posibilidad de realizar fotografías y vídeo,

de conectarse a Internet o de ver televisión en esta «pequeña pantalla», están siendo ya una realidad, al igual que el poder bajarse determinados contenidos de Internet. Ante esta nueva situación, parece pertinente tratar de plantear nuevas aproximaciones de carácter teórico y analítico al fenómeno, que contemplen las dimensiones individuales y sociales implicadas en sus nuevos usos –especialmente por parte de niños y jóvenes– teniendo en cuenta que esta tecnología llega, cada vez más, a edades tempranas a este sector de la población, y ha experimentado en los últimos años su consolidación definitiva en nuestra sociedad.

Cabe mencionar también, en este sentido, los estímulos consumistas de diferente tipo relacionados con la telefonía móvil, que se transmiten desde los propios medios de comunicación. Variadas formas de publicidad que invitan a los más jóvenes a descargarse melodías, logos o contenidos musicales, o incluso imágenes y vídeos desde páginas de Internet cuyos contenidos podrían considerarse inapropiados para según qué franjas de edad. Por otro lado, también los medios y la propia red Internet, ofertan a los jóvenes la posibilidad de convertirse en emisores o difusores de información, utilizando el móvil como principal herramienta de grabación de acontecimientos. Los móviles se han convertido también en cámaras-testigo que permiten a sus usuarios más jóvenes grabar y difundir escenas de todo tipo, incluso en ocasiones de carácter violento.

Las cadenas de televisión han visto también en los jóvenes un nicho de mercado muy activo en el uso de la telefonía móvil. Son muchos los programas juveniles que incluyen la posibilidad de participar a su audiencia juvenil, enviando comentarios o sugerencias a través de mensajes de telefonía móvil. Los medios tratan de transmitir, de esta manera, la sensación de participación activa, de control de la realidad y de implicación directa con el programa y con todo lo que allí acontece. Como audiencias consumidoras de tales productos mediáticos, niños y adolescentes acaban siendo en buena medida sus destinatarios finales. Y el precio de tal participación conlleva en ocasiones un gasto familiar que resulta difícil de asumir, ya que los menores no siempre son conscientes del verdadero gasto asociado al uso del teléfono móvil y su impacto real en las economías familiares. Si nos centramos en aquellos riesgos potenciales que entrañan las nuevas capacidades de la tecnología 3G (videollamadas, acceso a Internet de banda ancha, MMS y otras) podríamos agruparlos en las siguientes cuestiones «candentes»:

- Puede fomentar conductas de uso adictivas y/o compulsivas asociadas, además, a un elevado gasto económico como resultado de este uso exacerbado.



- Facilita la grabación y distribución de imágenes susceptibles de ser empleadas en el contexto del acoso escolar (bullying).

- Permite el acceso sin restricción a contenidos audiovisuales no adecuados para la infancia, tales como pornografía, actos vandálicos o violencia extrema.

- Posibilita nuevas vías telemáticas de acceso a los niños por parte de pederastas, facilitando incluso la ubicación exacta de potenciales víctimas mediante el rastreo vía GPS o SBL (sistemas basados en la localización).

- Convierte a niños y jóvenes en receptores de todo tipo de publicidad.

- Favorece el acceso sin autorización a los datos del terminal, por ejemplo, mediante la intrusión de códigos maliciosos gracias a los cuales un impostor puede enviar mensajes fraudulentos, lo que a su vez podría dar lugar a responsabilidades jurídicas civiles y penales.

Estas situaciones potenciales plantean una serie de desafíos a operadoras, creadores del software y productores de contenidos multimedia que es necesario acometer en términos de desarrollo, mejora de los mecanismos técnicos de protección a la intimidad, autenticación eficaz, encriptado, provisión de un sistema estable y fiable de alerta acerca del consumo de los menores, o desarrollo de sistemas de filtrado de los contenidos por edades. Hacen conveniente insistir, además, en la necesidad de desarrollar programas educativos que frenen los potenciales riesgos asociados y usos disfuncionales de estas innovaciones tecnológicas.

En perspectiva comparada, las investigaciones realizadas en Gran Bretaña<sup>1</sup>, con niños de edades comprendidas entre los siete y los once años (n=1.331) mostraron que uno de cada tres niños de este grupo de edad poseía un teléfono móvil, y que cinco de cada siete lo utilizaba para enviar mensajes SMS, lo que revela cómo incluso los niños preadolescentes se han convertido en avezados usuarios de esta tecnología (Muir, 2005). También según los datos del Eurobarómetro de mayo de 2006, el 70% de los jóvenes europeos entre 12 y 13 años y el 23% de los niños entre 8 y 9 años declaraba poseer un teléfono móvil. En algunos países en concreto, como es el caso de Noruega,

el 90% de los niños de 10 años tiene un móvil<sup>2</sup>. Pero se trata de un fenómeno mundial ya que en Japón, por ejemplo, donde los teléfonos móviles con capacidad para la 3G cuentan con una mayor tradición que en el resto del mundo, el 95,2% de los estudiantes de secundaria es propietario de su propio móvil y aproximadamente uno de cada cinco lo utiliza para visitar sitios web de citas –con un incremento en el número de visitas durante el primer semestre de 2006 del 260%– o para descargar pornografía.

Hasta el momento se encuentra todavía poco desarrollado en nuestro país, el ámbito de estudio sociológico acerca del impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación entre los más jóvenes, y los efectos que su utilización está teniendo en sus vidas cotidianas. En concreto, son aún escasos los estudios centrados en el uso e impacto de la telefonía móvil en su desarrollo individual, social y cultural. Sin

**El nuevo contexto social emergente, y el uso y desarrollo de estas nuevas tecnologías por los más jóvenes, implica nuevas potencialidades para su crecimiento, desarrollo, autonomía y formación personal, pero también la posible aparición de renovados riesgos asociados. Así pues, se abre paso la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento y uso que esta franja de población realiza de la telefonía móvil, encaminando la tarea a prevenir sus posibles usos disfuncionales.**

embargo, empiezan a surgir intereses investigadores de carácter multidisciplinar en este área, que tratan de reflexionar acerca de los problemas y retos que plantea su uso<sup>3</sup>. Las aportaciones teóricas que se presentan a continuación se inscriben dentro de este área de interés, y se fundamentan en la investigación empírica realizada en tal sentido para el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid<sup>4</sup>. Tratan de contribuir al estudio de esta temática, desarrollando una propuesta de análisis teórico sobre las diferentes dimensiones objeto de estudio, implicadas en el uso de la telefonía móvil por parte de los adolescentes. Este marco teórico pretende ser así, punto de partida para posteriores estudios empíricos relacionados con los hábitos e influencias de la telefonía móvil, y con la necesaria contribución y concienciación de todos los agentes sociales implicados en el fenómeno.

## 2. La generación @ o la vida a través de la pantalla pequeña

Desde mediados de los años setenta del siglo pasado, asistimos en las sociedades industriales avanzadas a un proceso de cambio desde una sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento. En la base de este proceso se encuentra lo que algunos autores vienen denominando como la «Tercera Revolución Industrial»; cuyo motor de cambio revolucionario hay que situarlo en una profunda e intensa penetración y aplicación en todos los sectores productivos de las TIC. Se trata de un conjunto convergente de tecnologías relacionadas con la microelectrónica, computación, telecomunicaciones y optoelectrónica (Castells, 1996). El agrupamiento e interrelación de innovaciones asociadas a estos nuevos sistemas tecnológi-

**En un mundo definido por la velocidad, la movilidad y la obsolescencia –donde el sentido, la importancia o el valor de las cosas pasa rápidamente–, la tecnología del móvil facilita al usuario inserto en estas redes la posibilidad de gestionar adecuadamente sus relaciones sociales y sus grupos de pertenencia, actualizar y buscar al instante la información que le permitirá estar, participar o incluso «ser parte de» –del grupo de pares, familiar, de jóvenes, político, o de la audiencia que decide y opina– en tiempo real.**

cos ha estado dotado de una amplia adaptabilidad. Los entramados tecnológicos creados con ellas han permitido el crecimiento de nuevas industrias y servicios y, lo que es más importante, el surgimiento de nuevos productos orientados a un consumo de masas –con su particular tecnología distintiva–, que están dando lugar a la adopción de nuevos patrones de consumo, hábitos y estilos de vida. Ordenadores personales, cámaras, videocámaras, reproductores de sonido y vídeo digital, videoconsolas, GPS<sup>5</sup>, televisión digital terrestre, teléfonos móviles o la red Internet... forman parte de los nuevos productos y servicios de esta nueva fase de desarrollo tecnológico, en constante y acelerado progreso. Estos nuevos fetiches de nuestra sociedad de consumo se han venido integrando en nuestra vida cotidiana durante la última década, contribuyendo a modificar pautas culturales en las sociedades postmodernas.

El teléfono móvil resulta paradigmático a la hora de ilustrar el cambio acelerado que venimos comentando. Nacido tímidamente en Chicago en los años cincuenta, el desarrollo posterior de esta nueva modalidad de teléfono arranca en el mundo occidental aproximadamente hacia 1995, cuando el sistema europeo GSM<sup>6</sup> toma el liderazgo sobre otros sistemas americanos y japoneses, y el mercado lo asume y divulga con una fuerza e ímpetu jamás imaginado. Los teléfonos móviles promueven básicamente comunicación rápida, sencilla y directa. Pero el desarrollo de esta tecnología ha obligado a la ingeniería de telecomunicación a dar respuesta rápida a las demandas de los consumidores, como en el caso de la mensajería de texto SMS<sup>7</sup> de los últimos años, obligando a parametrizar nuevos esquemas de redes celulares, nuevos modelos de aparatos, servicios, aplicaciones y esquemas tarifarios.

A trece años de su implantación, la difusión del teléfono móvil en España abarca prácticamente a toda la población: en febrero de 2008 existían en nuestro país 46 millones de móviles. El número de líneas de telefonía móvil dadas de alta rebasa ya el número de habitantes en España: hay 109 líneas por cada 100 habitantes. La posesión de un móvil empieza a ser lo que algunos expertos definen como un fenómeno de masas (killer application). Su

adopción se ha producido de forma mucho más rápida a lo que supuso la entrada del televisor o del actual PC en los hogares. Su amplia difusión responde, fundamentalmente, a las posibilidades comunicativas que brinda –en tiempo real– con independencia del lugar en que nos encontremos. Pero existen también razones estructurales de tipo sociológico, que han venido contribuyendo a su rápido desarrollo como herramienta de comunicación «personal», y que se vinculan con ciertas necesidades relacionadas con los profundos cambios que está experimentando nuestra sociedad. Heurtin (1998) enuncia tres factores presentes en la creciente complejidad de la organización y formas de las interacciones familiares:

- La emergencia de familias monoparentales o re-compuestas, particularmente demandantes de lazos telefónicos personalizados, en razón a su estructura «rota».

- La «democratización interna» de la familia que acentúa la autonomía de los individuos y favorece la difusión de una telefonía menos colectiva y más personal.

- El alargamiento relativo de la duración de la cohabitación de los hijos en el hogar paterno, que genera la demanda de dispositivos de comunicación individuales que permitan alcanzar una cierta autonomía respecto a los padres.

Se apuntan también otros fenómenos adicionales que han contribuido al crecimiento de la demanda de telefonía móvil entre jóvenes, como puede ser el desarrollo de la cohabitación entre estudiantes y jóvenes graduados que entran al mercado de trabajo, o entre inmigrantes que eligen compartir vivienda y demás gastos relacionados con ella. En este caso, las comunicaciones individuales son claramente más frecuentes que las llamadas colectivas —es decir, destinadas al conjunto de los cohabitantes— y el móvil tiende a sustituir a la telefonía fija. Citemos también en este contexto el número cada vez más elevado de adolescentes y jóvenes que pasan sus vacaciones con miembros de su grupo de pares, en cursos en el extranjero o con uno de sus dos progenitores. Los teléfonos móviles representan en estos casos el canal de «conexión» entre el joven y el resto de la familia.

Niños y adolescentes son fieles usuarios de los productos estrella en el ámbito de las nuevas tecnologías en mayor medida que los adultos (Feixa, González, Martínez & Porzio, 2002). En los últimos años, el uso de Internet y de telefonía móvil ha experimentado entre ellos un crecimiento sin precedentes. Los jóvenes han sido los usuarios más activos (Valor & Sieber, 2004). Por esta razón se les define dentro del sector como usuarios intensivos (heavy users): no sólo tienen móvil sino que lo utilizan constantemente.

La mayor parte de los investigadores sociales vincula el amplio desarrollo del teléfono móvil entre los más jóvenes basándose en los conceptos sociológicos de grupo y de relaciones primarias, que provocan entre adolescentes dos urgentes necesidades, de identidad y de comunicación. De identidad, porque necesitan definir y sentir quiénes son: jóvenes entre jóvenes, en un espacio propio intransferible, privado y separado de los padres. La necesidad de comunicación va encaminada a construir su entramado social de valores, normas y comportamientos, en definitiva, su (sub)cultura. Los adolescentes necesitan construir su identidad con una mirada endogámica, relacionándose, comunicándose y cerrándose en su micro-mundo juvenil y este hecho, por otro lado, representa una oportunidad de mercado en nuestra sociedad de consumo (Battle, 2007).

Por otra parte, también hay que atender al hecho de que la actual generación de niños y adolescentes es la primera que ha sido educada en la sociedad digital: es la denominada «Generación red» (Tapscott, 1998). Se trata de la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital. Los actuales niños y adolescentes están siendo preparados para usar todas las potencialidades de las nuevas tecnologías. Son los mejor preparados para adaptarse a los cambios, para afrontar el futuro sin los prejuicios y aversión tecnológica de sus progenitores. Representan el grupo de edad con mayor acceso a ordenadores e Internet, y la mayor parte de sus integrantes viven rodeados de bites, chats, e-mails, webs y blogs. Desde que tienen uso de razón han estado rodeados de instrumentos electrónicos —desde tamagochis y videojuegos a relojes digitales— que han contribuido a configurar su visión de la vida y del mundo que les rodea. Su definición como «Generación @» también pretende recoger estas tendencias de cambio que les afectan y que tienen que ver, fundamentalmente, con sus habilidades, disposición y acceso casi universal a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Opaschowski, 1999). El nuevo modelo de adolescencia actual habría determinado la emergencia de mundos virtuales como las comunidades de internautas o la configuración de redes de adolescentes a escala planetaria. Esta situación estaría propiciando un modelo de inserción virtual de los adolescentes en sociedad. El paso de un modelo basado en la cultura visual, a otro basado en la cultura multimedia, promovido por el uso de Internet, cuyas consecuencias sobre la vida adulta aún están por determinar.

### 3. Propuesta para el estudio de las dimensiones y funciones del teléfono móvil en adolescentes

Hemos descrito hasta aquí el nuevo contexto social y tecnológico en donde se insertan las vivencias de los adolescentes españoles en la actualidad. En este apartado nos ocupamos de describir cómo podemos analizar, de forma típico-ideal, los usos del teléfono móvil en esta franja de edad.

La adolescencia es aquel período del ciclo vital, en el cual el niño aprende un conocimiento funcional del modo de actuar como actor social independiente. Esto se traduce, tanto en la adquisición de varios tipos de conocimientos teórico-prácticos y técnicos, como en la exigencia a que empiece a desarrollar el rol correspondiente para ser considerado un adulto. Los conocimientos específicos que acompañan esta socialización temprana inculcada desde la familia y la escuela deben incluir básicamente:

- La formación en el respeto a los derechos y libertades, y en el ejercicio de la tolerancia dentro de los principios democráticos de convivencia.

- El respeto a la pluralidad.
- El aprecio a los valores básicos que rigen la vida.
- La adquisición de habilidades que le permitan desenvolverse con autonomía en los ámbitos familiar y doméstico, en el grupo de pares, y en grupos sociales más amplios.
  - El desarrollo del sentido crítico.
  - El comportamiento con espíritu de cooperación, responsabilidad moral y solidaridad, respetando la no discriminación entre las personas.
    - La valoración de diferentes hábitos sociales.
    - La comprensión de la economía, y de la economía familiar y personal en particular.
    - El desarrollo de estrategias para la negociación con individuos y grupos.
    - El conocimiento de cómo interactuar y usar las TIC.

Es durante la adolescencia cuando el niño empieza a ensayar su autonomía a través de sus amistades, tratando de construir su propia vida emancipándose gradualmente de sus padres. Por esa razón, en el adolescente los amigos adquieren un protagonismo central, trascendiendo a cualquier otro tipo de relación en

importancia. Hay una insistencia muy fuerte en el grupo de iguales como grupo de referencia, y el papel de los padres es reemplazado progresivamente por la orientación hacia el grupo de iguales.

Por otra parte, un móvil puede ser –y de hecho lo es en algunos modelos comerciales– una agenda electrónica, un reloj, un despertador, un calendario, una calculadora, un conversor de unidades, un reproductor de música, vídeos y televisión, una consola de juegos, una cámara o videocámara digital, una agenda electrónica, un álbum de música, fotos, vídeos y mensajes, un contestador automático, un pequeño ordenador, un GPS o localizador, y un terminal de navegación por Internet, además de un teléfono. Sus múltiples utilidades actuales son un dato previo a tener en cuenta, si queremos realizar un correcto análisis acerca de las consecuencias en los adolescentes de sus potenciales usos.

Desde esta premisa vamos a entenderlo en su dimensión instrumental, como un instrumento multiuso de comunicación, expresión, ocio e información, dotado de un elevado componente de autonomía. Como «instrumento a la carta» que cada cual utiliza y configura en función de sus intereses, objetivos y necesidades puntuales, permite estar localizado, hablar, jugar y recrearse en sus funciones cuando se quiera, con quien se quiera y donde se quiera, siempre que se disponga –en función del uso–, de batería, cobertura o saldo. Sus numerosas funciones no deben hacernos perder de vista, sin embargo, que se trata originalmente y de forma primaria de un dispositivo de comunicación. De manera que dentro de su dimensión instrumental se hace preciso diferenciar entre su función comunicativa básica, y su función lúdico-expresiva. La primera hace referencia a su carácter bidireccional e interactivo de comunicación a través de la voz, mensajes o tonos, de informaciones, sentimientos o decisiones. La segunda se relaciona con sus otras utilidades, relacionadas con usos recreativos vinculados al ocio, el juego y expresiones creativas (fotos, vídeos, pero también mensajes), como acciones intencionales del individuo a través de las que trata de dar respuesta a necesidades lúdicas, artísticas, o de singularidad y originalidad.

Ahora bien, vamos a partir de la hipótesis que el uso y la elección del telé-

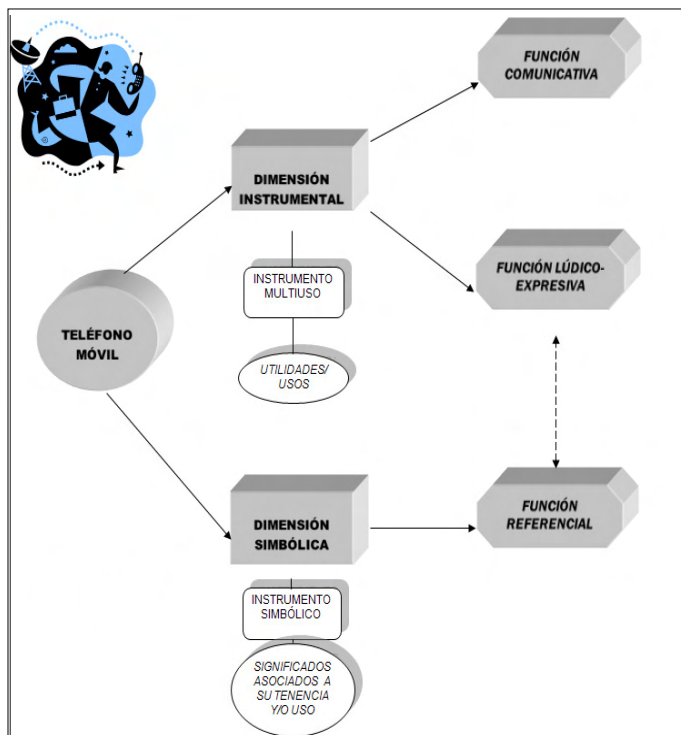


Gráfico 1. Dimensiones y funciones del teléfono móvil.

fono móvil por parte de los jóvenes no es puramente funcional ni racional ligado a la relación calidad/precio del aparato, sino que está relacionada con una dimensión simbólica que tiene que ver con su apariencia, sus prestaciones, su marca y su coste. Al igual que la ropa, el corte de pelo, tatuajes, piercings u otras modalidades de expresión corporal y objetos de consumo, es probable que cada tipo de móvil esté siendo asociado a una serie de significados, códigos y valores, que contribuyen a conferir simbólicamente a su propietario una imagen concreta valorada dentro de su subcultura. Parece plausible que, como otras mercancías dirigidas a un consumo ostentoso, el móvil sea un instrumento simbólico, que refiere y transmite significados acerca de las características personales y posicionamientos sociales del individuo, de su grupo de referencia, y sobre las ideas que éste se hace de sí mismo y de los demás. De ahí que hayamos creído conveniente asociar con esta dimensión simbólica una función referencial (gráfico 1).

Profundizando en el examen de su función comunicativa básica –como canal de comunicación– vamos a diferenciar en el análisis tres capacidades inherentes (gráfico 2). En primer lugar, el teléfono móvil permite potencialmente al individuo su permanente inserción en redes sociales de diferente tipo, tales como redes de socialidad (amigos, compañeros, familiares), redes informativas y de protesta sobre acciones colectivas, y redes de telespectadores y radioyentes. En el contexto de la sociedad de la información, los teléfonos móviles representan la constante posibilidad de estar informado, conectado y «enganchado» a estas redes, sabiendo al instante y de manera constante qué está pasando y dónde, y cómo se puede participar. En un mundo definido por la velocidad, la movilidad y la obsolescencia –donde el sentido, la importancia o el valor de las cosas pasa rápidamente–, la tecnología del móvil facilita al usuario inserto en estas redes la posibilidad de gestionar adecuadamente sus relaciones sociales y sus grupos de pertenencia,

actualizar y buscar al instante la información que le permitirá estar, participar o incluso «ser parte de» (grupo de pares, familiar, de jóvenes, político, o de la audiencia que decide y opina) en tiempo real.

Otra de las capacidades potenciales de su función comunicativa es la localización espacial del adolescente, tanto desde la perspectiva del control paterno, como desde la propia iniciativa y deseo del menor de explicitar –en función de sus intereses y necesidades– su autoubicación a sus progenitores. Se puede apuntar también, toda una serie de otros usos y funciones comunicativas potenciales, que tienen que ver con necesidades y demandas puntuales de servicios de carácter general (tele-taxi, policía, ambulancia, urgencia) o de carácter específico (líneas eróticas, consulta de horóscopos, chats telefónicos y otros).

Las nuevas tecnologías ofrecen toda una serie de usos potenciales que se insertan indisolublemente en

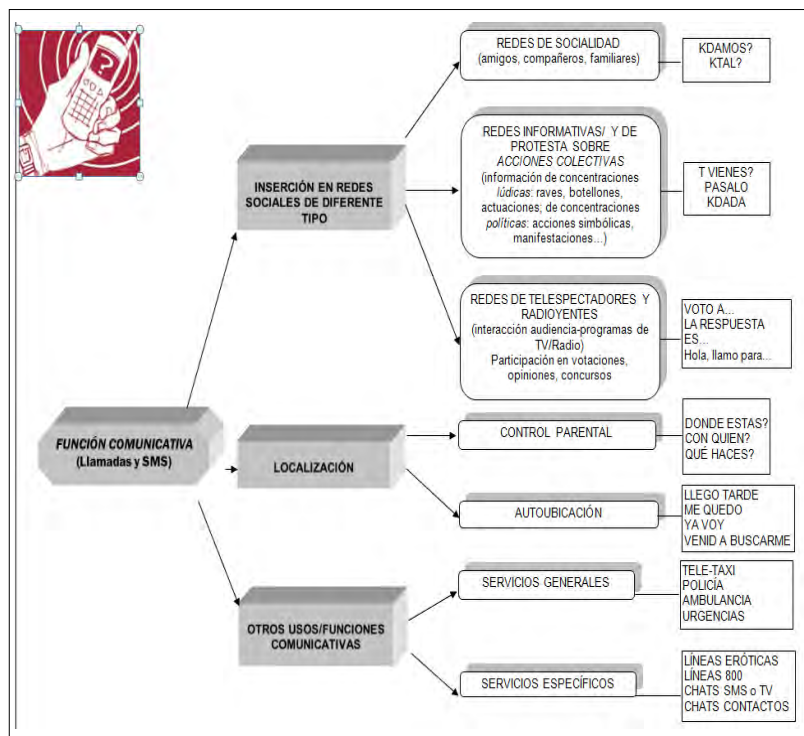


Gráfico 2. Función comunicativa del teléfono móvil.

la premisa del mercado de que cuanto más y más nuevo, mejor: nuevos agregados, nuevas aplicaciones tecnológicas, nueva generación de móviles, nueva información. Se parte además, de una asimilación constante de «lo joven» o «la juventud» como un valor social en sí mismo, asociado a lo nuevo, lo moderno, lo desenfadado, lo divertido, lo actual y lo que va con los tiempos. Fruto de esta filosofía ha sido la permanente

introducción en los teléfonos móviles de toda una serie de aplicaciones dirigidas fundamentalmente a un ocio joven, y que vamos a diferenciar en el análisis bajo la etiqueta de función lúdico/expresiva (gráfico 3).

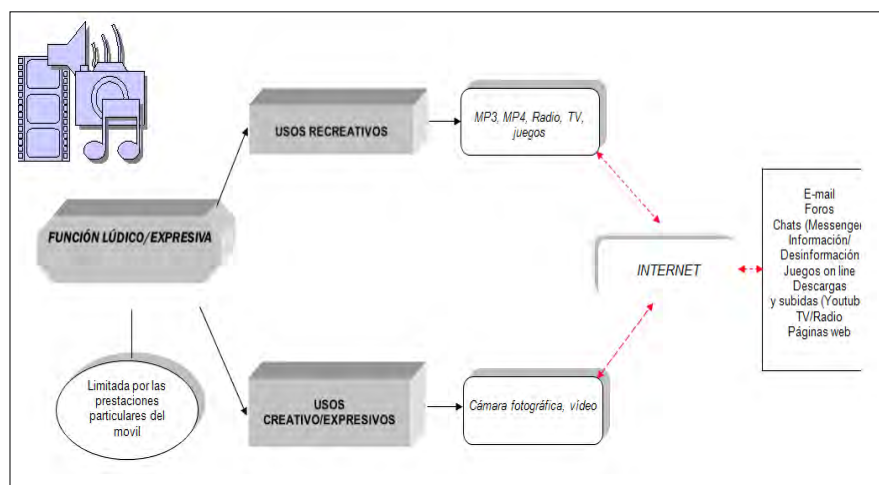


Gráfico 3. Función lúdico-expresiva del teléfono móvil.

Aquí se puede diferenciar entre el uso recreativo (pasivo) del móvil como juguete, sustituto de la consola de juego o videojuego, de los reproductores de música, de la radio o la televisión, de un uso (activo) inventivo, creativo y expresivo, relacionado con la manipulación de dispositivos (cámara fotográfica y videocámara digital, básicamente) que requieren cierta planificación del usuario encaminada a obtener como resultado un producto que exprese su creatividad y originalidad. Evidentemente, estos usos se encuentran limitados por las prestaciones particulares de los diferentes tipos de móviles. En la actualidad, los modelos más avanzados permiten el acceso a Internet, lo cual potencia y amplía las posibilidades, tanto de los usos recreativos (posibilidad de descargas de juegos, juegos on-line, música, chats...), como de los usos creativos (descargas desde páginas web de materiales y subidas de fotos y videos privados que quedan a disposición de los internautas). Por último, para examinar la función referencial –dentro de la dimensión simbólica–, se ha optado por diferenciar –a efectos analíticos– entre dos tipos de intencionalidad final que puede guiar la acción simbólica del individuo (gráfico 4).

Por un lado, su búsqueda de diferenciación y, por otro, su búsqueda de autoafirmación identitaria, si bien somos conscientes de que ambos tipos de conducta simbólica pueden solaparse en el individuo en diferentes grados. La búsqueda de diferenciación se reflejaría en la motivación por seleccionar un teléfono móvil singular, original, novedoso o de altas prestaciones y pre-

cio, tratando de diferenciarse con este tipo de consumo de productos similares «estándar», en aras de adquirir un estatus social o reconocimiento del grupo por la vía del consumo ostentoso. Vendría determinada por la capacidad y prioridad en el gasto del individuo.

Los adolescentes, particularmente preocupados por su apariencia, podrían estar siendo muy sensibles a la presión publicitaria del mercado y a los aspectos ligados a la posesión de un tipo de móvil determinado. La evidencia empírica ha venido mostrando su tendencia a «engan-

charse» a las marcas y de «parecer» más que «ser», con el fin de construirse socialmente y afirmarse en el seno de su grupo de pares. Para aquéllos con menor poder adquisitivo, la posibilidad de adquirir carcasas intercambiables, pictogramas, fundas y descargas de tonos e imágenes originales que ofrece el mercado, podría estar empujándolos a multiplicar sus gastos a cambio de ofrecerles el móvil «que nadie tiene». Desde esta óptica, el teléfono móvil se inscribiría más en el contexto de las «corrientes de la moda», que de su utilidad como herramienta de comunicación.

Mientras que la búsqueda de diferenciación discurre básicamente por la vía del consumo en el mercado, vamos a considerar que la búsqueda de autoafirmación identitaria puede seguir otros caminos. La necesidad de sobresalir y de «ser alguien» en el grupo, junto con la experimentación y posibilidades de los móviles actuales, podrían estar dando lugar a diferentes tipos de fenómenos y prácticas subculturales de autoafirmación individual, como la grabación de vídeos de acontecimientos, ceremonias y acciones espectaculares (conciertos de música, goles futbolísticos, salidas nocturnas...), pero también de bromas y actos ilícitos, agresiones y acciones insólitas, o fotografías degradantes para sus protagonistas, que han saltado a los medios de comunicación produciendo alarma social.

El impacto del ámbito tecnológico en las subculturas juveniles es una convicción que se encuentra firmemente asentada en los investigadores de la comunicación y en las percepciones colectivas. La influencia



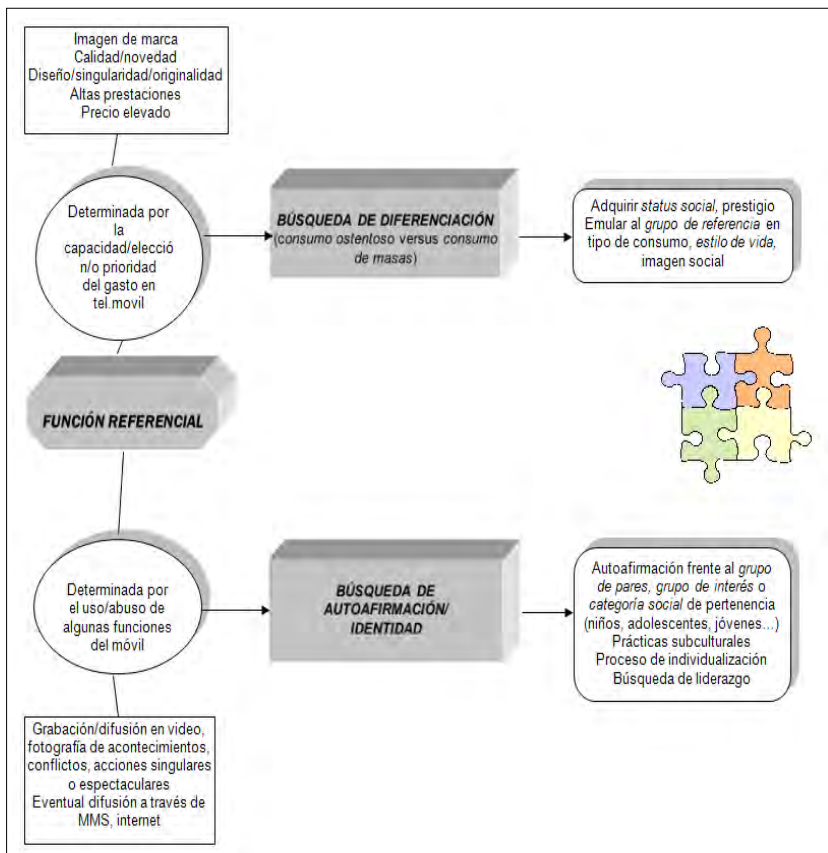


Gráfico 4. Función referencial del teléfono móvil.

de las nuevas formas de información y comunicación ha evolucionado —y está evolucionando— de forma acelerada. El potencial incremento funcional de algunos instrumentos y dispositivos electrónicos, podría estar propiciando en los adolescentes la adopción de determinadas pautas de conducta influidas por lo tecnológico. De ahí el creciente interés de diferentes agentes e instituciones sociales en profundizar en el estudio de las relaciones actuales entre adolescencia y TIC, así como en sus implicaciones para dinámicas emergentes de socialización en los nuevos órdenes comunicativos de la sociedad de la información. La mayoría de informes de mercado y especialistas aconsejan, en este sentido, complementar diagnósticos e inferencias basados en estadísticas, con estudios cualitativos más comprensivos y detallados que permitan llegar a establecer buenas prácticas.

El nuevo contexto social emergente descrito, y el uso y desarrollo de estas nuevas tecnologías por los más jóvenes implica nuevas potencialidades para su crecimiento, desarrollo, autonomía y formación personal, pero también la posible aparición de renovados riesgos asociados. Así pues, se abre paso la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento y uso que

esta franja de población realiza de la telefonía móvil, encaminando la tarea a prevenir sus posibles usos disfuncionales.

### Notas

<sup>1</sup> Unidad de Investigación del Ciberespacio (Cyberspace Research Unit) de la Universidad de Central Lancashire.

<sup>2</sup> ([http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/roaming/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/information_society/activities/roaming/index_es.htm)) (21-07-08).

<sup>3</sup> El simposio sobre adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes, organizado en Madrid por la Fundación Gaudium (2008), es un buen ejemplo de lo que venimos apuntando ([www.fundaciongaudium.es](http://www.fundaciongaudium.es)).

<sup>4</sup> El estudio emplea técnicas cualitativas (grupos de discusión y entrevistas) y cuantitativas (encuesta) de investigación con el fin de conocer el fenómeno de la telefonía móvil desde el punto de vista de las operadoras, los padres y los menores. Los planteamientos que se aportan en este artículo forman parte del marco teórico en el que se fundamenta la investigación empírica. El trabajo de campo se desarrolla a lo largo de 2008 en la Comunidad de Madrid.

investigación empírica. El trabajo de campo se desarrolla a lo largo de 2008 en la Comunidad de Madrid.

<sup>5</sup> GPS (Global Positioning System): Sistema de posicionamiento desarrollado y mantenido por el gobierno de Estados Unidos. Se basa en la recepción de las señales transmitidas por un conjunto de satélites artificiales, a partir de la cual puede conocerse la posición del receptor y el tiempo, con gran precisión. Europa se encuentra desarrollando un sistema análogo que se denominará «Galileo».

<sup>6</sup> GSM (Global System for Mobile Communications): sistema de telefonía móvil desarrollado en Europa, que comenzó a funcionar a principios de los años noventa. Su desarrollo ha sido espectacular, extendiéndose por todos los continentes. Actualmente es el sistema con mayor número de usuarios.

<sup>7</sup> SMS (Short Message Service): Servicio ofrecido por GSM —o como «I-mode» en Japón, por otros sistemas de telefonía móvil— mediante el cual pueden enviarse mensajes cortos alfanuméricos (160 caracteres actualmente en GSM) entre terminales móviles.

### Referencias

- BATTLE, R. (Coord.) (2007). *Adolescents i entorn: connexió i compromís. V Jornades d'Educació en Valors: construir la ciutadania des de l'educació*. Vic (10-11-07).
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- FEIXA, C. (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC, 16*. Universidad del País Vasco: Centro de Estudios sobre la

Identidad Colectiva ([www.identidadcolectiva.es/pdf/16.pdf](http://www.identidadcolectiva.es/pdf/16.pdf)).

FEIXA, C.; GONZÁLEZ, I.; MARTÍNEZ, R. & PORZIO, L. (2002). Identitats culturals i estils de vida, en GÓMEZ-GRANELL, C.; GARCÍA-MILA, M.; RIPOLL-MILLET, A. & PANCHÓN, C. (Eds.). *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, Observatori de la Infància, vol. III; 325-474.

([www.ciimu.org/uploads/20060922/volum\\_1\\_inf\\_02.pdf](http://www.ciimu.org/uploads/20060922/volum_1_inf_02.pdf)).

HEURTIN, J. (1998). La téléphonie mobile, une communication itinérante ou individuelle? Premiers éléments d'une analyse des usages en France. *Réseaux*, 90; 37-50.

MUIR, D. (2005). *La violencia contra los niños en el ciberespacio*.

*Contribución al estudio mundial de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños*. ECPAT International ([www.ecpat.net/eng/publications/Cyberspace/PDF/ECPAT\\_Cyberspace\\_2005-SPA.pdf](http://www.ecpat.net/eng/publications/Cyberspace/PDF/ECPAT_Cyberspace_2005-SPA.pdf)).

OPASCHOWSKI, H. (1999). *Generation @. Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter*. Hamburgo: British-American Tobacco GmbH.

TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.

VALOR, J. & SIEBER, S. (2004). *Uso y actitud de los jóvenes hacia Internet y la telefonía móvil*. Barcelona: Estudios del EBcenter ([www.iese.edu/en/files/6\\_9073.pdf](http://www.iese.edu/en/files/6_9073.pdf)).



● L. Marcos, R. Támez y A. Lozano  
Monterrey (México)

Recibido: 10-03-09 / Revisado: 01-04-09  
Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-02-009

# Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación

## Mobile Learning as a Tool for the Development of Communication Skills in Virtual Discussion Boards

### RESUMEN

La tecnología ha venido a revolucionar en todo sentido la vida del ser humano y el ámbito educativo no ha sido la excepción. En la presente investigación se propone el uso del aprendizaje móvil (m-learning) como herramienta para el desarrollo de habilidades de debate en foros asincrónicos de comunicación. Se llevó a cabo en las aulas de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey con 80 alumnos de Formación Profesional de entre 20 y 22 años de edad. Se generaron podcasts con las lecturas que se utilizaron para realizar las aportaciones en los foros. La muestra del grupo control siguió la actividad de manera tradicional mientras que el grupo muestra experimental utilizó los podcasts. Los hallazgos obtenidos muestran que el aprendizaje móvil no proporciona cambios significativos en las calificaciones de los alumnos; sin embargo, logra ser una herramienta alternativa para el desarrollo profesional de los alumnos en el análisis crítico.

### ABSTRACT

Technology has revolutionized all aspects of human life and the educational field is no exception. This research proposes the use of mobile learning (m-learning) as a tool for development of communication skills in virtual discussion boards. It took place inside the virtual classrooms of the Virtual University of Tecnológico de Monterrey with 80 20-to-22-year-old undergraduates. Podcasts of the assigned readings were made. The control group performed the activity in the traditional way, while the sample group used the podcasts to perform the activity. The findings show that mobile learning doesn't provide significant changes in the student's skills. However, it can be an alternative for the development of critical analysis in undergraduate students.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

E-learning, m-learning, podcasts, blogs, análisis crítico, habilidades de comunicación, foros asincrónicos, aulas virtuales.

E-learning, m-learning, podcasts, blogs, critical analysis, communication skills, discussion boards, virtual classroom.

- ◆ Lilitiana Marcos López es profesora del Programa de Apoyo a los Campus de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey (ITESM) en México (lilymarcos@itesm.mx).
- ◆ Rosina Támez Almaguer es profesora de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey en México y asesora en la Dirección de Innovación e Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey (ITESM) en México (rtamez@itesm.mx).
- ◆ Dr. Armando Lozano Rodríguez es director de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey en México (ITESM) en México (armando.lozano@itesm.mx).

## 1. Introducción

Las empresas del mundo contemporáneo reconocen la habilidad de análisis crítico como competencia en el ambiente laboral. El contar con la habilidad del análisis crítico implica evaluar, integrar datos de diversas fuentes, resolver problemas, realizar diagnósticos, analizar, dar alternativas, toma de decisiones, jerarquización y dar seguimiento a procesos de investigación (Argudín, 2006). Aunado a lo anterior, Page (2007) realizó un estudio en alumnos de negocios. Sus resultados arrojaron que los alumnos están muy sujetos a enfrentar problemas complejos a lo largo de sus carreras y para poder darle solución a estos problemas es necesario utilizar habilidades de análisis crítico. El análisis crítico se reduce a la habilidad de reconocer situaciones paradójicas en los problemas, y tomar decisiones basadas en el conocimiento.

## 2. Antecedentes

La mayoría de los alumnos que realizan estudios en línea tienen un estilo de aprendizaje visual (Halsne, 2002). El conocimiento del estilo de aprendizaje puede ayudar a identificar qué alumnos tendrían un buen desempeño académico en cursos móviles o en línea. Los alumnos que utilizan el aprendizaje móvil son visuales; con esto es posible identificar el tipo de alumno que probablemente sería exitoso con el sistema. Otro aspecto a considerar en la educación móvil es la posibilidad que tienen los alumnos de copiar y ser deshonestos académicamente con toda la facilidad que la tecnología les otorga. O'Quinn (2002) recomienda establecer estándares y reglas para la educación a distancia de forma tal que los alumnos no puedan incurrir en estas prácticas desleales.

Por otra parte, Fenby (2006) realizó un estudio sobre la satisfacción de un programa doctoral en línea y arrojó como resultados que los alumnos no están satisfechos con el programa cuando no están capacitados a usar la tecnología que se les presenta. Con esto se entiende que el alumno debe conocer y estar capacitado para que el uso de las nuevas herramientas no represente un obstáculo en su aprendizaje.

Edirisingha, Rizzi, Nie y Rothwell (2007) hallaron que el uso de integración de podcasts o archivos de audio en línea resulta beneficioso en el aprendizaje de lenguas extranjeras para la universidad de Kingston. De igual forma, en el estudio realizado por McConatha y Praul (2007) se encontró que los alumnos que utilizan alguna herramienta de aprendizaje móvil demuestran un mayor conocimiento en comparación a los alumnos que no lo utilizan. En el caso de la materia «Instituciones y Políticas para la Competitividad y el

Desarrollo» se observa en los alumnos una pobre argumentación en los foros de discusión, por lo que se cuestiona la validez de la herramienta tradicional (Blackboard). Se propone el m-learning como medio alternativo para fomentar el análisis crítico en los foros proporcionando a los alumnos la posibilidad de procesar la información en un formato más amigable.

## 3. Del aprendizaje electrónico al aprendizaje móvil

El aprendizaje móvil es un proceso de enseñanza y aprendizaje mediatizado por una computadora, orientado a adquirir ciertas competencias por parte del alumno. Se caracteriza por el uso de la tecnología web, la interacción con la red de estudiantes y tutores y unos mecanismos adecuados de evaluación. Se identifican cuatro etapas en la historia del e-learning: antes de 1983 donde no se utilizaban computadoras, solamente métodos tradicionales; 1984-93 donde los cursos se entregaban en cd-rom; 1994-99 el auge del correo electrónico donde ahora el maestro se puede comunicar con el alumno por esta vía; finalmente 2000-05 la nueva tecnología convierte al e-learning en lo que actualmente conocemos (Berlanga y Bossom, 2007).

El 80% de todas las empresas con más de 10.000 empleados están actualmente creando e-learning internamente o planean hacerlo (Britt, 2004). Aunque las empresas más grandes y líderes son las principales usuarias de e-learning, cada vez otras más pequeñas y medianas están usando el Internet para suplir al menos algunos de los métodos tradicionales de capacitación en su ambiente laboral.

Aprendizaje móvil es la capacidad de usar tecnología móvil para lograr una experiencia de aprendizaje en el alumno. El aprendizaje móvil se puede utilizar en diversos ámbitos, no sólo la escuela. Puede utilizarse en las empresas para capacitar a los empleados, como se comentó anteriormente con el e-learning, para hacer labor de campo y para realizar campañas promocionales.

El aprendizaje móvil promete apoyar la enseñanza virtual por medio de nuevos dispositivos portátiles que fomenten nuevos sistemas de comunicación entre el hombre y la tecnología. Especialmente para los alumnos, las herramientas de aprendizaje móvil resultan más atractivas ya que son novedades tecnológicas que actualmente utilizan como el ipod, o celular. La gran ventaja de estos aparatos es que el alumno puede llevarlos consigo a donde vaya. Podemos abrir las puertas a los alumnos que cuentan con su propia PDA y computadora, pero en el entendimiento de que ellos no aplicaran la enseñanza tradicional y que esto necesita

ser manejado. No es un argumento de determinismo tecnológico, para proponer que debido a que el alumno viene armado con nueva tecnología, entonces la escuela debe adaptarse para aceptarla. Es más bien la situación de tener que evolucionar a una forma más conversacional de enseñanza-aprendizaje. Las habilidades de construir y explorar conocimiento y colaborar con sus compañeros en conjunto con la habilidad de autodirigir el aprendizaje son requerimientos de un aprendizaje efectivo (Sharples, 2001: 504).

Dado al alcance que el aprendizaje móvil tiene, puede ayudar a eliminar la formalidad que existe en un método tradicional. Además ayuda a combatir la resistencia al cambio tecnológico que existe por parte de los adultos que ahora necesitan involucrarse a esta nueva época que se vive en materia de aprendizaje móvil (Mobile learning inspires the hard to reach, 2005).

El aprendizaje móvil presenta un reto para la práctica educativa convencional. Cuestiona la necesidad de edificios y campus y el tener que acudir al aula para aprender. También cuestiona la necesidad de acudir a clases y a seminarios y nos hace pensar en la esencia del aprendizaje cara a cara.

#### 4. Herramientas del aprendizaje móvil

Existen métodos alternos utilizados como herramientas de aprendizaje para los alumnos de educación superior. El uso del sonido con fines educativos es una técnica pedagógica que fue ya utilizada por Pitágoras hace muchos años, con la intención de incrementar la eficacia de sus enseñanzas. Por medio de este procedimiento denominado «acusmática», el filósofo hacía que sus discípulos le escucharan tras una cortina y así, al desvincularse de su propia imagen, sus discursos adquirirían mayor vigor (Merayo, 2000). Con esto se constata que la enseñanza por medios auditivos como herramienta proviene de hace muchos años y ahora se ha estado explotando con el desarrollo del aprendizaje móvil. «Podcasting» significa la creación y distribución de radio amateur, simple y plano (Richardson, 2006). Lo más interesante de esto es la forma de distribución porque anteriormente se había probado que fuera posible digitalizar audio, pero resultaba muy difícil transmitirlo a millones de personas en corto tiempo.

Un podcast es audio digitalizado en un archivo guardado en Internet y que puede ser extraído y escuchado en la computadora o reproductor de MP3. El término «podcast» proviene de ipod, nombre que se le da al famoso reproductor de MP3 creado por Apple. Los docentes pueden incrementar el aprendizaje de sus alumnos utilizando la popularidad que tienen hoy en día los reproductores de MP3. Otro uso que se le puede dar a los podcasts en materia educativa es como herramienta para la integración de la misma escuela. Los alumnos pudieran crear semanalmente noticieros con información de los eventos de la escuela para comunicarlos al resto de los alumnos. También comunicar los grandes logros que se han tenido en el periodo y lo que se pretende lograr a corto plazo, esto traería

**Sería interesante implementar el uso del m-learning con aprendices que puedan ser identificados con diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo, una persona con problemas de visión tendría la posibilidad de estudiar con el uso de los podcasts y así estaríamos educando a un mercado diferente en su beneficio. El fenómeno de la tecnología nos lleva a la necesidad de innovar en todos los sentidos. En la docencia no podemos quedarnos atrás, siendo este uno de los pilares más importantes de la formación de un individuo.**

gran integración y sentido de pertenencia en la escuela (Siegle, 2007).

Las posibilidades que tiene el sonido en la educación parten de tres enfoques básicos. El sonido se puede utilizar como recurso, como medio de expresión y comunicación, y como análisis crítico de la información (Moreno, 1999). En esta última vertiente se centra la presente investigación ya que es necesario el análisis crítico de la información que llega. Todo esto implica la urgente necesidad de que en la educación se articulen sistemas de enseñanza que capaciten al alumno para desarrollar actitudes y habilidades en el manejo y tratamiento de la información (Cabero, 2007).

#### 5. Problema

Para el Tecnológico de Monterrey (ITESM) es importante que sus alumnos al egresar sean personas con un juicio de valor de peso y una opinión propia y fun-

damentada. Por tal motivo, al día de hoy se promueve la argumentación en los alumnos que toman este curso por medio de grupos de discusión donde se exponen sus ideas. Estos grupos de discusión están formados por equipos locales interactuando en un ambiente virtual por medio de la plataforma de Blackboard. Los alumnos tienen una actividad semanal de discusión donde se parte de preguntas detonadoras expuestas por los profesores del curso y se les asignan alrededor de cinco lecturas obligatorias para fundamentar sus argumentos. También se les pide que mínimo se incluyan dos referencias adicionales a estas lecturas obligatorias proporcionadas por el equipo docente, con el fin de promover en ellos la búsqueda de referencias bibliográficas.

El presente trabajo cuestiona la validez de la herramienta que los alumnos utilizan para su argumentación. El método actual es la lectura tradicional, donde como docentes no pueden asegurar que el alumno haya leído y comprendido el material en su totalidad y que efectivamente esté preparado para un análisis crítico fundamentado.

El ITESM es una escuela privada que desde hace más de 60 años ha estado a la vanguardia en educación y tecnología para sus alumnos. Dentro de esta institución surge la Universidad Virtual. En ésta se imparte la asignatura, objeto de este estudio desde 2007. Es una clase donde el principal objetivo es que el alumno identifique los efectos de la apertura comercial a nivel global y que obtenga herramientas para entender los efectos de la globalización sobre fenómenos sociales y económicos en el país que habite. La Universidad Virtual incorpora nuevas alternativas de aprendizaje, el aprendizaje en movimiento. Hoy en día los alumnos pueden escuchar sus clases en sus teléfonos celulares o en sus dispositivos MP3 móviles, conocidos como ipods. Así el problema, objeto de esta investigación, se plantea de la manera siguiente: ¿Cómo afecta el uso de la herramienta aprendizaje en movimiento (m-learning) en las habilidades de debate en foros asincrónicos de comunicación?

## 6. Preguntas, hipótesis y objetivos

En este estudio se pretendió dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la relación entre el uso del aprendizaje móvil por medio de dispositivos móviles y la motivación del alumno a realizar investigación adicional referente al tema de la sesión, mejorando así su rendimiento académico? ¿De qué manera el uso de las herramientas del aprendizaje móvil promueven en los alumnos ser profesionales en análisis crítico por medio de la argumentación plasmada en los foros

de discusión? La hipótesis de la investigación, generadas por las preguntas anteriores, es si existe una diferencia apreciable en las habilidades de debate de los alumnos que utilizaron la herramienta de m-learning en comparación con los alumnos que no la utilizaron. La hipótesis nula es si no existe una diferencia apreciable en las habilidades de debate de los alumnos que utilizaron la herramienta de m-learning en comparación con los alumnos que no la utilizaron.

Los objetivos de la presente investigación son verificar si existe alguna diferencia significativa entre las habilidades de debate de los alumnos que utilizaron la herramienta de m-learning por medio de dispositivos móviles en comparación con los que no la usaron y proponer herramientas alternativas para incrementar el aprovechamiento académico.

## 7. Limitaciones de la investigación

Se evaluó el desempeño de los alumnos en las últimas dos discusiones de su semestre. Se contó un grupo experimental de 40 alumnos y un grupo control de 40 alumnos; todos trabajaron las mismas lecturas, sólo que el grupo experimental lo hizo escuchando un audio con las lecturas desde su ipod y el grupo control de forma tradicional, por medio de la lectura.

Se contó con el apoyo de un productor y locutor que digitalizaba las lecturas y las convertía en archivos de mp3, formato compatible con la plataforma de Blackboard que hospeda el curso. Además se contó con el apoyo de dos facilitadores que fungieron como observadores en la investigación. Ambas personas con experiencia en la tecnología y que además conocen bien a los alumnos.

También se contó con un programador web que se encargó de que el audio lo escuchara quien tenía que escucharlo y lo leyera quien tenía que leerlo. Esto representa una ventaja, ya que no hay forma de que el alumno que debe escuchar el audio lo lea, porque no tiene acceso a la lectura y viceversa. Las limitaciones se derivan de la misma tecnología, ya que por la modalidad satelital de la clase, no es posible que los alumnos argumenten de viva voz, es necesario se realice el argumento con un comentario que se deja físicamente en el foro de discusión de la actividad.

## 8. Material y métodos

Ésta es una investigación cuasi-experimental de enfoque cuantitativo a grupos intactos. Previo a cada foro de discusión se presentó al grupo experimental tres cápsulas de m-learning por podcast con el material indicado para ese módulo con lecturas de un promedio de siete minutos. El grupo control sólo tuvo acceso

al material de lectura. Mientras que los alumnos del grupo experimental podían tener acceso a esas cápsulas a través de ipod y teléfonos celulares además de las lecturas. Se evaluó el uso de las herramientas de aprendizaje móvil en dos de las discusiones del curso, 8° y 10°, semestre de agosto-diciembre 2007.

Esta investigación es adecuada para situaciones naturales en donde no es posible controlar el experimento de forma rigurosa. Además se pretende que por medio del uso de la estadística se establezcan los patrones de comportamiento de la muestra de alumnos en estudio. En un diseño cuasi-experimental no se tiene garantizada la equivalencia inicial porque no existe asignación aleatoria, los grupos ya están formados desde antes del experimento (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Se presenta a continuación información de cómo se constituyen los sujetos de estudio en el presente experimento: grupo A (40 estudiantes: grupo experimental); Grupo B (40 estudiantes: grupo de control). Se decidió realizar la distribución de esta forma para tener un mejor control sobre las variables. La cantidad de alumnos por Campus no es la misma, en algunos hay más alumnos que en otros. De esta forma quedaría la distribución de forma más exacta y equitativa. Es necesario tener control sobre las variables es decir asegurarnos de que los participantes cumplan con las reglas en todos los sentidos. Además se contó con personas capacitadas frente a cada grupo, de grupo experimental, para que los guíen en caso de tener problemas externos al experimento, como por ejemplo tecnológicos y de procesos de la actividad.

### 9. Método de recolección de datos

Para la recolección y análisis de datos se utilizaron las evidencias de trabajo dejadas por los alumnos dentro de sus foros de discusión, en el semestre de agosto-diciembre de 2007. Estos foros de discusión son parte de la participación semanal de los alumnos. La participación semanal está conformada por un informe grupal y por las aportaciones individuales en el foro.

Cada lunes se colocó una pregunta para discutir en equipo en el apartado de «group pages de Blackboard» de cada equipo. Los miembros del equipo debían hacer aportaciones iniciales y cada quien respondería al menos a dos compañeros con argumentos sustentados en referencias bibliográficas. De este banco de información se obtuvo una calificación que reflejó la calidad de las aportaciones en el foro de los alumnos. Se diseñó una rúbrica especial para evaluar las habilidades de debate de foros asincrónicos de discusión (Anexo 1). De este banco de información se obtu-

vo una calificación que reflejó la calidad de las aportaciones en el foro de los alumnos.

### 10. Universo y muestra

Los sujetos del estudio se encontraban distribuidos en distintos campus de la Universidad Virtual en toda la República, distribuidos de la siguiente manera: Campus Ciudad de México, 24 alumnos; Laguna, 16 alumnos; Santa Fe, 43 alumnos; Chihuahua, 4 alumnos; Guadalajara, 33 alumnos. Esta distribución es asignada por la cantidad de alumnos inscritos en el periodo en la materia. Los alumnos son hombres y mujeres entre 21 y 23 años, candidatos a graduarse del ITESM. El curso es una materia optativa, por lo que destacan alumnos de diferentes carreras, entre las cuales figuran: Licenciado en Negocios Internacionales, Licenciado en Economía y Licenciado en Administración de Empresas y Finanzas. Se contó con un facilitador/observador de Campus Ciudad de México y de Campus Laguna. Ellos actuaron como observadores del proceso en los grupos experimentales y fueron testigos de cómo los alumnos depositaban los audios en su ipod.

### 11. Resultados

En este apartado, además de comentar algunos aspectos importantes que se vivieron a lo largo de la investigación se realiza un análisis exhaustivo de los datos encontrados en el experimento. Se utilizó la prueba «t Student» para evaluar si los dos grupos en cuestión difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Se observó en primera instancia una buena actitud por parte de todos los alumnos que tendrían que escuchar la clase. Todos lo hicieron en su reproductor de mp3 portátil. Algunos alumnos escucharon mientras hacían ejercicio, o mientras esperaban en alguna cita.

Por otra parte, uno de nuestros observadores comentó que otro factor importante es la duración del podcast. Si éste es muy largo los alumnos se distraen y no escuchan más. Otro comentario que surgió por parte de los alumnos fue el idioma de los podcasts. A algunos se les dificultó el hecho de que estuvieran en inglés. Esto es normal ya que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de inglés. Además se comentó a un observador el hecho de que la escuela está preocupada porque los jóvenes ya no leen y este tipo de experimentos no apoya a la lectura.

Con el método tradicional de lectura muchas veces no completan la actividad o no la hacen en ese mismo momento, sin terminar de leer en su totalidad

los argumentos, provocando que éstos sean burdos y en ocasiones sin sentido ni congruencia, solo parchando ideas de distintos autores.

Después de haber realizado la evaluación a los ejercicios de los grupos de discusión, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, se observó que la calificación promedio de cada uno de los grupos en ambos ejercicios, no difiere significativamente, como lo muestra la tabla 1.1. No hay diferencias significativas entre grupo control y experimental de acuerdo con la «t» de Student en ambas discusiones con un  $p < 0.05$ . Esto nos hace reflexionar en cuanto a la prueba se refiere.

A continuación, se analiza el rendimiento académico de los alumnos en ambos experimentos con un histograma de frecuencias.

Tabla 1.1. Calificación promedio por discusión y grupo

	Discusión 8	Discusión 10
Grupo Control	83.63	88.50
Grupo Experimental	82.83	87.48

Al revisar la distribución de las calificaciones obtenidas en la discusión 8 (figura 2.1) podemos observar que el comportamiento que tuvieron ambos grupos es parecido. Se observa que el rendimiento del grupo experimental fue ligeramente menor, al tener más alumnos concentrados que el grupo de control en el rango de calificaciones de 60 a 79.99. Podemos atribuir esto a la naturaleza de la actividad, se comenta más adelante al respecto.

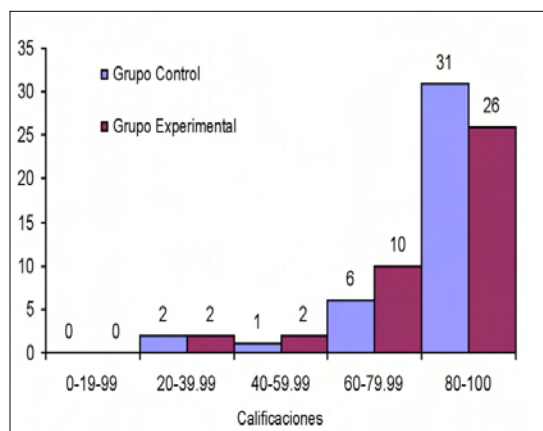


Figura 2.1. Histograma comparativo de calificaciones de la discusión 8

En el caso de la discusión 10 (figura 2.2) se confirma este mismo comportamiento, encontrando en este caso que los grupos se comportaron de manera

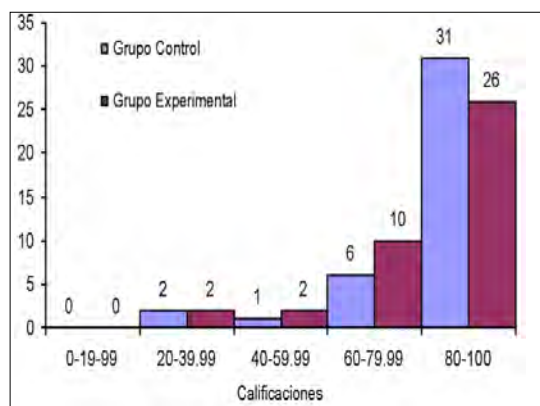


Figura 2.2. Histograma comparativo de calificaciones de la discusión 10

muy similar. En este caso la distribución es casi la misma, salvo un alumno que obtuvo una calificación menor a 20 puntos. Como podemos ver, se repite el patrón que percibimos en la discusión 8. A través de la t de Student se buscó estimar las medias de la muestra distribuida de forma normal. La t de Student obtenida para ambas pruebas (tabla 1.2) es 1.99, lo que significa que no existe diferencia significativa entre las medias de ambas actividades. Con esto se refuerza lo que se mostró en los histogramas de frecuencias.

En lo que se refiere a la hipótesis, se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula que argumenta que no existe una diferencia apreciable en las habilidades de debate de los alumnos que utilizaron la herramienta de aprendizaje móvil en comparación con los alumnos que no la utilizaron.

## 12. Discusión

Dado el tipo de actividad que se llevó a cabo y los requisitos que tiene la rúbrica, el aprendizaje móvil no es más que una herramienta alternativa a la lectura y que al parecer no presenta mejor rendimiento académico para el alumno. Por otra parte, se puede concluir que dado el tipo de muestra que se seleccionó —estudiantes de licenciatura de clase socioeconómica media-alta—, la herramienta de aprendizaje móvil no presenta diferencias importantes en el tipo de aprendizaje que tiene el alumno, esto posiblemente derivado a los años de estudio y aprendizaje que han tenido con el método tradicional. En el caso de la presente investigación, la sensibilidad del post-test presentaba una curva muy sesgada, anormal. Podemos atribuir esto a la forma en la que se evaluó la rúbrica, donde los puntajes fueron muy altos. Además no se consideraron las capacidades lingüísticas de los alumnos, ya que los podcast eran en inglés, y esto pudo haber influido.

Tabla 1.2. Resultado estadístico t-student de las pruebas

	Grados de libertad	Probabilidad	t-student
Discusión 8	78	0.05	1.99
Discusión 10	78	0.05	1.99

Los textos pueden ser más manipulables que los audios en términos de estrategias de aprendizaje y se piensa que esto pudo influir en los resultados. Una encuesta adicional realizada a los estudiantes arroja que el empleo del m-learning les permitía mejorar su manejo personal del tiempo y que los motivaba más que simplemente utilizar la plataforma de Blackboard.

Como recomendación para futuras investigaciones respecto al uso de la herramienta del aprendizaje móvil para el desarrollo del análisis crítico en los alumnos de profesional se sugiere realizarlo en alguna materia presencial. Dada la modalidad de la materia es imposible ver los gestos, actitudes y lenguaje corporal de los alumnos respecto al aprendizaje móvil.

Dados los resultados observados en este estudio, se podría recomendar el uso de la herramienta de aprendizaje móvil en actividades donde se evalúe la comprensión de la lectura. Inclusive se recomienda para actividades que utilicen la técnica didáctica ABP (aprendizaje basado en problemas) donde el escenario se presente en forma de podcast. De esta forma el alumno podrá dirigir su aprendizaje y buscará información provocándole la curiosidad por seguir aprendiendo y enriqueciendo su aprendizaje.

Sería interesante implementar el uso del m-learning con aprendices que puedan ser identificados con diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo, una persona con problemas de visión tendría la posibilidad de estudiar con el uso de los podcasts y así estaríamos educando a un mercado diferente en su beneficio. El fenómeno de la tecnología nos lleva a la necesidad de innovar en todos los sentidos. En la docencia no podemos quedarnos atrás, siendo este uno de los pilares más importantes de la formación de un individuo.

## Referencias

- ARGUDÍN, Y. (2006). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- BERLANGA, A. & BOSSOM A. (2007). *Introducción al e-learning* ([www.slideshare.net/minicursos/introduccion-al-e-learning](http://www.slideshare.net/minicursos/introduccion-al-e-learning) (20-09-07).
- BRITT, P. (2004). E-learning on the rise: Companies Move Classroom Content Online. *Econtent*, 27; 36-41.
- CABERO, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Barcelona: McGraw Hill.
- EDIRISINGHA, P.; RIZZI, C.; NIE, M. & ROTHWELL, L. (2007). Podcasting to Provide Teaching and Learning Support for an Undergraduate Module on English Language and Communication. Turkish. *Online Journal of Distance Education*. 8; 3-6.
- FENBY, F. (2006). *Examining Dissatisfaction with an Online Doctoral Program*. (Disertación doctoral). Dallas: Theological Seminary.
- HALSNE, A. (2002). *Online versus Traditionally Delivered instruction: A Descriptive Study of Learner Characteristics in a Community Collage Setting*. (Disertación doctoral). Chicago: Loyola University.
- HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- MC CONATHA, D. & PRAUL, M. (2007). *Mobile Learning in the Classroom: An Empirical Assessment of a New Tool for Students and Teachers* ([www.hotlavasoftwre.com/article\\_info.php?articles\\_id=14](http://www.hotlavasoftwre.com/article_info.php?articles_id=14)) (08-04-08).
- MERAYO, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. *III Congreso Internacional de Cultura y Medios de Comunicación*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca ([www.bocc.ubi.pt/pag/merayo-arturo-radio-educativa.html](http://www.bocc.ubi.pt/pag/merayo-arturo-radio-educativa.html)) (11-10-08).
- MORENO, H. (1999). *El sonido, un recurso didáctico para el profesorado* ([http://w3.cnice.mec.es/tv\\_mav/n/eduymedios/documentos/E10\\_sonido\\_recurso\\_didact.rtf](http://w3.cnice.mec.es/tv_mav/n/eduymedios/documentos/E10_sonido_recurso_didact.rtf)) (11-10-07).
- O'QUINN, L. (2002). *Factors that Influence Community College Faculty Participation in Distance Education*. (Disertación doctoral). George Washington University.
- PAGE, D. (2007). Promoting Critical Thinking Skills by Using Negotiation Exercises. *Journal of Education for Business*, 10; 251-259.
- RICHARDSON, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- SHARPLES, M. (2001). Disruptive Devices: Mobile Technology for Conversational Learning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*. 12; 504-520.
- SIEGLE, D. (2007). Podcasts and Blogs: Learning Opportunities on the Information Highway. *Gifted Child Today*. 30; 14-21.
- VARIOS (Eds.). *Mobile Learning Inspires the Hard to Reach* (2005). *Education & Training*. 47; 681-683.

El alumno hace referencia al tema de las lecturas en su aportación inicial: Barreras que impiden globalizar		
Solo menciona el tema: 5 puntos	Menciona el tema y además lo explica : 15 puntos	Menciona, explica y da ejemplos respecto al tema : 25 puntos

Ideas principales mencionadas dentro de la aportación inicial			
0	1	2	3
Mala calidad en las aportaciones	Calidad Regular en las aportaciones	Buena calidad en las aportaciones	Excelente calidad en las aportaciones

0	No fundamenta con autores alternos sus comentarios, no da ejemplos fundamentados, no da opinión fundamentada (argumenta), No propone nuevas alternativas de solución, no menciona mínimo 3 ideas principales en su aportación	0 pts.
1	Incluye 2 requisitos o menos de los solicitados (Autores alternos, ejemplos fundamentados, opinión fundamentada, nuevas alternativas, mínimo 3 ideas principales)	10 pts.
2	Incluye 3 requisitos o más de los solicitados (Autores alternos, ejemplos fundamentados, opinión fundamentada, nuevas alternativas, mínimo 3 ideas principales)	15 pts.
3	Fundamenta con autores alternos sus comentarios, Da ejemplos fundamentados, Da opinión fundamentada (argumenta), Propone nuevas alternativas de solución, Menciona mínimo 3 ideas principales en su aportación	25 pts.

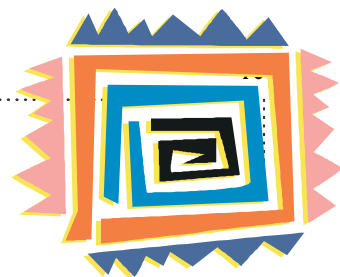
Análisis crítico mostrado por el alumno en sus réplicas		
Argumentos escritos de forma ordenada, con ideas claras (16 pts.)	Argumentos escritos de forma secuencial (17 pts.)	El alumno contesta las preguntas detonadoras (17 pts.)

Calificación Participación Semanal 8	Total
El alumno hace referencia al tema de las lecturas en su aportación inicial: Barreras que impiden globalizar	25%
Ideas principales mencionadas dentro de la aportación inicial	25%
Análisis crítico mostrado por el alumno en sus réplicas	50%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Figura 2.1. Histograma comparativo de calificaciones





Comunicar 33

# Caleidoscopio



Kaleidoscope

Investigaciones  
Informes  
Estudios  
Experiencias

Research  
Studies  
Analysis

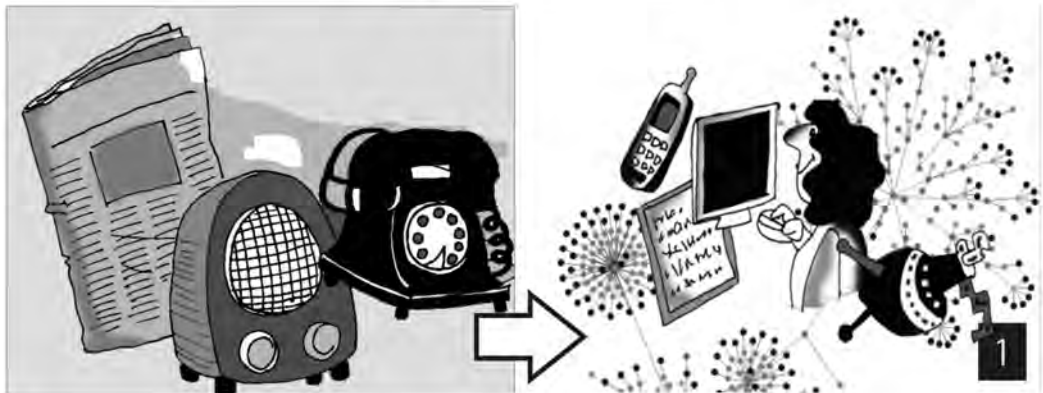
# HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 33, 2009, Revista Científica de Educomunicación



Texto y dibujos:  
Enrique Martínez-Salanova

¿CÓMO NOS  
ÍBAMOS  
A IMAGINAR  
QUE NUESTROS  
DESCENDIENTES  
SE MOVERÍAN  
POR EL  
CIBERESPACIO  
CON TODA  
SOLTURA?



AUN ASÍ, MIENTRAS CAMINAMOS HACIA EL CIBERESPACIO...

¿QUÉ  
HACE  
LA  
ESCUELA?



LA  
ADMINISTRACIÓN



HEMOS PUESTO  
MILES DE  
ORDENADORES  
EN LAS AULAS

¿Y EL RESTO  
DE LA SOCIEDAD?

LOS  
PADRES



NO SOTROS NOS PREOCUPAMOS  
DE QUE NUESTROS HIJOS  
TENGAN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS



SÍ, PERO SEGUIMOS  
EN LA ERA  
DE LOS PAPELES



A MÍ ME GUSTARÍA

¿SERÍA POSIBLE DIRIGIR TAMBIÉN LA ESCUELA AL CIBERESPACIO?

SÍ

PERO...  
¿QUÉ HARÍAMOS EN UNA ESCUELA SIN PAPELES?



1

SE ME OCURREN ALGUNAS IDEAS...

DEJAR QUE LAS AULAS SE ABRAN A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. (LO DECÍA MCLUHAN)



LOS PROFESORES QUE LAS UTILIZAN PRONTO QUITAN SUS MIEDOS



LOS ALUMNOS SE INTERESAN ANTES Y MEJOR

POES SE SIENTEN EN EL SIGLO XXI



Y LOS MAESTROS NOS VEMOS MÁS LIBRES PARA DEDICAR EL TIEMPO A OTROS CONTENIDOS Y VALORES...



3



2

EN LA RED SE BUSCAN DATOS, QUE SE PUEDEN COMPARAR, INVESTIGAR, SOBRE ELLOS...

SE EVITAN LAS CLASES REPETITIVAS Y SOMNOLIENTAS



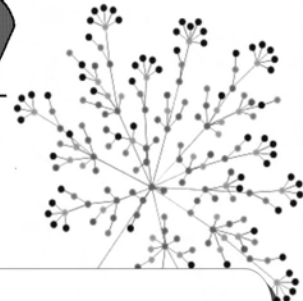
RECOGEMOS INFORMACIÓN TANTO DE LIBROS COMO DEL CIBERESPACIO



Y TODOS APRENDIENDO CONTENIDOS

3

LA RED AYUDA A CONECTARSE CON OTRAS CULTURAS, A CONOCER OTROS MUNDOS



DESDE NUESTRA ESCUELA, PODEMOS ESTAR UNIDOS Y APOYAR LO QUE SE HAGA EN TODO EL MUNDO



Enrique Martínez-Salanova '2009 para Comunicar

● Juan José Perona  
Barcelona (España)

Recibido: 03-10-08 / Revisado: 27-01-09  
Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-001

# Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios

Radio Edu-webs: Spanish Experiences of Media Education

## RESUMEN

Las posibilidades que brinda Internet, pero muy especialmente su potencial interactivo, están favoreciendo la emergencia de auténticas plataformas audiovisuales en línea cuyo objetivo fundamental es la educación en medios. Este artículo analiza las edu-webs surgidas en España en el terreno de la comunicación radiofónica y apunta sus beneficios en los distintos niveles de enseñanza. Además, el texto revisa las diferentes modalidades educativas de un medio que, en plena era digital, enriquece su oferta con espacios multimedia complementarios e incorpora herramientas que posibilitan una constante interacción emisor-receptor que neutraliza el carácter secuencial, la fugacidad y la verticalidad propia de la radiodifusión analógica.

## ABSTRACT

The possibilities offered by Internet, but especially its interactive potential, have helped to the emergence of real on-line audiovisual platforms whose fundamental aim is media education. This article analyzes the edu-webs that have arisen in Spain within the field of radio communication, and points out their benefits at the different levels of education. Furthermore, this text revises the different educational modalities of a medium which, in the digital age, enriches its offer with complementary multimedia spaces and incorporates the necessary tools for a constant sender-receiver interaction that neutralizes the sequential character, the fleetingness and the vertical position of analogue broadcasting.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Comunicación radiofónica, educación, Internet, edu-web, interacción.  
Radiophonic communication, education, Internet, edu-web, interaction.

◆ Dr. Juan José Perona Páez es profesor del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II de la Universidad Autónoma de Barcelona (juanjose.perona@uab.cat).

## 1. Introducción

Los avances tecnológicos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación han permitido que las distintas modalidades educativas de la radio hayan experimentado un notable crecimiento y han propiciado que, gracias a Internet, afloren nuevas formas de creación, emisión y difusión de los contenidos. Así, mientras que en las regiones más desfavorecidas del planeta la radio sigue siendo un instrumento esencial de formación básica a distancia (Tiffin & Rajasinghama, 1997; Arteaga, 2004), en los países más avanzados son cada vez más numerosas las emisoras en línea —escolares, universitarias, formativas, etc.—, que, valiéndose del potencial de la Red, enriquecen su oferta con espacios multimedia complementarios, y otras utilidades (foros, blogs, chat, etc.) que no sólo facilitan una constante interacción emisor-receptor, sino que también anulan el carácter secuencial, la fugacidad y la verticalidad propia de la radiodifusión analógica. Pero con independencia del desarrollo de la radio en la web, en los últimos años también han visto la luz diferentes iniciativas de educación en este medio a través de Internet —lo se podría denominar edu-webs radiofónicas—, que, dadas sus cualidades, se han convertido en herramientas pedagógicas de referencia dentro y fuera de nuestras fronteras. Entre esas edu-webs, en España destacan sobre todo aquellas que cuentan con el apoyo de instituciones públicas, como Media Radio, un recurso en línea del extinto Centro Nacional de Comunicación e Información Educativa (CNICE, ahora ISFTIC), Xtec-Ràdio, una plataforma impulsada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para potenciar y fomentar el uso de la radio en la escuela, y Publliradio.net, un aplicativo on-line de innovación docente financiado por la administración catalana cuyo principal objetivo es favorecer el trabajo autónomo, individual y grupal, de los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas en las materias de radio, en sintonía con la nueva cultura docente derivada de la implantación del crédito ECTS y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

A estas propuestas podría unirse en breve el proyecto Mediascopio, un portal educativo sobre comunicación con recursos y orientaciones para profesores, alumnos y familias auspiciado por el Ministerio de Educación y la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE).

El principal objetivo de este artículo es analizar las edu-webs radiofónicas surgidas recientemente, con el fin de llevar a cabo una aproximación a aquellas experiencias encaminadas a trabajar la radio como uno de los ejes para la educación en medios (Oliva, 2006; Pé-

rez Tornero, 2005). Sin embargo, el maridaje entre radio y educación invita a reflexionar sobre las diferentes formas de manifestación de una relación que parece diversificarse, en un momento en el que, en el ámbito de la radiodifusión con fines educativos, tradición y modernidad confluyen en un mundo desigual.

Hoy en día es posible sintonizar, con un simple transistor, un programa destinado a mermar el grado de analfabetismo de una determinada comunidad, como también lo es, por ejemplo, escuchar la programación habitual de una emisora norteamericana en tiempo real mediante un dispositivo con conexión a Internet desde cualquier lugar, participar en un foro de discusión, opinar, visualizar los rostros de las principales voces de los locutores, personalizar la audición de programas ya emitidos, «podcastear», etc.

## 2. Modalidades de radio educativa en la era digital: el concepto de radio educativa

Hablar de modalidades educativas de la radio permite, entre otras cosas, salvar el escollo que históricamente ha supuesto utilizar de manera arbitraria el concepto de emisora o radio educativa, en tanto que bajo esta denominación se agrupan, como sostiene Merayo (2000), distintos tipos de estaciones: instructivas, comunitarias, populares, formativas, etc.

Por otra parte, la acepción por la que aquí se aboga posibilita también el encaje de iniciativas como las citadas anteriormente, así como el conjunto de aquellos programas con fines educativos que, en ocasiones, ocupan parte de la parrilla de las cadenas convencionales.

Este tipo de espacios, que otrora tuvieron una destacada presencia en la oferta generalista<sup>1</sup>, apenas tienen cabida en la radio de nuestros días; una radio tremendamente comercial y escasamente diversificada que obedece, como concluyen Gutiérrez y Huertas (2003: 134), «al predominio de una política programática basada en la competencia directa». Téngase en cuenta que, en las emisoras generalistas españolas, la información y el entretenimiento acaparan aproximadamente el 70% de la programación, mientras que el deporte ocupa algo más del 10%. El porcentaje restante se consagra a la música y a los espacios de participación y, en menor medida, a la cultura, la educación, la religión y otros macrogéneros tan minoritarios como la ficción, que sólo tiene una presencia esporádica y testimonial en las redes de titularidad pública. En cualquier caso, las distintas formas de manifestación de la radio con fines educativos dibujan un escenario en el que, en la actualidad, conviven diferentes modalidades.



## 2.1. Emisoras de centros educativos

Bajo este epígrafe se incluirían todas aquellas estaciones surgidas en un centro educativo, con independencia de que en dicho centro se impartan enseñanzas regladas de primaria, secundaria o de nivel universitario. Estas emisoras –todas ellas con presencia en Internet– cuentan con parrillas programáticas que, en el caso de las escuelas, suelen estar compuestas por espacios adaptados a cada etapa formativa y con contenidos integrados básicamente en las áreas de Lengua, Conocimiento del Medio y Música. Recitales de poesía, cuenta-cuentos, adivinanzas, trabalenguas, recetas de cocina, entrevistas a personajes locales, reportajes con motivo de celebraciones tradicionales –Navidad, Carnaval, etc.–, o comentarios sobre la actualidad, conforman la oferta de estos operadores. Los centros de primaria y secundaria con emisora escolar suelen implicar a la totalidad de los alumnos, por lo que las actividades radiofónicas son objeto de planificación, seguimiento y evaluación.

En el caso de las redes universitarias, una de sus principales características es su programación mosaico, con una oferta netamente diversificada compuesta por numerosos espacios en los que tienen cabida todo tipo de géneros y temas. Las universitarias son estaciones que fomentan la radio-creación y se consagran como una alternativa a los contenidos imperantes en la radio generalista, donde, como se decía, se suceden grandes bloques de información y entretenimiento. Son, igualmente, una clara opción a aquéllos otros contenidos que conforman la oferta especializada, en la que el formato musical «Contemporary Hit Radio» sigue siendo la fórmula más explotada. En 2008, las radios universitarias españolas sobrepasaban la decena.

## 2.2. Emisoras formativas

Es decir, todas aquellas redes con una programación de carácter fundamentalmente docente, por lo que su espíritu es claramente formativo. En España, por ejemplo, los máximos exponentes de esta modalidad se encuentran en Radio Ecce, así como en La Radio de la UNED. Radio Ecce ([www.radioecce.org](http://www.radioecce.org)) presenta una amplia oferta, en la que se pueden sintonizar cursos de formación básica (alfabetización, cultura popular, formación en lengua, ortografía, etc., y graduado en Educación Secundaria), Bachillerato, Aula Abierta (economía y empresa, formación del profesorado, idiomas, nuevas tecnologías, intervención psicosocial, medioambiente, ocio y tiempo libre, y salud), y Formación Profesional (ocupacional y continua). Por su parte, la programación de la UNED –referida básicamente a las titulaciones y las actividades de esta Universidad–, se emite a través de Radio 3 FM (RNE), de lunes a viernes, de 06:00 a 07:00 horas, y sábados y domingos de 06:00 a 09:00 horas, durante el curso lectivo (octubre-mayo). Todos los programas se pueden escuchar y descargar desde TeleUNED.

El bajo coste económico que, comparado con otros medios, supone poner en marcha una emisora de radio contribuyó a que durante la segunda mitad del siglo XX afloraran emisoras formativas en muchas zonas del mundo, sobre todo en las áreas más deprimidas, donde todavía hoy los escolares deben recorrer hasta 100 kilómetros para ir a clase. Así sucedió, por ejemplo, en la República Dominicana, cuando en 1981 se puso en marcha el proyecto gubernamental Radio Educativa Dominicana con el fin de llevar la educación básica a aquellos niños de 7 a 14 años de edad que, por distintas razones, no tenían acceso a la escuela.

RELACIÓN DE EMISORAS UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS (2008)

Emisora	Universidad	URL
EUB-Radio	Universidad de Barcelona	<a href="http://www.eubradio.org">www.eubradio.org</a>
La Radio de la UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia	<a href="http://www.uned.es/cemav/radio.htm">www.uned.es/cemav/radio.htm</a>
Radio Autónoma	Universidad Autónoma de Madrid	<a href="http://www.uam.es/ra">www.uam.es/ra</a>
Radio Complutense	Universidad Complutense de Madrid	<a href="http://www.ucm.es/info/radiocom/I.U.C.R-UCM/INICIO.html">www.ucm.es/info/radiocom/I.U.C.R-UCM/INICIO.html</a>
Radio Campus	Universidad de La Laguna (Tenerife)	<a href="http://www.rcampus.net">www.rcampus.net</a>
Radio UHM	Universidad de Alicante	<a href="http://radio.uhm.es">radio.uhm.es</a>
Radio Universidad	Universidad de Salamanca	<a href="http://www.usal.es/~radiouni">www.usal.es/~radiouni</a>
Radio Universitaria	Universidad de León	<a href="http://www3.unileon.es/ondas">www3.unileon.es/ondas</a>
UniRadio	Universidad de Huelva	<a href="http://www.uhu.es/uniradio">www.uhu.es/uniradio</a>
UPF Ràdio	Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)	<a href="http://www.upf.edu/upfradio">www.upf.edu/upfradio</a>
UPV Radio	Universidad Politécnica de Valencia	<a href="http://www.upv.es/radiofi/">www.upv.es/radiofi/</a>
Villaviciosa Radio	Universidad Europea de Madrid	<a href="http://www.uem.es/es/que-pasa-en-la-uem/noticias/radio">www.uem.es/es/que-pasa-en-la-uem/noticias/radio</a>
98.3 Radio	Universidad de Navarra	<a href="http://www.unav.es/98.3">www.unav.es/98.3</a>

la formal. En la actualidad, su programación se puede seguir desde cualquier rincón del Planeta ([www.red-fm.gob.do/programacion.htm](http://www.red-fm.gob.do/programacion.htm)).

### 2.3. Emisoras socio-formativas

Aquí se englobarían todas aquellas redes que, sin tener una programación estrictamente docente, presentan una oferta presidida por espacios de educación en valores, educación para la salud, cultura e identidad cultural (Hendy, 2000). Las comunitarias, así como otras estaciones surgidas en el seno de sociedades en vías de desarrollo, conforman el conjunto de estos operadores, especialmente en África y América Latina. Radio Watana (en Mozambique), Radio Xejm-La voz de los cuatro pueblos (en México) o Radio Favela (en Brasil) son algunos ejemplos ilustrativos, como también lo es Radio Pública Africana (Burundi), cuyo fundador, el periodista Alexis Sinduhije, aseguraba en una entrevista publicada el 20 de julio de 2008 en «El País Semanal» que su obsesión «era dar la palabra a los que no tenían voz». En los países más avanzados, también existen redes (comunitarias, libres, asociativas, etc.), cuyo objetivo es promover una programación alternativa a la de las grandes cadenas de radio, con contenidos de interés político, social y cultural más próximos a la ciudadanía, y con unas fórmulas más populares de acceso y participación.

### 2.4. Programas educativos

La apuesta de algunas cadenas por incluir en sus parrillas contenidos destinados a la población infantil

es otra manera de explotar las posibilidades educativas que ofrece el medio. Sin embargo, y pese al alto valor didáctico demostrado por espacios como Patim Patam Patum (de la ya extinta Catalunya Cultura) o Plis Plas (Radio Galega), hoy en día han desaparecido prácticamente de la oferta generalista en muchos países. No obstante, las posibilidades interactivas de Internet están propiciando, también en este caso, la emergencia de fenómenos como el de COMRàdio (Cataluña-España), un operador que, con la puesta en antena de un concurso en el marco del programa Digues Com logró que, en el curso 2007/08, más de 10.000 alumnos de 180 escuelas catalanas participaran en una propuesta radiofónica cuyo objetivo era «fomentar la comunicación, potenciar la difusión del medio y mejorar las habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas, de los jóvenes de Cataluña» ([www.diguescom.cat](http://www.diguescom.cat)).

Por otra parte, en los últimos años hemos asistido también a la consolidación de radio webs destinadas exclusivamente al público infantil, como la francesa Radio Junior ([www.radiojunior.com](http://www.radiojunior.com)) o la colombiana Colorín Colorradio ([www.colorincolorradio.com](http://www.colorincolorradio.com)).

### 2.5. Edu-webs radiofónicas

Bajo esta denominación se incluirían, como ya se ha avanzado, aquellas empresas que a través de la Red están encaminadas a trabajar la radio como uno de los ejes principales para la educación en comunicación audiovisual. En este sentido, destacan proyectos como los ya mencionados Media Radio, Xtec-Ràdio o Publradio.net, en el caso de España. A estas experiencias se suman otras iniciativas similares, como Radioclick (Colombia), e incluso algún portal impulsado por medios de comunicación, como el caso de Edu3.cat, de la Corporación Catalana de Mitjans Audiovisuales.

### 3. Media Radio: una edu-web para comprender y experimentar con la radio

Media Radio (<http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/index.html>), que se enmarca dentro de la serie de recursos Media (televisión, prensa, cine, publicidad y radio), del antiguo CNICE (ahora Instituto Superior de Formación y Recursos para el Profesorado (ISFTIC), está destinado especialmente a los estudiantes de Secundaria y trata en profundidad la mayoría



Media Radio (<http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/index.html>)

de los temas relacionados con la comunicación radiofónica. Media Radio<sup>2</sup> se estructura en nueve secciones temáticas: «Historia y evolución», «La comunicación radiofónica», «La tecnología radiofónica», «La radio por dentro», «¿Cómo se hace?», «La programación radiofónica», «Producción de programas», «Una emisora en la escuela» y «Pensando en la radio», que aportan los suficientes conocimientos como para entender, comprender y experimentar con el medio y, también, para reflexionar sobre sus ilimitadas posibilidades informativas, expresivas y creativas.

Cada una de las secciones citadas está plagada de imágenes fijas, de imágenes en movimiento y de archivos sonoros que ilustran y completan las distintas explicaciones, además de incorporar actividades interactivas que facilitan el aprendizaje y fijan aspectos clave sobre la historia del medio, la producción del sonido, la redacción, la locución, etc.

En «La comunicación radiofónica», por ejemplo, se examinan en profundidad los componentes del lenguaje radiofónico: voz, música, efectos sonoros y silencio (Gutiérrez y Perona, 2002; Balsebre, 1994), prestando especial atención a sus valores estéticos y semánticos, así como a las diferentes funciones que cada uno de estos elementos puede llegar a desempeñar. Por su parte, en la sección «¿Cómo se hace?» se abordan, entre otros, contenidos como la redacción y la locución, el guión, la planificación sonora, la arquitectura del espacio y del movimiento, el montaje, la narración, y la construcción del tiempo en radio.

Junto con los bloques temáticos comentados, Media Radio cuenta con potentes herramientas complementarias, como un glosario de términos radiofónicos, un autoevaluador y una recopilación de la bibliografía más significativa, así como con un atractivo simulador para la realización de prácticas reales en línea. Entre esas prácticas, resultan de especial interés las de redacción, mediante las que al alumno se le propone la adecuación de textos informativos a las especiales características que impone el canal –claridad, simplicidad, redundancia, etc.–, así como la de la confección de un guión técnico-literario a partir de un fragmento radiofónico.

Media Radio es una edu-web a la que recurren habitualmente los responsables de organizar las actividades radiofónicas en aquellas escuelas en las que se ha integrado el medio en el

proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, la aplicación se ha convertido en una referencia de tal magnitud que en rastreadores como Google aparece citada en primer lugar cuando se introducen términos de búsqueda como producción radiofónica ó programación radiofónica.

#### 4. Xtec-Ràdio: impulso de la radio en la escuela

El Xtec-Ràdio (<http://phobos.xtec.cat/audiovisuals/radio/>) es una iniciativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el cual, a través de su red telemática educativa (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya-XTEC) fomenta, entre otras cosas, la implantación de la radio en los centros escolares públicos de esta comunidad autónoma. Se trata de una plataforma que, ante todo, pretende promocionar la radio escolar por Internet y favorecer la interacción entre los diferentes centros y su entorno.

El eje sobre el que pivota el Xtec Ràdio es el de poner al alcance de las escuelas la posibilidad de introducirse en el funcionamiento del medio, al tiempo que los estudiantes aprenden a dar a sus trabajos un formato radiofónico. Dichos trabajos, ahora programas, se emiten a través del portal Xtec. De esta forma, se completa la formación de los alumnos desde una doble vertiente. Por un lado, aprenden a adaptar sus mensajes a las peculiaridades de un lenguaje, el radiofónico, especialmente rico en valores expresivos. Por otro lado, los niños y las niñas desarrollan la capacidad de entender los códigos textuales y sonoros propios de la radio.

Xtec-Ràdio (<http://phobos.xtec.cat/audiovisuals/radio>) (20-09-08).

Se trata de una edu-web mediante la que a los alumnos se les invita a consultar y trabajar con diferentes elementos para desarrollar sus habilidades como comunicadores radiofónicos, al tiempo que pueden encontrar múltiples utilidades para potenciar el uso de la radio. Así, en el menú principal del Xtec-Ràdio, se observa que el primer apartado es el de «Soportes y materiales», una sección en la que se dispone de editores, conversores, reproductores, etc. Por su parte, en el bloque «Recursos didácticos» se presentan actividades relacionadas con la radio para que los docentes las pongan en práctica dentro del aula. Dichas actividades se plantean en función de cada nivel educativo: Parvulario, Primaria, Secundaria o Bachillerato.

En la sección «Lenguaje radiofónico», los estudiantes, a través de una serie de lecciones, pueden profundizar sobre los aspectos esenciales de la comunicación radiofónica y sus códigos. Una breve historia del medio, sus sistemas expresivos, el montaje, y los géneros y formatos, son las diferentes unidades teóricas con las que se encuentran los usuarios.

Junto con los apartados analizados, uno de los más atractivos es el denominado Webquest Ràdio, donde se pueden localizar algunos ejemplos de los sistemas Webquest, así como un par de experiencias podcast en inglés. Del mismo modo, también resulta de especial interés la «Biblioteca de sonidos», un bloque con recursos sonoros desde el que se puede descargar todo tipo de efectos, además de fragmentos musicales de todas las épocas y estilos.

El menú del Xtec-Ràdio se completa con un foro que permite a la comunidad escolar comunicarse mediante mensajes, a través de las diferentes carpetas operativas puestas a su disposición sobre novedades, problemas técnicos, etc., y con el apartado «Enlaces y Escuelas». Estas páginas conectan con otras iniciativas sobre la radio como recurso educativo.

Señalar, finalmente, que esta edu-web incorpora una emisora de radio por Internet cuya programación se construye a partir de los espacios producidos por las escuelas que participan en esta iniciativa. Un menú de radio a la carta permite escuchar los trabajos que los propios centros se encargan de colgar a través de «Pública Xtec-Ràdio». En 2008, cerca de 60 centros educativos catalanes habían publicado programas de radio en esta web.

##### 5. Publiradio.net: docencia de la radio publicitaria en clave europea

La tercera de las experiencias que vamos a abordar es Publiradio.net ([www.publiradio.net](http://www.publiradio.net)), ideada por el grupo de investigación e innovación docente

Publiradio, del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Publiradio se constituye en el año 2002 y originariamente<sup>3</sup> es el resultado de la unión de seis profesores: tres profesores especializados en publicidad y tres profesores especializados en radio. Desde su fundación, Publiradio ha estado trabajando para un mayor conocimiento y reconocimiento de la radio como medio publicitario (Balsebre y otros, 2006) y, con independencia de crear la edu-web Publiradio.net, a lo largo de su trayectoria ha llevado a cabo varios proyectos de investigación siempre relacionados con la radio publicitaria. La web Publiradio.net nace en 2004 como un proyecto de innovación en el marco de la nueva metodología docente derivada, como se señalaba en la introducción, de la implantación del crédito ECTS y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, la pretensión de sus creadores era diseñar un aplicativo on-line que sirviera como una herramienta de soporte a las diferentes asignaturas de radio, que facilitara el aprendizaje autónomo de los alumnos, y que permitiera a los estudiantes generar sus propios productos publicitarios radiofónicos.

Los contenidos de Publiradio.net se agrupan en siete grandes bloques. Entre los que presentan un claro interés para la docencia destaca el apartado «Noticias», donde se muestra –y posteriormente se almacena en la «Hemeroteca»–, la información más reciente relacionada con la radio y la publicidad. Publiradio busca información, la resume y, si se trata de un texto aparecido en otro medio de comunicación (prensa generalista, revistas especializadas, etc.) adjunta la noticia original con un pdf y apunta la fuente. También se incluyen todas las noticias generadas por el observatorio Publiradio.

Junto a las «Noticias», «Quién es quién» se revela igualmente como un bloque destinado esencialmente a los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas, puesto que incluye numerosos archivos sobre los principales agentes de la actividad publicitaria radiofónica (locutores, creativos, agencias y anunciantes). Así, por ejemplo, el apartado «Locutores» es una base de datos audiovisual sobre los profesionales de la locución publicitaria radiofónica que incluye fotografía, nombre y apellidos, breve historia profesional y un corte de voz en formato mp3. El objetivo es que los alumnos se familiaricen con el amplio espectro de registros acústicos y empiecen a reconocer las voces portadoras de los mensajes. Lo mismo sucede con «Creativos», un apartado que reúne a los creativos publicitarios españoles más prestigiosos, con la inclusión de su fotografía,

nombre y apellidos, agencia en la que trabajan actualmente, datos de contacto y una breve historia profesional en la que se describen sus principales trabajos en publicidad radiofónica.

La «Fonoteca», por su parte, pone a disposición de los internautas una base sonora de anuncios con el fin de que conozcan la estructura, la evolución y las tendencias de la creatividad aplicada a publicidad radiofónica, así como los estilos y las estrategias creativas dominantes. La «Fonoteca» cuenta a su vez con tres categorías: «Cuñas selección», «Archivos Publiradio» y «Cuñas temporada». En «Cuñas selección» se presentan productos publicitarios radiofónicos que destacan por la utilización del valor expresivo del lenguaje radiofónico, por la estrategia creativa o, al contrario, por el mal uso de todos estos elementos. Se pueden encontrar cuñas desde la década de los años cuarenta del siglo XX hasta la actualidad. «Archivos Publiradio» está pensado para que funcione de forma similar a como lo hace la Hemeroteca en el caso de Noticias, por lo que está llamado a convertirse, con el paso del tiempo, en la mediateca donde se vayan almacenando las diferentes piezas publicitarias radiofónicas. Finalmente, «Cuñas temporada» incluye las inserciones que están sonando actualmente en las principales emisoras

radiofónica. Se subdivide en: «Aula virtual», «Formación», «Investigación» y «Revista Publiradio» (en construcción). En el «Aula virtual» se disponen los recursos sonoros (efectos, músicas, separadores) que permiten a los alumnos crear sus propios productos radiofónicos. También pueden acceder a las «Lecciones», unidades docentes que completan el temario presencial. Las «Lecciones» están clasificadas según los principales parámetros teóricos de las materias de radio publicitaria: guión, lenguaje radiofónico, creatividad, estructura del sistema radiofónico, audiencias, gestión y producción, y otros. Por su parte, «Formación» engloba otro tipo de recursos pedagógicos tales como vídeos de clases magistrales, conferencias, presentaciones, etc., mientras que Investigación es un aparador de las últimas novedades en investigación dentro del ámbito de la publicidad radiofónica.

El aplicativo se completa con las secciones de «Enlaces selección», «Sala de prensa» (información sobre las actividades que va desarrollando el grupo Publiradio) y «Serviradio», un servicio mediante el que, además de dar respuesta a las consultas que se formule cualquier internauta, se potencia la tutoría virtual en las asignaturas de radio publicitaria a través del correo electrónico ([gr.publiradio@uab.cat](mailto:gr.publiradio@uab.cat)).

Desde su puesta en marcha, la edu-web Publiradio.net se ha convertido en un recurso docente que, entre otras cosas, fomenta el trabajo autónomo entre los alumnos, pero también se ha revelado como una herramienta pedagógica sin precedentes en el terreno de la ciberdocencia universitaria sobre publicidad radiofónica.

Al estudiante se le ofrece la posibilidad de interactuar con un instrumento que le va a permitir, por ejemplo, seleccionar, escuchar, descargar y manipular un elemento sonoro para la elaboración de una cuña de 30 segundos, visitar los principales estudios de sonido, repasar una lección, analizar las voces más significativas de la publicidad radiofónica española, escuchar piezas publicitarias históricas, o conocer las investigaciones más recientes sobre publicidad radiofónica.

## 6. Conclusión

Las diferentes iniciativas analizadas en esta aportación ponen de relieve el crecimiento que está experimentando la educación en comunicación, especialmente aquella que se sirve de las posibilidades que ofrece Internet. Esta circunstancia ha ayudado a que algunas de las modalidades educativas de la radio hayan entrado en una etapa de clara expansión, como es el caso de las radios escolares y universitarias, las cuales no han dudado en aprovechar la Red como una



Publiradio.net ([www.publiradio.net](http://www.publiradio.net)) (24-09-08).

españolas o las que han sonado recientemente, además de las piezas premiadas en los últimos festivales publicitarios.

El apartado «Investigación y docencia» es quizás el más interactivo de los que conforman Publiradio.net. Su objetivo es facilitar un espacio docente para todos los alumnos y demás personas interesadas en la publi-



plataforma de difusión de los programas que realizan los centros que cuentan con emisora.

El desarrollo tecnológico ha favorecido también la aparición de edu-webs cuyo objetivo fundamental es la educación en comunicación audiovisual, con el fin de fomentar, en sintonía con las apreciaciones de Aguaded (2005, 31), el uso de «técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios». En el caso de España, una de las más representativas de esta tendencia es Media Radio, que se erige como una potente herramienta online destinada a las escuelas, con el objetivo de que los estudiantes, especialmente los de Secundaria, conozcan el medio radiofónico en profundidad y se animen a trabajar con él. Éste es también el objetivo de Xtec-Ràdio, que persigue el uso de la radio en la escuela y la familiarización de los niños y las niñas de la Comunidad Autónoma de Cataluña con un medio que, en aquellos centros en los que se ha incorporado, se ha revelado, entre otras cosas, como un instrumento capaz de fomentar y reforzar el trabajo en equipo; mejorar la expresión oral y escrita entre los estudiantes; aumentar de forma significativa el uso de la biblioteca; favorecer la integración del alumno, aproximándolo a su entorno; y dinamizar la comunicación entre la comunidad escolar.

Por otra parte, examinadas sus prestaciones docentes, Publradio.net se presenta como una edu-web muy útil para estimular el trabajo autónomo de los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas y, especialmente, para favorecer la creación de publicidad radiofónica. Además, dadas sus prestaciones interactivas, con la ayuda de esta plataforma on-line, los alumnos gestionan buena parte del proceso de aprendizaje, en tanto que son ellos los que deciden cómo aprovechar todos y cada uno de los recursos puestos a su disposición como complemento a la enseñanza presencial. Sin embargo, frente a esta realidad derivada de la convergencia tecnológica, otras modalidades educativas de la radio han sucumbido ante las políticas programáticas imperantes en los distintos sistemas radiodifusores, con operadores más preocupados por la emisión de espacios económicamente rentables que por su condición de servicio público, un hecho que se está saldando con la desaparición de espacios destinados a la audiencia infantil que presentaban contenidos radiofónicos con un alto valor didáctico.

#### Notas:

<sup>1</sup> En los últimos años, los programas más relevantes se podían sintonizar en las emisoras autonómicas. En este sentido destacan el mítico Plis Plas (Radio Galega), desaparecido en 2006, o el espacio de

la también extinta Catalunya Cultura Patim, Patam, Patum. Se trataba de espacios en los que se intentaba utilizar la radio para despertar la imaginación entre la audiencia infantil y en los que tampoco faltaban las lecturas de poemas, la música clásica y étnica –con el fin de que la audiencia se aproximara a otras culturas–, los recorridos por lugares de interés histórico y artístico, los temas de actualidad relacionados con la naturaleza, y la información, a modo de agenda, sobre actividades de interés para los más pequeños. Como ya se ha dicho en otra ocasión (Perona & Barbeito, 2007), estos programas heredaron buena parte de los objetivos y las pretensiones de aquellos otros que, en la década de los ochenta (Gutiérrez, 1986) y principios de los 90, llegaron a conformar una oferta mucho más consistente que la que la radio nos ofrece en la actualidad. Nos referimos, por ejemplo, a Peques (Radio Cadena Española); Super Baby (Radio Barcelona); o Niñolandia (Radio Miramar), donde la educación se combinaba, en mayor o menor medida, con la diversión, mediante la incorporación de secciones en las que se introducían cuentos, dramatizaciones, concursos, adivinanzas, etc.

<sup>2</sup> Media Radio, coordinado por el profesor Juan José Perona, es un proyecto en el que también colaboran Mariluz Barbeito, profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UAB, y Josep Antoni Teixidó, licenciado en Ciencias de la Información y ex director de Montcada Comunicación.

<sup>3</sup> Actualmente el núcleo principal de Publradio está formado por los profesores de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UAB: Armand Balsebre, José M<sup>a</sup> Ricarte, Juan José Perona, Mariluz Barbeito y Anna Fajula.

#### Referencias

- AGUADED, J.I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24; 28-34
- ARTEAGA C. & OTROS (2004). La radio como medio para la educación. *Razón y Palabra*, 36; ([www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n36/carteaga.html](http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n36/carteaga.html)) (24-09-08).
- BALSEBRE, A. (1994). El lenguaje radiofónico. Madrid: Cátedra.
- BALSEBRE, A. & OTROS (2006). *Los mitos de la publicidad radiofónica. Estrategias de la comunicación publicitaria en la radio española*. Madrid: Cátedra.
- EL PAÍS SEMANAL (Ed.) (2008). Entrevista a Alexis Sinduhije. (20-07-08); 30-35. Madrid: El País.
- GUTIÉRREZ, M. & HUERTAS, A. (2003). La programación de las radios generalistas en España. *Zer*, 15; 117-135.
- GUTIÉRREZ, M. & PERONA, J.J. (2002). *Teoría y técnica del lenguaje radiofónico*. Barcelona: Bosch.
- GUTIÉRREZ, M. (1986). *Los programas infantiles en la radio y televisión*. Tesis doctoral. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- HENDY, D. (2000). *Radio in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- MERAYO, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. *III Congreso Internacional Cultura y Medios de Comunicación*. Salamanca: Universidad Pontificia; 387-404.
- OLIVA, M. (2006). Panorámica de la educación en comunicación audiovisual. *Quaderns del CAC*, 25; 35-37.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, 24; 21-24.
- PERONA, J.J. & BARBEITO, M.L. (2007). Modalidades educativas de la radio en la era digital. *Icono 14*, 9 ([www.icono14.net/revista/num9/articulos/08.pdf](http://www.icono14.net/revista/num9/articulos/08.pdf)) (24-09-08).
- TIFFIN, J. & RAJASINGHMA, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

● F.J. Tejedor, A. García-Valcárcel y S. Prada  
Salamanca y Ávila (España)

Recibido: 04-11-08 / Revisado: 09-02-09  
Aceptado: 06-03-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-002

# Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC

A scale for the measurement of University teachers' attitudes towards the integration of ICT

## RESUMEN

Pretendemos estudiar las actitudes de los docentes en el contexto de la investigación «Integración de las TIC como herramientas docentes en la universidad dentro del marco del espacio europeo». Para ello se ha elaborado una escala de actitudes tipo Likert siguiendo con rigurosidad todos los pasos indicados por los expertos. La escala construida consta de 24 ítems y sus características de discriminación (todos los valores  $t$  para cada ítem al comparar las medias entre grupos extremos son altamente significativos); fiabilidad (calculada por distintos procedimientos nos proporciona valores todos ellos superiores a 0.95) y validez (validez factorial: estructura factorial unidimensional con un primer factor que explica por sí solo el 50% de la variabilidad; validez criterial: una correlación de 0.92 entre las puntuaciones de la escala respecto al criterio «comportamiento») pueden considerarse plenamente satisfactorias.

## ABSTRACT

Our intention was to study the attitudes of educators in the context of the research project entitled «Integration of Information and Communications Technologies (ICTs) as teaching tools at University within the framework of the European Higher Education Area». To do this, a Likert-type scale of attitudes was created rigorously following all the steps indicated by the experts. The scale consists of 24 items along with their characteristics of discrimination (all the  $t$  values for each item when compared to the averages among extreme groups are highly significant); reliability (calculated through different procedures, provides us with values, all of which are above 0.95); and validity (factorial validity; criteria validity: a correlation of 0.92 between the scores of the scale regarding the criterion «behaviour») could be considered completely satisfactory.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Construcción escala de actitudes, tecnología de la información, profesorado universitario, fiabilidad de escalas, validez de escalas.

Construction of the scale of attitudes, information technologies, university teachers, reliability of the scales, validity of the scales.

- ◆ Dr. F<sup>o</sup> Javier Tejedor Tejedor es catedrático de Metodología de la Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (tejedor@usal.es).
- ◆ Dra. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso es profesora titular de Tecnología Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (anagv@usal.es).
- ◆ Dra. Sagrario Prada San Segundo es profesora Titular de E.U. de Didáctica y Org. Escolar de la Escuela de Magisterio de Ávila de la Universidad de Salamanca (yayo@usal.es).

## 1. Introducción

Hoy en día se reconoce que el uso de la tecnología en las prácticas de enseñanza va a estar condicionada, sobre todo, por el conocimiento tecnológico que poseen los profesores, por el potencial pedagógico que les atribuyen a las TIC (tecnologías de la comunicación) y por las actitudes que mantienen hacia las mismas y hacia la innovación educativa; además, claro está, por las condiciones organizativas del centro y la cultura que comparten con el resto del equipo docente (Windschitl y Sahl, 2002; García-Valcárcel, 2003; Tejedor y García-Valcárcel, 2006). Así pues, defendemos que las concepciones de los profesores sobre el papel que pueden jugar las TIC en la enseñanza son determinantes para que sean integradas en el proceso de aprendizaje y su forma de hacerlo. Al analizar la integración de las TIC en los procesos educativos hay que considerar no sólo las argumentaciones racionales sino también las emociones que hay detrás de ellas.

Diversos estudios, tanto de carácter nacional como internacional, se han desarrollado en los últimos años tratando de conocer la actitud de los docentes hacia las nuevas tecnologías y de elaborar instrumentos para su identificación (Kay, 1993; Castaño, 1994; García-Valcárcel, 1997; Cabero, 2000). Y algunos estudios también han verificado la gran influencia que tienen determinadas actitudes y percepciones del profesorado para los procesos de innovación mediante TIC (Van Braak, 2001).

De forma genérica, se puede decir que las actitudes de los docentes se sitúan entre dos polos de un continuo: entre la tecnofobia y la tecnofilia, es decir, el rechazo del uso de las máquinas (debido al desconocimiento, falta de seguridad en su utilización, expectativas de escaso rendimiento...) y el sentirse plenamente incorporado al mundo de la tecnología, considerando que ésta equivale a progreso y solución de muchos problemas.

En la mayoría de las investigaciones que se han realizado se citan como causas generadoras de las actitudes negativas de resistencia al cambio el hecho de que no haya evidencias sobre la efectividad real del uso de las computadoras en el aprendizaje, el escaso conocimiento del hardware y el software y la falta de tiempo y de medios. Tal como señalan Calderón y Piñero (2007), los aspectos más problemáticos en relación con el uso de la tecnología por parte del profesorado podrían resumirse en:

- La resistencia al cambio (cualquier trabajador ejerce una pequeña resistencia al cambio sino están claros los medios, las razones y las finalidades y si no domina con la seguridad suficiente la nueva tarea).

- Las deficiencias de formación en cuanto al uso de las tecnologías (los programas permiten ejecutar cada vez más acciones, los tipos de aplicaciones crecen día a día y los sistemas de información y comunicación se amplían)

- La autoestima y el grado de frustración (los profesores no aceptan con facilidad que la posesión de conocimientos es cada vez más compartida y sienten temor de perder autoridad y verse superados por los alumnos)

- La visión de la computadora como sustituto del profesor (en tareas puramente instructivas, la computadora tiene y tendrá un papel importante).

Por otra parte, se han tratado de analizar los factores que a juicio de los profesores se beneficiarían con la integración de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este es el caso del trabajo realizado en Asturias por Pérez, Álvarez, Del Moral y Pascual (1998), del cual se desprende que la mayoría del profesorado se inclina por reconocer valores positivos en el rendimiento cuando se integran las nuevas tecnologías. Según estos datos se puede llegar a la conclusión de que el profesorado concede una gran importancia a las TIC como factor que se liga claramente al rendimiento de los alumnos, considerando que sus cualidades estarían en todos aquellos aspectos que motivan, interesan o refuerzan aprendizajes. Los autores concluyen que cada vez hay una mayor receptividad asentada en las ventajas de su uso, se ven más utilizables, y hay una pérdida progresiva de miedo a su utilización.

En estos momentos nos encontramos todavía en una fase en la que se han creado altas expectativas sobre las nuevas tecnologías y su potencial didáctico para la innovación educativa (a nivel de instituciones españolas, europeas y mundiales) y este estado de opinión es asumido por nuestros profesores, aunque en la mayoría de los centros el uso de las TIC no se ha generalizado. Es interesante recordar aquí un patrón que se repite en los procesos de integración de las tecnologías en la educación relacionado con las actitudes de los docentes y la práctica educativa y que identifica las siguientes fases:

- Creación de altas expectativas sobre el medio tecnológico para producir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Aplicación y uso en la enseñanza hasta su normalización.

- Descubrimiento de su escaso impacto y éxito educativo debido a la falta de medios, burocracia administrativa, insuficiente formación del profesorado, etc. El interés y el entusiasmo decae.



Por esta razón, el verdadero reto de la educación no está en la innovación tecnológica sino en la innovación pedagógica, que deberá incluir el uso de las herramientas didácticas más apropiadas (entre ellas las TIC), para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes, bajo los parámetros de modelos educativos constructivistas y colaborativos.

Podemos asegurar, teniendo en cuenta la gran diversidad y variedad de contextos así como de objetivos de las investigaciones revisadas (García-Valcárcel, 2003) que la mayoría de los profesores informan de sentimientos y valoraciones positivas hacia los medios tecnológicos, considerándolos como valiosas ayudas para el aprendizaje, aunque son bastante críticos con respecto a las posibilidades de utilización actuales, debido a la falta de software, la organización de la enseñanza y la formación del profesorado. Tratando de buscar una explicación a las actitudes manifestadas por los docentes, se podría decir que los profesores sienten que van a tener que afrontar importantes cambios al mismo tiempo que integran estas tecnologías en su quehacer didáctico, lo que puede dar lugar a un sentimiento de excesiva carga y a reacciones de ansiedad y resistencia. En la literatura pedagógica, se ha empleado el término de «innovativeness» para referirse a la actitud positiva hacia la innovación y se han establecido categorías de profesores considerando esta variable: innovadores, adoptadores tempranos, adoptadores medios, adoptadores tardíos y reticentes al cambio (Rogers, 1995).

Parece interesante, por muchos motivos, conocer las actitudes del profesorado universitario en relación con la integración de las TIC en los procesos de enseñanza que llevan a cabo. Y ese proceso de medida debe realizarse con instrumentos que reúnan calidad técnica (fiabilidad y validez), lo que permitirá, por una parte, conocer con precisión las actitudes del profesorado para planificar programas adecuados de modificación y cambio de actitudes (para la mejora del proceso de integración de las TIC) y, por otra, realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por distintos colectivos con garantías métricas. Estos son los objetivos que nos planteamos al construir la escala que ahora presentamos.

Las actitudes son constructos cognitivos que se expresan a través de nuestras opiniones y nos predis-

ponen a determinadas actuaciones. La actitud es una predisposición a la acción; una predisposición aprendida, no innata, estable aunque susceptible de cambio, a reaccionar de una manera valorativa hacia el objeto, lo que implica una vinculación clara con la conducta a seguir.

En el contexto de la medida de actitudes es interesante destacar que su estructura suele ser concebida con tres componentes, que se corresponden con las dimensiones métricas: componente cognitivo (conocimientos, información, creencias), afectivo (valoración) y el conductual o comportamental (tendencia a la acción). Las actitudes se consideran como un factor importante, pero no el único, para determinar la conducta externa (Morales, 2000; Ajzen y Fishbein, 1980).

**Diversos estudios, tanto de carácter nacional como internacional, se han desarrollado en los últimos años tratando de conocer la actitud de los docentes hacia las nuevas tecnologías y de elaborar instrumentos para su identificación (...). Y algunos estudios también han verificado la gran influencia que tienen determinadas actitudes y percepciones del profesorado para los procesos de innovación mediante TIC.**

Lo que piensan los docentes sobre el potencial didáctico de las TIC condiciona, sin duda, el uso que van a hacer de estas herramientas en su práctica profesional. De aquí la importancia de conocer las actitudes que manifiestan los profesores en relación al uso de las TIC en la educación.

## 2. Material y métodos

La mayoría de los estudios empíricos sobre las actitudes emplean cuestionarios, entrevistas, escalas... es decir, técnicas verbales. De todos estos métodos empleados en la medida de actitudes el que tiene mayor rango científico por ser el más estudiado, fundamentado, contrastado y, por ende, utilizado, es sin duda el de las escalas (Torgeson, 1958; Morales, 2000; Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Las escalas difieren tanto en su morfología como en su estrategia de construcción, pero coinciden en un objetivo, reflejado en nuestra definición: asignar a un individuo una posición numérica dentro de un continuo psicológico; posición que indica la valencia de la

actitud hacia un objeto determinado (Tejedor, 1984).

Las técnicas que se utilizan para construir escalas son numerosas y ello nos aconseja, de cara a una correcta elección, encuadrarlas previamente en la teoría general de la medición. Casi todos los modelos están contruidos en base a los diferentes tipos de curvas a que da lugar la representación gráfica de la función de probabilidad asociada a la respuesta al ítem en relación con el atributo. Tenemos así: perfiles ascendentes (monótonos y no monótonos); perfiles descendentes (monótonos y no monótonos); y perfiles tipo (para ítems de clasificación múltiple).

Cuando se presupone que no hay error en los perfiles de los ítems el modelo construido es determinista. La escala más conocida resultante de la aplicación de los presupuestos de este modelo es el escalograma de Guttman (1950). Si el modelo no presupone que los ítems tienen perfiles determinados se opera con «modelos probabilísticos», con dos variantes principales:

- Modelos no monótonos, con dos presupuestos fundamentales: el atributo es continuo y los perfiles próximos a la distribución normal. Las diferentes técnicas de Thurstone de construcción de escalas de actitudes encajan en este modelo: intervalos aparentemente iguales, intervalos sucesivos, comparaciones apareadas...

- Modelos monótonos, con dos presupuestos fundamentales: el perfil de los ítems es monótono pero no necesariamente el mismo en todos los ítems y el perfil de la suma de puntuaciones es lineal. La técnica más representativa de los modelos probabilísticos monótonos es la de Likert, la elegida por nosotros en este trabajo para la elaboración de la escala.

Los diferentes modelos, una vez que se han ajustado a la utilización de ítems con un determinado perfil, han conformado técnicas específicas, cuya clasificación ofrecieron Sellitz y colaboradores (1965) y que resumimos cara a situar adecuadamente la técnica por nosotros elegida en esta ocasión para elaborar la escala de actitudes:

- Escalas diferenciales: Los ítems forman una gradación de tal naturaleza que el individuo está de acuerdo con alguno de ellos (escalas tipo Thurstone, 1927a; 1927b; 1963).

- Escalas aditivas: La escala es un conjunto de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. No se considera la distribución del ítem sino la distribución de la suma. Se utilizan ítems con matiz favorable y desfavorable, evitando los neutrales. La selección definitiva de las frases exige un procedimiento metodológico que debe seguirse de forma rigurosa. El inte-

rrogado señala su acuerdo o desacuerdo con cada ítem, que lleva asignada una valoración. La suma de las puntuaciones de las respuestas al conjunto de ítems da una puntuación total para el sujeto que determina una posición en el continuo escalar generado. El tipo de escala aditiva más utilizado en la medida de actitudes se corresponde con la técnica de Likert (1932) y se denomina «técnica de los puntajes sumados».

- Escalas acumulativas: Los ítems están graduados. La escala que más aceptación ha tenido es el Escalograma de Guttman (1950).

- Escalas comparativas: El sujeto clasifica un concepto determinado sobre una serie de escalas bipolares de siete puntos. La escala más conocida de esta modalidad es la que sigue las pautas del Diferencial Semántico de Osgood y colaboradores (1957).

### 3. Instrumento y participantes

En el contexto de la investigación «Integración de las TIC como herramientas docentes en la universidad dentro del marco del Espacio Europeo» (subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el programa I+D+I, SEJ2005-04884) pretendemos analizar las actitudes de los docentes. Par ello se ha construido a lo largo del curso 2006-07 una escala aplicando la técnica de Likert (Likert, 1932; Fernández de Pinedo, 2007; Morales, 2000; Morales, Urosa y Blanco, 2003) siguiendo los diferentes pasos del procedimiento propuestos por el propio autor, refrendados por Edwards (1957):

- 1) Especificar la variable de actitud que va a ser medida. La variable queda definida como «Actitud de los profesores universitarios ante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en su práctica docente».

- 2) Preparar un listado de frases relacionadas con la actitud. Durante un tiempo se fueron recopilando frases por parte del equipo investigador, sacadas de libros, revistas, periódicos, documentos, conversaciones con profesores... Frases relacionadas con la perspectiva cognitiva, afectiva y conductual que conforman el concepto «actitud». En algún caso fueron redactadas por los propios miembros del equipo. Se recopilaron un total de 180 frases. Se revisaron las 180 frases y se eliminaron las que se consideraron repetitivas, inexpressivas, definitorias o confusas. La propuesta final incluía 160 frases.

- 3) Redacción del cuestionario. Se presentó el listado de las 160 frases a un grupo de profesores universitarios expertos en áreas lingüísticas y tecnológicas pidiéndoles, por una parte, que eliminasen aquellas frases que presentasen alguna duda de interpretación

buscando una comprensión unívoca y, por otra, que presentasen redacciones alternativas a otras frases a fin de mejorar su comprensión. Tras esta fase se seleccionaron 120 frases que pasarían a constituir el «precuestionario».

4) Opinión de expertos sobre las frases del precuestionario. Las 120 frases del precuestionario se presentaron a profesores universitarios de psicología social, expertos en el estudio y medida de las actitudes, pidiéndoles que valorasen la claridad de la tendencia de favorabilidad o desfavorabilidad del contenido del ítem hacia el objeto de la actitud de referencia a medir. Igualmente se les pidió un juicio global sobre la validez o pertinencia del ítem para formar parte de la escala a construir. Revisados los juicios emitidos por los expertos fueron seleccionadas las 80 frases que tenían valoraciones más unánimes tanto en lo referente a la tendencia favorable (40 frases) o desfavorable (40 frases) del contenido como a la pertinencia de su mantenimiento en el proceso de selección definitiva de frases para la escala.

5) Valoración de las frases del cuestionario por los jueces. En esta parte del proceso se presenta a los jueces el cuestionario pidiéndoles que expresen su grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de las frases. Los jueces deben formar parte de la misma población a la que va dirigida la escala que estamos elaborando; en este caso, los jueces deben ser profesores universitarios. El tipo de escala a utilizar puede tener diferentes puntos, generalmente cinco o siete, con un punto neutro (Cañadas y Sánchez, 1998; Morales, Urosa y Blanco, 2003). Elegimos la escala de cinco puntos con las categorías que indicamos a continuación: muy en desacuerdo; en desacuerdo; indiferente; de acuerdo; muy de acuerdo. La valoración de estas categorías va de 1 a 5, si el ítem es favorable, y de 5 a 1 si el ítem es desfavorable.

Con objeto de llevar a cabo la recogida de información, se preparó una versión on-line con los 80 ítems del cuestionario utilizando la plataforma Moodle. Se recogieron 177 cuestionarios que serán los utilizados para la elaboración de la escala. Se diseñó una estrategia que facilitaba la inclusión directa de las respuestas de los profesores en un fichero de datos Excel, que posteriormente se pasó a formato de fichero SPSS.

6) Selección de las frases para la escala. Esta última fase el proceso supone diversas tareas, todas ellas realizadas con el programa SPSS, que pasamos a comentar:

- Se obtiene la puntuación total de cada juez en el cuestionario, cuidando previamente de invertir las

puntuaciones de cada ítem de contenido desfavorable o negativo.

- Se ordenan las puntuaciones totales de mayor a menor y se forman dos grupos: el «grupo alto» con el 27% de las puntuaciones totales más altas (48) y el «grupo bajo» con el 27% de las puntuaciones totales más bajas (48).

- Para cada una de las frases del cuestionario se calcula el valor *t* de la diferencia de medias en ambos grupos.

- Se fija el número de ítems que queremos tenga la escala. Realizamos pruebas con diferente número de ítems en la escala para ver la repercusión en sus características técnicas (fiabilidad y validez). Considerando al mismo tiempo otros aspectos formales relacionados con la respuesta a la misma (tiempo, formato...) decidimos que la escala tuviera 24 ítems.

- Seleccionamos por tanto 24 ítems, considerando los criterios: favorabilidad/desfavorabilidad: 12 ítems F y 12 ítems D; relación con el componente de la actitud: 8 ítems cognitivos, 8 ítems afectivos y 8 ítems comportamentales; máximo poder discriminativo: para cada combinación de las tipologías antes mencionadas se eligieron los ítems con valores *t* más altos. Esta selección de ítems queda reflejada en el cuadro 1.

Ítems	Favorables	Desfavorables	Total
Cognitivo	4	4	8
Afectivo	4	4	8
Comportamental	4	4	8
Total	12	12	24

Cuadro 1: Distribución de ítems en la escala

7) Presentación definitiva de la escala. Los 24 ítems seleccionados constituirán la escala. Su presentación responde al criterio de asignación aleatoria al lugar concreto que han de ocupar, atendiendo a que los ítems favorables y desfavorables se repartan por igual en lugares pares e impares en la versión última de la escala. Esta disposición de ítems y su vinculación con las diferentes dimensiones de la escala se presenta en la columna 2 de la tabla 1. Los valores de cada ítem, todos ellos altamente significativos, se presentan en la columna 3 de la tabla 1. El texto completo de los ítems y su disposición en forma de escala se presenta en el Anexo I.

#### 4. Análisis de datos y resultados

- Propiedades psicométricas de la escala. Revisamos las características técnicas básicas de la escala de medida de actitudes elaborada. En concreto datos re-

Nº ítem en escala	Dimensión del ítem	Valor t	Pearson $r_{it}$	$T_i$	$r_{iy}$ (y=comporta)	$s_i$	IF ( $r_{it} s_i$ )	IV ( $r_{iy} s_i$ )
1	CO1	9,93	0,67	8,80	0,73	0,911	0,61	0,67
2	C1	11,33	0,76	7,28	0,71	0,76	0,58	0,54
3	C2	9,92	0,62	7,50	0,62	0,86	0,59	0,53
4	CO2	12,37	0,73	8,05	0,78	0,70	0,51	0,54
5	CO3	14,25	0,79	8,72	0,79	0,67	0,53	0,53
6	A1	9,11	0,67	7,90	0,55	0,81	0,55	0,44
7	A2	9,37	0,59	7,36	0,52	1,013	0,60	0,52
8	A3	10,12	0,65	8,92	0,56	0,79	0,52	0,45
9	C3	8,29	0,75	8,25	0,64	0,77	0,58	0,49
10	A4	8,43	0,65	8,41	0,57	0,86	0,56	0,49
11	CO4	11,36	0,78	8,26	0,75	0,72	0,56	0,54
12	C4	10,28	0,75	9,00	0,69	0,83	0,63	0,58
13	A5	8,29	0,75	10,14	0,67	0,89	0,67	0,60
14	CO5	11,21	0,83	7,47	0,84	0,74	0,61	0,62
15	A6	9,47	0,69	8,89	0,54	1,065	0,74	0,58
16	C5	9,76	0,68	8,44	0,62	1,041	0,71	0,65
17	C6	11,73	0,70	7,64	0,62	0,75	0,53	0,46
18	CO6	8,90	0,69	8,59	0,72	0,80	0,55	0,58
19	A7	10,02	0,71	7,40	0,64	0,84	0,60	0,54
20	C7	9,38	0,68	8,01	0,58	0,91	0,62	0,53
21	C8	12,33	0,70	9,99	0,58	0,84	0,59	0,49
22	A8	10,60	0,59	10,68	0,46	1,11	0,66	0,51
23	CO7	9,08	0,57	8,56	0,65	0,90	0,52	0,59
24	CO8	9,10	0,69	9,46	0,76	0,90	0,62	0,69

Tabla 1. Información diversa para cada uno de los ítems de la escala.

lacionados con el poder discriminativo de los ítems y de la escala, con su fiabilidad, con su validez y con el modelo de medida subyacente.

• Poder discriminativo de los ítems y de la escala. Existen diversos métodos para determinar el poder de discriminación de los ítems, de los cuales utilizaremos los siguientes:

a) Matriz de correlaciones entre los ítems de la escala. Si consideramos la medida de la escala de actitudes como nivel de medición de intervalos, calcularemos la matriz de correlaciones de Pearson; si consideramos la medida de la escala como nivel de medición ordinal, calcularemos la matriz de correlaciones de Spearman. Nosotros hemos calculado y comparado las dos y los valores resultantes son muy similares. Los 276 valores de correlación (al ser 24 ítems,  $24 \times 23/2$ ), tanto los  $r_{ij}$  de Pearson como los valores  $\rho_{ij}$  de Spearman son todos ellos significativos para un nivel de sig-

nificación  $=0.01$ . Estos valores altos de la correlación entre los ítems muestran, en conjunto, el poder de discriminación de la escala.

b) Cálculo de los valores t que resultan de comparar las medias obtenidas en cada uno de los ítems por los sujetos en los grupos «bajo» (27% de sujetos con puntuaciones más bajas en la escala) y «alto» (27% de sujetos con puntuaciones más altas en la escala). Estos valores t se han calculado por basarse en ellos la estrategia estadística de selección de ítems (paso 7 del procedimiento expuesto). Los valores t de los 24 ítems que conforman la escala definitiva resultan todos ellos superiores a 8 y con una muy potente significación estadística ( $=0.000$  en todos los casos). El poder discriminatorio de los ítems se garantiza por el proceso de selección por grupos extremos formados por tamaños asociados a los puntos de

máximo poder de discriminación (27%).

#### 4.1. Fiabilidad de la escala

La fiabilidad ha sido estudiada por diversos procedimientos:

a) Técnica de mitades: Obteniendo la correlación de Pearson entre las puntuaciones de cada sujeto en el conjunto de ítems pares (X) e impares (Y) y aplicando posteriormente la fórmula de Spearman-Brwon para obtener la fiabilidad de la escala. Obtuvimos  $r_{xy}=0.915$  y una fiabilidad  $r_{xx}=0.955$ , tras aplicar la fórmula:

$$r_{xx} = \frac{2 r_{xy}}{1 + r_{xy}} = \frac{2 \times 0.929}{1,929} = 0.962$$

b) La aplicación de la fórmula de Cronbach nos proporcionó los valores del coeficiente de fiabilidad siguientes: para el conjunto de la escala:  $\alpha=0.952$ ;

para la subescala cognitiva:  $\alpha = 0.884$ ; para la subescala afectiva:  $\alpha = 0.847$ ; para la subescala conductual:  $\alpha = 0.890$ .

c) A partir de los datos proporcionados por el análisis factorial de los ítems se pueden obtener indicadores de consistencia interna semejantes al coeficiente  $\alpha$ . Alguno de los índices más utilizados serían la  $\theta$  de Carmines (Carmines y Zeller, 1979) y la  $\Omega$  de Heise y Bohrnstedt (1970).

1) Coeficiente theta ( $\theta$ ). El valor del coeficiente viene dado por:

$$\theta = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{1}{\lambda_1}\right) = \frac{24}{23} \left(1 - \frac{1}{11,82}\right) = 0.956$$

donde  $n$  = número de ítems de la escala y  $1$  el valor propio mayor, es decir la varianza explicada por el primer factor antes de la rotación. Un valor alto del índice  $\theta$  nos indica que los ítems están muy intercorrelacionados y tienden a articularse en torno a una sola dimensión, por lo que el valor  $\theta$  puede ser considerado como un indicador del grado de unidimensionalidad de los ítems (Muñiz, 1992: 50).

2) Coeficiente omega ( $\Omega$ ). Viene definido por:

$$\Omega = 1 - \frac{n \cdot \sum h_i^2}{n + (2 \sum r_{ij})} = 1 - \frac{24 - 14,157}{24 + (2 \times 124,70)} = 0.961$$

donde  $h_i^2$  es la comunalidad de cada uno de los ítems y  $r_{ij}$  la correlación entre cada par de ítems.

#### 4.2. Validez de la escala

Si bien, de acuerdo con la opinión del propio autor de la técnica, el seguimiento de las pautas metodológicas recomendadas en el proceso de construcción de la escala –diferentes fases hasta llegar al universo de contenido del objeto a medir– podemos adjudicar a la escala la validez de contenido necesaria para considerarla adecuada para la aplicación prevista (a la población de profesores universitarios), pensamos que es conveniente completar el estudio sobre la validez de la escala con las referencias a otros análisis, tales como las relaciones de la consistencia interna (a) y la validez factorial (b).

- Realizamos el análisis de la consistencia interna calculando para el conjunto de los sujetos las correlaciones entre las puntuaciones de cada ítem y la puntuación total de la escala ( $r_{it}$ ). Presentamos los valores obtenidos en la tabla 1 (columna 4). Podemos observar que todos ellos son altos y muy significativos, lo que nos lleva a interpretar que todos ellos están midiendo lo mismo que la escala en su conjunto.

- Respecto a la validez factorial de la escala diremos que el análisis factorial realizado nos proporciona

información relevante y coherente. Fijando en  $1$  el valor mínimo de (autovalor) para retener un factor extraídos encontramos con la solución factorial de tres factores, con los valores y el porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos que aparecen en la tabla 2.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,822	49,257	49,257
2	1,256	5,233	54,491
3	1,078	4,493	58,984

Tabla 2: Solución factorial

En la estructura factorial resultante nos encontramos un primer factor con un valor de  $\lambda=11,82$  que explica por sí solo el 49,26% de la variabilidad asociada a la matriz de correlaciones, definido por saturaciones en él de casi todos los ítems de la escala y otros dos factores con valores mucho más pequeños, con escaso valor explicativo y con saturaciones de un número reducido de ítems. Prácticamente puede considerarse una estructura factorial unidimensional. El factor se identifica con el constructo «actitud» al incluir ítems de cada uno de los tres componentes (efectivo, cognitivo, conductual) en número y cuantía de saturaciones semejantes.

c) Validez de la escala respecto al criterio «subescala de conducta-comportamiento (uso) con las TIC». De la matriz de covarianzas entre los ítems de la escala hemos obtenido los valores  $T_i$  para cada uno de los ítems (tabla 1, columna 5). Estos valores, definidos por  $T_i = s_i^2 + \sum r_{ij} s_i s_j$  pueden considerarse como una contribución directa de cada ítem a la varianza de la escala e indirecta a la fiabilidad de la misma. Teniendo en cuenta la definición básica del concepto de actitud (predisposición para la acción), podemos considerar la puntuación total de la subescala «conductual o comportamental» como criterio de validación (Y) para el conjunto de la escala. En la tabla 1, columna 6) presentamos los valores de correlación entre cada ítem (i) y el criterio (y).

Conocidos los valores  $r_{it}$  y  $r_{iy}$  y las desviaciones típicas de cada uno de los ítems (columna 7) pasamos a determinar los índices de fiabilidad ( $IF_i$ ) y de validez ( $IV_i$ ) de cada uno de los ítems (tabla 1, columnas 8 y 9). Dados respectivamente por:

$$IF_i = r_{it} s_i \quad IV_i = r_{iy} s_i$$

Finalmente, si utilizamos como definición de vali-

dez de una escala el resultado de dividir la suma de los índices de validez de los ítems por la suma de los índices de fiabilidad, tendremos que el valor de la validez de la escala de actitudes, respecto al criterio establecido, vendrá dada por:

$$R_{xy} = \frac{\sum IV_i}{\sum IF_i} = \frac{13,1796}{14,2445} = 0,925$$

### 4.3. Modelo de medida implícito en la escala

El análisis estructural del modelo de medida implícito en la escala se analiza a partir de la aplicación del modelo LISREL, considerando el conjunto de ítems de la escala relacionados con la dimensión «comportamiento» como variable exógena (en LISREL) y los conjuntos respectivos de ítems de los componentes «afectivo» y «cognitivo» como variables endógenas.

En la figura 1 presentamos el diagrama obtenido al considerar como variables observables cada uno de los ítems y como variables latentes cada una de las dimensiones de las actitudes, siendo la variable relacionada con el comportamiento (comporta) la variable exógena del modelo. El modelo nos informa, por una parte de las saturaciones de cada variable empírica (ítem de la escala) en su correspondiente dimensión y, por otra, de

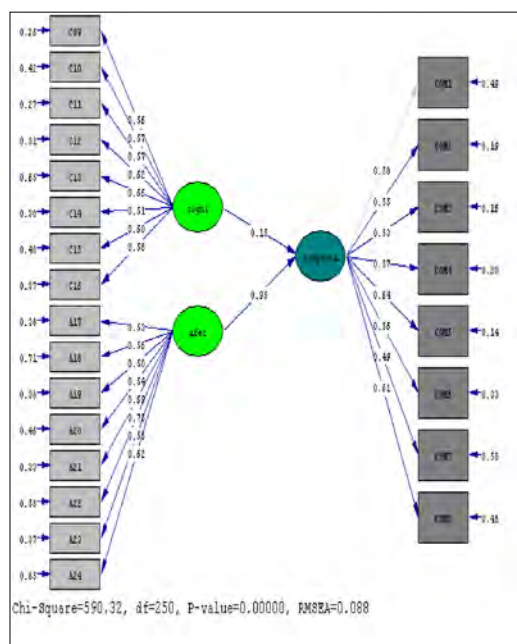


Figura 1: Path diagrama del modelo de medida analizado

las relaciones de cada una de las variables latentes endógenas (creencias, afectividad) con la variable exógena (comportamiento). Veamos con algún detalle los re-

sultados que nos proporciona la aplicación del modelo LISREL a los datos obtenidos en relación con: los parámetros estimados y las medidas del ajuste del modelo.

a) Los parámetros del modelo. En la figura 1 aparecen los valores de los parámetros  $\lambda_y$  que nos indican la relación de la variable latente exógena (comporta) con cada una de las variables observables que la definen. Cada valor del parámetro  $\lambda_y$  lleva asociada una varianza de error  $\xi_y$ . En la figura 1 podemos ver los valores  $\lambda_y$  obtenidos para cada una de las variables observables: 0,58, 0,55... y sus correspondientes varianzas de error: 0,49, 0,19...

Los parámetros  $\lambda_x$  nos indican la relación de cada una de las variables latentes endógenas con las variables observables que la definen. Tenemos pues valores  $\lambda_x$  para las variables «cogni» y «afec». Cada parámetro  $\lambda_x$  lleva igualmente asociado la correspondiente varianza de error ( $\delta_x$ ). Los valores  $\lambda_x$  para las variables observables que definen la variable «cogni» son: 0,57, 0,57... Sus varianzas de error respectivas son: 0,26, 0,41... Los valores  $\lambda_x$  para las variables observables que definen la variable «afec» son: 0,53, 0,56... Sus varianzas de error respectivas son: 0,26, 0,71...

Los parámetros  $\gamma$  obtenidos nos indican la relación entre las variables latentes endógenas (cogni, afec) y la variable latente exógena (comporta). En la figura 1 podemos ver que los valores resultantes son 0,15 y 0,95. Hay que señalar que debido a la alta correlación entre las variables latentes endógenas el valor de estos parámetros cambia en función de qué variable «entre primero en el modelo». Los valores que nosotros presentamos corresponden al caso en el que la variable «afec» es la que entra primero. Cuando introducimos primero «cogni» los valores serían 0,97 y 0,03, respectivamente.

b) Medidas del ajuste del modelo. Comentamos algunas de las medidas de ajuste obtenidas en la solución LISREL en función del cálculo de diversos estadísticos e índices.

$\chi^2$ : Es muy sensible a la falta de normalidad de alguna de las variables observables. En nuestro caso obtenemos un valor de 590 que para 250 grados de libertad resulta significativo por lo que el ajuste del modelo no podría considerarse adecuado. Probablemente ocurra este hecho debido a la escasa normalidad de las distribuciones de alguna de las variables observables.

GFI: Este índice de la bondad de ajuste es una medida de la variabilidad explicada por el modelo. Oscila de 0 a 1. Se aproxima a 1 a medida que el ajuste es bueno. Es menos sensible que  $\chi^2$  a la falta de normalidad de alguna de las variables. El valor obteni-

do por nosotros es de 0.782, lo que nos permite aceptar como escasamente adecuado el ajuste.

AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste. Oscila de 0 a 1. Mejor ajuste a medida que se aproxima a 1. Hemos obtenido un valor AGFI=0.738. Indica un ajuste escaso.

RMSEA: Indicador del error cuadrático medio de aproximación al ajuste. El valor obtenido de 0.088, con un intervalo confidencial asociado de 0.0788-0.0971, que excluye el valor 0.05, indica evidencias de ajuste insuficiente en el modelo.

## 5. Discusión y conclusiones

Con el proceso expuesto para la construcción de la escala de actitudes presentada queremos hacer hincapié en la necesidad de utilizar instrumentos de medida fiables y válidos en los procesos de investigación, aspecto que no siempre se cuida suficientemente. Consideramos que nuestra aportación, basada en poner a disposición de la comunidad científica un instrumento de medición de probada fiabilidad y validez, facilitará el estudio de esta variable a todos aquellos investigadores que, interesados en esta temática, requieran una escala para la medición de actitudes hacia la integración de las TIC en el ámbito universitario.

## 6. Apoyos

Este artículo se ha elaborado en el marco de la investigación «Integración de las TIC como herramientas docentes en la universidad dentro del marco del espacio europeo» (subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el programa I+D+I, SEJ-2005-04884).

## Referencias

AJZEN, I. Y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Behaviour*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

CABERO, J. (Dir.) (2000). *Uso de los medios audiovisuales, informáticos y las NNNT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos.

CALDERÓN, P. & PIÑEIRO, N. (2007). *Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas*. *Monografias.com: 1-6*. ([www.monografias.com/trabajos14/tecnologia-educativa/tecnologiaeducativa.shtml](http://www.monografias.com/trabajos14/tecnologia-educativa/tecnologiaeducativa.shtml)) (09-09-07).

CAÑADAS OSINKI, I. & SÁNCHEZ BRUNO, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema, 10 (3)*: 623-631.

CARMINES, E.G. & ZELLER, R.A. (1979). *Reability and Validity Assessment*. Londres: Sage.

CASTAÑO, C. (1994). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

EDWARDS, A.L. (1957). *Techniques of Attitude Scale Construction*. New Cork: Appleton-Century-Crofts.

FERNÁNDEZ DE PINEDO, I. (2007). *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. ([www.mtas.es/insh/ntp/ntp\\_015.htm](http://www.mtas.es/insh/ntp/ntp_015.htm)) (09-09-07).

GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (1997). La actitud de los futuros maestros hacia las nuevas tecnologías. *Educec 97. Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga: Universidad de Málaga.

GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

HEISE, D.R. & BOHRNSTEDT, G.W. (1970). «Validity, Invalidity and Reliability», en BORGATTA, E.F. & BOHRNSTEDT, G. (Eds.). *Sociological methodology*. San Francisco: Jossey Bass.

KAY, R. (1993). An Exploration of Theoretical and Practical Foundations for Assessing Attitudes toward Computers: the Computer Attitude Measure (CAM). *Computers in Human Behavior, 9 (4)*: 371-386.

LIKERT, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitude. *Archives Psychology, 140*.

MORALES, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

MORALES, P.; UROSA, B. & BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

MUÑIZ, J. (1992). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.

PÉREZ, R.; ÁLVAREZ, C. & OTROS (1998). *Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en educación. Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza aprendizaje*. Málaga, ICE de la Universidad de Málaga: 141-167.

TEJEDOR, F.J. (1984). La medida de actitudes: aportaciones metodológicas y algunas aplicaciones al estudio de la problemática educativa. *Revista de Investigación Educativa, 2 (4)*: 145-166.

TEJEDOR, F.J. Y GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía, 233*; 21-44.

TORGESON, W. (1958). *Theory and Methods of Scaling*. Wiley: New York.

VAN BRAAK, J. (2001). Factors Influencing the Use of Computer mediated Communication by Teachers in Secondary Schools. *Computers & Education, 36*: 41-57.

WINDSCHITL, M. & SAHL, K. (2002). Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal, 39 (1)*: 165-205.

## Anexo I. Escala de actitudes

ESCALA PARA MEDIR LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO  
HACIA LA INTEGRACION DE LAS TIC EN SU ACTIVIDAD DOCENTE

1. Las TIC no favorecen un aprendizaje activo por parte de los alumnos.
2. Considero que los profesores deberían utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
3. Considero que son muy importantes las TIC para la enseñanza en el momento actual.
4. Los profesores tenemos que hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades didácticas de las TIC.
5. Me parece positivo ir integrando progresivamente las TIC en mi materia.
6. Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos.
7. Me siento a gusto usando una metodología que sigue la moda de las TIC.
8. Me agobia tanta información en Internet.
9. Las TIC en la docencia son entorpecedoras.
10. Si tuviera que elegir un centro universitario para mis hijos o conocidos valoraría el hecho de que se emplearan las TIC en la enseñanza.
11. Mis clases perderán eficacia a medida que vaya incorporando las TIC.
12. Es irrelevante usar las TIC en la docencia.
13. Me gusta trabajar con otros compañeros que integran las TIC en la docencia.
14. Mi asignatura puede enriquecerse gracias a las posibilidades que me aportan las TIC.
15. Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia.
16. Las TIC no permiten a los alumnos ejercitarse en la adquisición de algunas destrezas intelectuales básicas.
17. Debería primarse la mejora de las infraestructuras actuales en TIC.
18. No estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza.
19. No me parece conveniente para mí introducir las TIC en la docencia.
20. El uso de las TIC ayudará al docente a realizar mejor su papel.
21. Mis prácticas docentes no van a mejorar por el uso de las TIC.
22. Me preocupa que, en mi futuro docente, tenga que usar más las TIC.
23. Las TIC me proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarme con mis alumnos.
24. La utilización de las TIC no permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes.



● Carin Prieto  
Praga (República Checa)

Recibido: 10-11-08 / Revisado: 10-02-09  
Aceptado: 19-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-003

# Información y consumo de drogas. La TV como factor de riesgo en niños escolares

Information Sources and Drugs Consumption. TV:  
a Risk Factor in Schoolchildren

## RESUMEN

El uso indebido de drogas en la población en general es un área en continuo estudio que requiere de un mayor conocimiento de las variables asociadas para lograr una mejora en los programas de prevención y la información se presenta como una de las de menor estudio; el objetivo principal de la presente investigación fue determinar variables predictoras de consumo de drogas en un grupo de escolares a partir de la información que tengan de ellas. El tipo de estudio fue transversal; el modelo de regresión logística multifactorial determinó las variables asociadas al consumo de drogas en una muestra de 570 niños; se concluyó que el factor que más afectó al objeto de estudio fue la fuente de información, definida por la televisión, de la cual se piensa que la presentación de consumidores de drogas en ella es significativamente negativa y se toma de una forma simplista.

## ABSTRACT

Drug consumption in the population represents an area of continuous study which requires substantial knowledge of the associated variables in order to improve programs dedicated to consumption prevention. The main goal of this research was to determine the variables which can predict drug consumption in a group of 570 schoolchildren based on the knowledge the target group has got about these drugs. The type of study was transversal. The multifactorial logistic regression model determined factors associated with drug consumption in the sample. The most important factor contributing to consumption was television. The presentation of drug consumers on television is thought to be significantly negative and it is taken in a simplistic form.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Consumo, edad escolar, factores de riesgo, información, drogas.  
Consumption, school age, risk factors, information, drugs.

◆ Mgr. Carin Alexa Prieto-Cruz es doctoranda del Departamento de Higiene, Medicina Preventiva y Epidemiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Masaryk, en Brno (República Checa) (posgrado2004@seznam.cz).

## 1. Introducción

El uso y abuso de sustancias psicoactivas en la población en general es un área en continuo estudio. Para lograr una mejora en los programas de prevención se requiere de un mayor conocimiento de las variables asociadas al consumo. Una variable es la información, pero es de las menos estudiadas. En el 2004, la OMS estimó 4.9 millones de muertes anuales relacionadas con el consumo de tabaco (OMS, 2008). Estos datos fueron confirmados y superados por el Informe Mundial de Sustancias Psicoactivas 2008 de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, según sus siglas en inglés) (ONU, 2008). Entre las estadísticas más importantes destacamos que el consumo de tabaco mata cada año en el mundo a 5 millones de personas; aproximadamente 2,5 millones mueren a causa del alcohol y alrededor de doscientas mil personas por causa de las sustancias psicoactivas ilegales. Sin embargo, se advierte que el aumento significativo en el suministro de sustancias psicoactivas procedentes de Afganistán y Colombia en los últimos años, los bajos precios y la mayor pureza de las dosis pueden aumentar significativamente el nivel de dependencia. La UNODC también señala que al menos una persona de cada 20 entre los 15-64 años de edad había probado por lo menos una droga en los últimos 12 meses. Los consumidores problemáticos de sustancias psicoactivas –las personas con fuerte dependencia– se cuentan entre el grupo de menor porcentaje: 26 millones de personas, aproximadamente el 0,6%, una décima parte de la población mundial.

La tendencia actual de consumo de sustancias psicoactivas en la República Checa está liderada por la marihuana, con datos de prevalencia que oscilan entre 4-86% en comparación con el consumo de heroína 4-60%, anfetaminas (éxtasis) 2-59% y cocaína 3-57%. Además la República Checa está entre los tres países de la Unión Europea con mayor prevalencia en el consumo de éxtasis, junto con el Reino Unido y España; sin embargo, en estos dos últimos el consumo en el último año ha disminuido, a diferencia de Chequia, que asimismo ocupa el tercer lugar en los datos de prevalencia en el consumo de marihuana en su población joven (15-34 años) con un 4,8%, después de España (7,6%) y el Reino Unido (5,6%) (EMCDDA, 2006).

El número de consumidores problemáticos de sustancias psicoactivas en Chequia en el año 2006 se calculó en 30.200 personas, de las cuales 19.700 son consumidoras de pervitin y 10.500 son consumidoras de opiáceos; la cantidad de consumidores de sustancias psicoactivas por inyección se calculó en 29.000 (Úrad Vlady ČR, 2007).

El presente artículo trata sobre la información en relación con el consumo de drogas. Al relacionar los datos mencionados anteriormente con este tema tendremos en cuenta dos puntos relacionados con esta problemática específica: el primero de ellos es la información sobre sustancias psicoactivas como elemento primordial en los programas de prevención. El segundo es el referido a las fuentes de esa información (distinguiremos entre familia, escuela o «tercer ambiente», distinto de los dos anteriores).

El primer punto es la información. La República Checa la tiene muy en cuenta y por ello, cuando encara este problema por medio de la estrategia nacional de políticas contra las sustancias psicoactivas del período 2005-09, acuerdo oficial número 1305/2004 (Úrad Vlady ČR, 2005), la pone como uno de sus objetivos al enunciar que los «programas de prevención estarán dirigidos a una información intensiva acerca de los daños en la salud y los riesgos asociados con el uso de estas sustancias psicoactivas, principalmente en los jóvenes y en la población en general». El documento también afirma que «los jóvenes tienen información suficiente y objetiva acerca de las diferentes sustancias psicoactivas». Lo anterior confirma que existe un propósito firme de lucha contra este gran flagelo del uso indebido de sustancias psicoactivas, pero lamentablemente los diferentes estudios y sus estadísticas muestran altibajos con respecto a los resultados esperados.

En cuanto al segundo punto, las fuentes de información, la primera es la familia, que será la responsable directa de lo que el niño/a reciba en términos generales y específicamente del tipo de información. La segunda es la escuela, que apoyará dicha tarea. Por último, el tercer ambiente lo componen la calle y la publicidad directa que el niño recibe de ella y de los medios de comunicación. Dentro de las fuentes más importantes presentes en el «tercer ambiente» se encuentra la televisión. Se considera que la presentación de consumidores de sustancias psicoactivas en ella es significativamente negativa y se valora de una forma simplista (Chavdarov, 2007).

Para llevar a cabo este trabajo se utilizaron sólo las variables relacionadas con el factor sustancia psicoactiva: información, fuente de información y opinión acerca de las mismas. Teniendo en cuenta el objetivo principal de este estudio, que fue determinar variables predictoras de consumo de drogas en un grupo de escolares a partir de las fuentes de información que tengan a disposición, surgieron dos preguntas, a saber: ¿Qué influencia tiene el nivel de información de los niños/as acerca de las diferentes sustancias psicoactivas para un futuro consumo de éstas?, ¿funcionan las

principales fuentes de información presentadas en el estudio como factores de protección, dado el objetivo propuesto en la prevención primaria? Se intentará responder a las cuestiones anteriormente expuestas a partir de una revisión de estudios anteriores y de la experiencia que intenta comprometer en la labor no sólo a entes educativos sino también a los organismos gubernamentales y ONG, partiendo del hecho de que la tarea de formación de los niños/as debería, además de ser reconocida en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959), convertirse en una misión social.

## 2. Metodología

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Praga, capital de la República Checa, con una población aproximada de 1.181.610 (ČSÚ, 2006). En la ciudad existen 269 escuelas de educación básica, de las cuales 194 son estatales (72,1%). El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del año escolar 2004/05 y fue un estudio descriptivo-correlacional-explicativo, de campo y de corte transversal. Se propuso que el tamaño de la muestra fuese de 490 participantes, pero fue aumentada en un 15% con el fin de solucionar posibles problemas como la falta de respuestas o los errores al rellenar el cuestionario. Finalmente el tamaño de la muestra que se obtuvo fue de 576 escolares, de los cuales fueron rechazados durante el análisis 6 por falta de respuestas suficientes, pues no llegaron al 33% del total.

Fue utilizado el método de muestreo aleatorio simple y sistemático. El muestreo aleatorio simple se llevó a cabo escogiendo al azar una de las 22 zonas que tiene la ciudad de Praga y enseguida se verificó el número de escuelas necesario para poder obtener la muestra propuesta ( $n=576$ ), resultando ser aproximadamente de nueve instituciones; la zona escogida fue Praga 2, con un total de 18 escuelas, lo cual superaba el tamaño necesario para obtener la muestra, por lo que se aplicó el método de muestreo aleatorio sistemático con un intervalo de 2, comenzando con la institución número 1 de la lista facilitada por el Ayuntamiento de Praga.

Fueron escogidas nueve escuelas estatales, con un total de 33 cursos (tercer, cuarto y quinto grado), con niños/as que se encontraban en un rango de edad entre 7 y 12 años.

Para elaborar el instrumento usado para la recolección de datos se tomó como base el modelo pedagógico «Habilidades para la vida en las escuelas» (Macedo, 2006; EDEX, 2008) una iniciativa de la OMS de 1993, que surgió tras reconocer que la educación que hasta ahora han dado las escuelas ya no es suficiente para que los jóvenes puedan afrontar las demandas y desafíos del mundo actual, complejo, cambiante e interdependiente; este modelo se presenta como una herramienta útil para intervenir en la vida personal y en la colectiva.

Uno de los fundamentos de este modelo pedagógico, la teoría de los factores de riesgo y los factores de protección se tomó como base de la encuesta diseñada para esta investigación. Toma como pilares tres conceptos: individuo, contexto (familia, escuela y tercer ambiente: factores que no corresponden a ninguno de los anteriores) y las sustancias psicoactivas. A partir de

## ¿Qué influencia tiene el nivel de información de los niños/as acerca de las diferentes sustancias psicoactivas para un futuro consumo de éstas?, ¿funcionan las principales fuentes de información presentadas en el estudio como factores de protección, dado el objetivo propuesto en la prevención primaria?

ellos se definieron los factores trabajados en el documento y sus diferentes variables. Las sustancias propuestas incluyeron las clasificadas como legales (tabaco, cerveza, vino, licores: ron, vodka o whisky), y las ilegales (marihuana, heroína, pervitin –metanfetamina de tráfico en la República Checa– y cocaína).

Este instrumento permitió recoger información básica acerca de los tres conceptos arriba referidos en niños/as en edad escolar (7-12 años): En ella fue posible identificar mediante análisis estadístico tanto factores de riesgo como de protección referidos al consumo de sustancias psicoactivas. La encuesta se compone de 34 preguntas, la mayoría de ellas de tipo test.

Las encuestas fueron repartidas en el total de los cursos, en presencia de los profesores, y fueron respondidas por los niños/as individualmente. Para responder las preguntas se dispuso de 60 minutos aproximadamente; fue enviada una invitación a cada padre de familia solicitando el permiso para que su hijo tomara parte en el estudio. Para asegurar el anonimato de

los estudiantes no fue solicitado ningún dato personal y la participación por parte de los niños/as fue voluntaria y respetada.

La muestra fue dividida en dos partes para su análisis. El primer grupo de niños/as ( $n=380$ ), 66.6%, corresponde a aquellos que ya habían tenido por lo menos una experiencia con cualquiera de las sustancias psicoactivas propuestas para este estudio, ya fuese legal o ilegal. El segundo grupo está constituido por niños/as que aún no habían tenido experiencia con ninguna de las anteriores sustancias psicoactivas ( $n=190$ ), 33.3%.

En cuanto a la variable edad, la muestra se dividió en dos subgrupos, respetando la ley de evolución cog-

factor sustancias psicoactivas. Se busca la información con las siguientes preguntas:

- Género: ¿Eres niño o niña?
- Edad: ¿Cuántos años tienes?
- Información: ¿Has escuchado acerca de...? (cigarrillo, cerveza, vino, alcohol: ron, vodka, whisky; marihuana, heroína, pervitin; metanfetamina de tráfico en la República Checa; y cocaína) en donde los niños/as debían marcar la sustancia acerca de la cual habían escuchado.

• Fuente de información: ¿En dónde has escuchado acerca de las sustancias psicoactivas? (casa, escuela, televisión, calle, parque...) los niños/as debían marcar el lugar donde habían escuchado acerca de las sustancias psicoactivas.

• Opinión: ¿Qué has escuchado acerca de las sustancias psicoactivas? Los niños/as escribieron lo que pensaban acerca de las sustancias psicoactivas.

## Resultados

### 3.1. Género y edad

Preguntas: ¿niño?, ¿niña...? y ¿cuántos años tienes...? De la muestra total ( $n=570$ ); el 52.11% ( $n=297$ ) fueron niñas y el 47.89% ( $n=273$ ) fueron niños. Del 33.4% ( $n=190$ ) que respondió que nunca habían consumido ninguna de las sus-

tancias propuestas para este estudio eran niñas el 19.47% ( $n=111$ ) y niños el 13.86% ( $n=79$ ), con un promedio de edad de 9 años, mientras que del 66.4% ( $n=380$ ) que se presenta como grupo de niños/as con al menos una experiencia de consumo el 49% ( $n=186$ ) son niñas y el 51% ( $n=194$ ) son niños, con un promedio de edad de 10 años (33.16%). La distribución promedio de edad por grados escolares fue de 9 en tercero, 10 en cuarto y 11 años para quinto. Al realizar el análisis de correlación entre estas dos variables, los resultados no fueron significativos ( $r=0.0626$ ;  $p=.136$ ). En cuanto a los valores de correlación con respecto a estas variables y el consumo los resultados fueron los siguientes: género ( $r=.0894$ ,  $p=.033$ ) y edad ( $r=.0535$ ,  $p=.203$ ).

### 3.2 Información

¿Has oído algo acerca de? (tabaco, cerveza, vino, licores –ron, vodka, whisky–, marihuana, heroína, anfetaminas –pervitin– y cocaína). Para el análisis se

**La información sobre drogas proviene principalmente de tres fuentes: la familia, la escuela y el «tercer ambiente»; se trata de identificar las fuentes inmediatas de cada uno de ellos e identificar su influencia en la persona, teniendo siempre en cuenta las características demográficas básicas (edad y género). No recibe igual una información determinada un adulto que un niño, un hombre que una mujer, por lo que la tarea de hablar de contenidos de prevención de drogas en la familia, la escuela y el «tercer a ambiente»; se vuelve más exigente.**

nitiva de Piaget (Piaget, Busemann y otros, 1982: 85): grupo A, de 7-9 años (39,5%) ( $n=150$ ) y grupo B, de 10-12 años (60,5%) ( $n=230$ ).

La base de datos fue creada en el programa Statística 7.0, utilizando una estadística descriptiva (promedio, media, moda y desviación estándar) e igualmente se trabajó con variables nominales y categóricas. El análisis fue realizado con un intervalo de confianza del 95%, con un error del 4% y una prevalencia del problema del 13%.

En cuanto a la correlación entre los componentes de los factores de riesgo y su jerarquización, fue aplicada la prueba de coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ). Para el contraste de independencia de variables fue aplicada la prueba chi-cuadrado. Para identificar los efectos de cada uno de los factores en relación con la variable consumo se trabajó el modelo de regresión logística multifactorial con un valor de significancia de  $p<0.05$ . Las variables consideradas para la presentación de este trabajo están relacionadas con el

agruparon las sustancias psicoactivas en tres grupos, presentando finalmente cinco opciones para elegir, de la siguiente manera:

- Opción 1: Tabaco, cerveza, vino, licores (ron, vodka, whisky y otros destilados).
- Opción 2: Tabaco, cerveza, vino, licores (ron, vodka, whisky y otros destilados) y marihuana.
- Opción 3: No haber oído nada acerca del pervitin.
- Opción 4: Todas las sustancias propuestas para el estudio.
- Opción 5: No haber oído nada acerca de ninguna sustancia propuesta para el estudio.

Así, en cuanto al grupo de no consumidores, los mayores porcentajes se dieron en las opciones 1 y 3 con un 30.5% cada una, seguida de un 25.8% para la opción 4: niñas con un 14.2% y niños 11.58%, concluyendo que son las niñas las que más han oído acerca de las diferentes sustancias psicoactivas y en su mayoría son de 10 años de edad. A ese grupo de edad pertenece también el mayor porcentaje de los que no han oído nada acerca del pervitin.

Mientras tanto, en el grupo de niños/as con al menos una experiencia de consumo los mayores porcentajes se dieron en las opción 3 (37.37%), niñas: 20%, niños: 17.37% y en la opción 4 (36.3%), niñas: 16.05%, niños: 20.6% mostrándose que los niños han oído más acerca de las sustancias psicoactivas; la mayoría de 11 años (7.11%) y que el 7.37% de la muestra de 10 años no ha oído nada acerca del pervitin, la mayoría niñas. Las diferencias entre géneros no fueron estadísticamente significativas.

El análisis de correlación entre género e información presentó valores significativos inversos al 0,05% ( $r = -.1043$ ,  $p = .013$ ) mientras que la correlación entre edad e información ( $r = .1283$ ,  $p = .002$ ) mostró valores directamente significativos. El 7% de la muestra respondió que nunca había oído nada acerca de ninguna sustancia psicoactiva. La correlación entre esta variable y el consumo presentó valores significativos: ( $r = .2416$ ,  $p = .0001$ ).

### 3.3. Fuente de información

¿En dónde has oído algo acerca de las sustancias psicoactivas? (casa, escuela, televisión, calle, parque, otros). En cuanto al grupo de no consumidores, se mostró que la principal fuente de información fue la televisión 90.5% seguida de la casa (42.1%) y en tercer lugar la escuela (21.5%); también se presenta el parque con un 11%. También se puede concluir que las niñas ven más televisión (58.4%) que los niños (41.58%) con diferencias no significativas y el porcen-

taje más alto se da a la edad de 10 años (45.2%). Para el grupo de niños/as con al menos una experiencia de consumo, en los resultados de la relación entre la fuente de información y el género de los niños/as fue reiterada la televisión, presente en el 76.5% ( $n = 291$ ), siendo los niños los que más ven televisión; aunque no se presenta una diferencia significativa se aprecia que los niños son un 2% más televidentes que las niñas.

La segunda fuente de información mencionada por los niños/as fue la casa (42.6%) y en el tercer lugar está la escuela (31.1%). También es alto el porcentaje de información que les llega por parte de la calle (21.2%) y del parque (14.2%). Los valores de correlación (fuente de información-género) no fueron significativos ( $r = .0339$ ,  $p = .419$ ).

En cuanto a la relación entre fuente de información y edad, se confirma a la televisión como fuente de información, válido para los dos grupos (7-9 años) (10-12 años), también se concluyó que los niños/as más pequeños reciben un porcentaje alto de información fuera de casa: en la calle (23.7%) y en el parque (19.2%) frente a un 20% y un 11% respectivamente en el grupo de los niños/as de más edad. El análisis de correlación entre estas dos variables presentó valores significativos al 0.05% ( $r = .1354$ ,  $p = .001$ ) mientras que la correlación entre la fuente de información y el consumo no presentó valores significativos ( $r = .0796$ ,  $p = .058$ ).

### 3.4. Opinión

¿Qué has oído acerca de las sustancias psicoactivas? Los resultados a esta pregunta fueron similares en los dos grupos tanto en los niños/as con al menos una experiencia de consumo como en los no consumidores y para el objetivo del estudio hicimos un análisis particular de las opiniones dadas por el grupo de niños/as con al menos una experiencia de consumo, presentándose los siguientes resultados. A esta pregunta sólo respondió el 84.5% del grupo: niños/as de 7-9 años (grupo A) (82.3%) y niños/as de 10-12 años (grupo B) (85.8%).

En cuanto a las diferentes opiniones dadas por los niños/as acerca del significado de droga según la edad, los resultados mostraron que los dos grupos (A y B) consideran las sustancias psicoactivas como dañinas y no saludables (41.3%), seguido de la opinión que asocia el concepto de droga al tabaco y sus efectos negativos (12.1%) y que pueden causar la muerte (11.5%); también se aprecia un concepto positivo acerca de las sustancias psicoactivas (liberan, evitan el hambre, sin alcohol no puedes vivir). Aunque es mínima la diferencia entre los dos grupos, llama la atención que el ma-

yor porcentaje es el de los niños/as del grupo A (7-9 años): 5.2% frente a un 3.6% del grupo B (10-12 años). Sus valores de correlación (opinión-edad) no fueron significativos ( $r=-.0686$ ,  $p=.102$ ).

Con relación al género de la muestra, se ve que el 4,6% de los niños dan a las sustancias psicoactivas un significado positivo frente a un 2,6% de las niñas. A esta pregunta no respondió un 11,3% de las niñas y un 19,6% de los niños mostrando una correlación entre las dos variables con valores inversamente significativos ( $r=-.1102$ ,  $p=.008$ ). Finalmente la correlación entre esta variable y el consumo fue nula ( $r=.0000$ ,  $p=1.00$ ).

En cuanto al análisis conjunto de los factores opinión y consumo, aunque no se presentó una correlación significativa llama la atención que el nivel de consumo más alto se dio en los niños/as que relacionaron a las sustancias psicoactivas con el concepto de dañinas y no saludables (16%). De ellos, el 30.7% consumió cerveza. Asimismo, el 3.2% de los que anotaron sobre los riesgos del cigarrillo habían experimentado con esta sustancia.

Al realizar el análisis de regresión logística multifactorial solamente con las cinco variables consideradas en el factor sustancias psicoactivas, 2 de ellas tuvieron un valor significativo ( $p<.005$ ): género ( $p=0.03$ ,  $OR=1.4$ ,  $IC: 1.0-2.1$ ) y fuente de información (televisión) ( $p=0.00003$ ,  $OR=2.2$   $IC: 1.5-3.3$ ) y fueron reconocidas como predictores de consumo.

Se concluye que si se seleccionasen solamente sujetos con el factor de riesgo de pertenecer al género masculino, la oportunidad de consumo se aumentaría en 1.4 veces más que si fuera del género femenino y si sólo se considerara el factor de riesgo relacionado con la fuente de información (televisión), la probabilidad de consumo se aumentaría 2.2 veces más que si no viera televisión, pero si se dieran los dos factores de riesgo (ser del género masculino y tener como principal fuente de información la televisión) la oportunidad de consumo se elevaría a un 3.07 veces (75.4%) más que en quienes no presentarían estos factores de riesgo (alguien del género femenino que no tuviese a la televisión como primera fuente de información).

#### 4. Discusión

Los resultados del presente estudio muestran tanto a la escuela como a la familia en lugares secundarios en lo que se refiere a las fuentes de información. Los resultados coinciden con algunas investigaciones (DG-EEC, 2003: 8), (Astorga, 2003: 19) y con los del informe anual acerca de la situación de consumo de sustancias psicoactivas en la República Checa del año

2006 (Úrad Vlady ČR, 2007) al considerar a la televisión como la principal fuente de información que tienen los niños/as con al menos una experiencia de consumo, lo que muestra que es de ella de donde obtienen el mayor conocimiento acerca de las sustancias que más consumen. Además, en los países europeos se piensa que la presentación de los consumidores de sustancias psicoactivas en ella es significativamente negativa y se valora de una forma simplista (Chavdarov, 2007) mientras que en países latinoamericanos se impulsa el consumo mediante una publicidad que lo pone de moda y lo asocia con riqueza y posición social. Este mensaje se comunica por medio de canciones y sus letras transmitidas por prensa, radio y televisión (Bejarano, 1994: 60).

Surge la pregunta: ¿Tendrán los niños/as que estén mejor informados menos nivel de consumo? Para este estudio la respuesta es negativa. Esto coincide con lo expuesto por Martín (2007: 3) cuando dice que «la realidad es que el incremento de conocimientos no ha implicado una reducción de consumos o de riesgos, algunos estudios indican precisamente lo contrario, que quienes más conocimientos tienen son los que más sustancias psicoactivas consumen, aunque se reduce la posibilidad de caer en la drogodependencia». Y para el caso de la República Checa, presente como uno de los mayores consumidores de marihuana y anfetaminas –pervitin– de la comunidad europea [(EM-CDDA) informe del 2006], llama la atención que en la variable acerca del nivel de información, precisamente la droga sobre la que menos oyeron fue el pervitin (anfetamina).

El siguiente cuestionamiento es acerca de la edad: ¿están los niños/as de 10-12 años mejor informados que los niños/as de 7-9, teniendo en cuenta que los programas de prevención se inician en el preescolar?

Debería ser así, pero la realidad es otra para el grupo estudiado en cuanto a edad de inicio y relación entre opinión y consumo: Las dos están reflejadas en valores negativos para el grupo de niños/as más pequeños, presentándose el primer consumo de sustancias psicoactivas, en promedio, a los 8.6 años, resultados que difieren tanto de los presentados en el informe acerca del inicio y progreso en el uso de sustancias psicoactivas en los jóvenes praguenses [Csémy, 1999] donde se colocaba el rango de inicio a los 10 años, como de una publicación más reciente (Sovinová, Csémy, 2003) donde se anuncian para la primera experiencia con licor y tabaco las edades entre 11 y 13 años, a la vez que las propone como uno de los más importantes factores de riesgo para el inicio del consumo de sustancias ilegales; con esta misma publicación

contrastan también los resultados de este estudio en lo referente al género, pues en ella se informa que en cuanto a la primera experiencia, las edades de los niños frente al de las niñas no varía, a excepción del tabaco, preferido por las niñas. A este respecto, vale la pena reforzar la idea de que «el género puede desempeñar un papel en cómo y cuando los niños/as comienzan a abusar de las sustancias psicoactivas» (Robertson, 2004: 19).

## 5. Conclusión

Es conocido que la información sobre drogas proviene principalmente de tres fuentes: la familia, la escuela y el «tercer ambiente»; se trata de identificar las fuentes inmediatas de cada uno de ellos e identificar su influencia en la persona, teniendo siempre en cuenta las características demográficas básicas (edad y género). No recibe igual una información determinada un adulto que un niño, un hombre que una mujer, por lo que la tarea de hablar de contenidos de prevención de drogas en la familia, la escuela y el «tercer ambiente»; se vuelve más exigente.

Es mucho más fácil determinar objetivos para la familia y la escuela, mientras que para el tercer ambiente la tarea se vuelve casi imposible, porque lo que a todos se da, pocos lo alcanzan, en cuanto a prevención se refiere. Y si nos concentramos en la población estudiantil, específicamente en la educación primaria (7 a 12 años), la tarea se vuelve aún más difícil, pues se ha identificado ya la fuente inmediata en el «tercer ambiente»: la televisión, «una necesidad creada que con el tiempo se ha vuelto sentida, un integrante más de la familia, la niñera gratuita e irresponsable», entre otras definiciones que podrían seguir surgiendo con el análisis.

La televisión, un medio masivo de información, es fiel a su derecho de expresión cumpliendo con sus tres objetivos: informar, formar y entretener (Martín, 2007: 6) pero hay que tener en cuenta que supera en naturaleza a sus dos rivales –la prensa y la radio– por su cualidad audiovisual, ampliando su rango de cobertura hasta la población más pequeña, lo que la convierte en un arma de doble filo, que puede ser una herramienta tanto positiva como negativa en el campo de la prevención de drogas. «Si bien los seres humanos nos cui-

damos mucho de seleccionar quien entra en nuestra casa, desaprensivamente hemos abierto las puertas a una extraña que invade en forma inopinada la intimidad de nuestro hogar: la televisión» (Cañal, 2003: 22). Como conclusión de este trabajo se recomienda:

- Desde la labor pedagógica, centralizar objetivos y herramientas; si se piensa en el trabajador como trabajador, en el empresario como empresario o en el educador como educador, se tendrá que esperar mucho tiempo antes de ver un cambio real. Se debe orientar al rol de padres y madres que cada uno tiene, al trabajador, empresario, educador... como educadores de sus hijos y formarlos en un compromiso verdadero e inmediato con el fin de fortalecer factores de protección que encaren en su debido momento a los factores de riesgo.

- Por otro lado, se recomienda no olvidar que como fuente de toda formación debe primar la familia: como primer paso en el inicio de este proceso de cam-

**La información en estas edades debe ser muy concreta, que debe tener contenidos acerca del valor de la salud y una información gradual sobre los daños que conlleva el uso del alcohol, el tabaco y otras sustancias psicoactivas. Estos temas pueden ser transmitidos por medio del recurso audiovisual, por lo que también existe una inmensa responsabilidad por parte de quienes planean y diseñan la programación infantil.**

bios no se desconoce la labor informativa, formativa y recreativa de la televisión, por lo que se concluye que en ningún momento hay por qué pretender erradicar la televisión de la vida del niño/a, pero si se deberá observar su uso y ser estricto al escoger los diferentes programas que verán y mejor si lo hacen en presencia de adultos responsables, quienes vigilarán tanto el contenido como la interpretación que de ellos hagan los pequeños televidentes.

- Tener en cuenta lo que algunos autores recalcan sobre la importancia de trabajar la prevención primaria entre los 7-12 años al igual que un poco antes (Nešpor & Csémy, 2003), cuando indican que: «los niños en estas edades aprenden muchas habilidades básicas, aprenden a relacionarse con otros niños, a ser parte de un grupo y a trabajar en él, a la vez que se expresan tanto física como espiritualmente. Comienzan a ser

capaces de valorarse a sí mismos y a los demás». Igualmente recomiendan que la información en estas edades debe ser muy concreta, que debe tener contenidos acerca del valor de la salud y una información gradual sobre los daños que conlleva el uso del alcohol, el tabaco y otras sustancias psicoactivas. Estos temas pueden ser transmitidos por medio del recurso audiovisual, por lo que también existe una inmensa responsabilidad por parte de quienes planean y diseñan la programación infantil.

## 6. Limitaciones del trabajo

La principal limitación de la presente investigación se encuentra en la herramienta de recolección de datos, la cual fue diseñada específicamente para este estudio, por lo que no había sido probada anteriormente.

## Agradecimientos

Principalmente al MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a Tělovýchovy České Republiky) (Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa) por la adjudicación de una beca para estudios de doctorado que hizo posible la financiación de este trabajo. A los niños/as participantes que colaboraron con toda su alegría y disposición al igual que un agradecimiento especial a las autoridades escolares por su apertura y confianza.

## Referencias

- ASTORGA, L. (2003). Tráfico de drogas ilícitas y medios de comunicación. *Conferencia Internacional Medios de Comunicación «Hacia una cultura de la paz»*. Universidad Iberoamericana, México, DF, 5-6 de mayo de 2003. (<http://catedras.ucol.mx/transformac/iberoopenencia.pdf>) (18-05-09).
- BEJARANO, J. (1994). *Las drogas: Aspectos introductorios y fundamentos para la prevención. Los medios de comunicación y las drogas*. San José (Costa Rica): EUNED.
- CAÑAL, M.J. (2003). *Adicciones: Cómo prevenirlas en niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.
- CHAVDAROV, N. (2007). *Současný prevladání obrazu uživatelů drog v televizi. (Actual prevalencia de imágenes de consumidores de sustancias psicoactivas en televisión)*. Foro Internacional de Discusión sobre sustancias psicoactivas y televisión. Praga, octubre 2007.
- ČSÚ (Ed.) (2006). *Český statistický úřad. Czech Statistical Office (Oficina de Estadística Checa)* ([www.demografie.info/?cz\\_rozvodovost](http://www.demografie.info/?cz_rozvodovost)) (15-06-08).
- CSEMY, L. (1999). *Iniciace a progres: pití alkoholu, kouření a užívání jiných drog u pražských adolescentů. Alkohol Drog Závislosti (Bratislava) 1999; 34: 5 (Inicio y progreso: alcohol, cigarrillo y uso de otras drogas en adolescentes praguenses. Dependencias al alcohol y a las drogas)*.
- DGEEC (Ed.) (2003). *La juventud y el consumo de drogas lícitas*. Paraguay: Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. *Juventud en cifras*. ([www.dgeec.gov.py/publicaciones/biblioteca/juventudencifras2003/Capitulo6.pdf](http://www.dgeec.gov.py/publicaciones/biblioteca/juventudencifras2003/Capitulo6.pdf)) (18-05-09).
- EDEX. *Página de internet dedicada al tema de habilidades para la vida*. ([www.habilidadesparalavida.net/es/menu.html](http://www.habilidadesparalavida.net/es/menu.html)) (26-10-08).
- EMCDDA (2006). *Stav Drogové Problematiky v Evrop. (Problemática de drogas en Europa)*.
- MACEDO, B. (2006). *Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias*. La Habana, Cuba; 6-10 de febrero de 2006. *Habilidades para la vida: Contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible* ([http://portal.unesco.org/geography/en/ev.phpURL\\_ID=9910&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/en/ev.phpURL_ID=9910&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)) (22-10-08).
- MARTIN, J. (2007). *Medios de comunicación y consumo de sustancias psicoactivas en menores*. Unión de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente (UNAD). 1-7 ([www.unad.org/upload/43/38/Medios\\_de\\_comunicacion\\_y\\_consumo\\_de\\_drogas.pdf](http://www.unad.org/upload/43/38/Medios_de_comunicacion_y_consumo_de_drogas.pdf)) (31-10-08).
- NESPOR, K. & CSEMY, L. (2003). *Alkohol drogy a vaše děti. Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat; 10*. Praha: Besip. (Alcohol, drogas y sus hijos. Como conocer el problema, prevenirlo y manejarlo).
- ROBERTSON, B.; DAVID, S. & RAO, S. (2004). *Cómo prevenir el uso de drogas en niños y adolescentes*. Maryland (EEUU). Instituto Nacional sobre el abuso de drogas (NIDA).
- OMS (Ed.) (2003). *Organización Mundial de la Salud. Un tratado internacional para el control del tabaco*. ([www.who.int/features/2003/08/es](http://www.who.int/features/2003/08/es)) (25-10-08).
- ONU (Ed.) (1959). *Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. Artículo 7* ([www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/25\\_sp.htm](http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm)) (22-10-08).
- OSN (Ed.) (2008). *Světová zpráva o drogách 2008: Závislost na drogách je nemoc*. Praha: Informa ní centrum OSN-ONU (Ed.) (2008). *Informe Mundial de Drogas 2008: La dependencia a las drogas es una enfermedad*. Praga: Centro de Información de la ONU ([www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1426](http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1426)) (17-10-08).
- PIAGET, J.; BUSEMANN, A. & OTROS (1982). *Psicología de las edades*. Madrid: Morata.
- SORINOVA, H. & CSEMY, L. (2003). *Kouření cigaret a pití alkoholu v České republice* (Praga: Státní zdravotní ústav); 4-18.
- ÚRAD VLADY, Č.R. (2005). *Národní strategie protidrogové politiky na období 2005 až 2009. O opatřeních k ochraně před škodami p sobenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákon. ZÁKON, 379/2005 sb. (ze dne 19. srpna 2005) (Law against use alcohol, cigarettes, and other drugs. L. 379/2005 sb (Aug. 19, 2005). Praga: sekretariát Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky*.
- ÚRAD VLADY, Č.R. (2007). *Souhrn výroční zprávy: Situace ve věcech drog v České republice v roce 2006. Sekretariátu Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky. (Gobierno de la República Checa: Resumen del informe anual acerca de la situación de drogas en la República Checa. Praga: Coordinación de Políticas contra la Droga; 3*.



● Adair de A. Neitzel y Luiz C. Neitzel  
Barra Velha, SC (Brasil)

Recibido: 27-11-08 / Revisado: 10-03-09  
Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-004

# Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos

Investigating the Reading Process by Means of Collaborative Environments

## RESUMEN

Investigaciones brasileñas acerca de los factores determinantes para el éxito de programas de formación de lectores señalan la necesidad del empleo de la literatura como objeto estético para que el niño se aproxime al libro. Esta investigación se propuso estudiar las concepciones de los profesores acerca de la literatura a partir del punto de vista del lector infantil. Se utilizó el chat como mecanismo de recolección de datos, propuesto entre dos clases de la enseñanza fundamental, y entrevistas con las profesoras regentes. El análisis de los chats siguió la metodología de Franco (1997), evidenciando que los docentes no consideran al libro como un objeto estético que necesita ser disfrutado. Esta investigación señala tres ejes básicos para la conquista de un público lector: a) recursos humanos calificados con claridad acerca de la concepción de literatura como fenómeno estético; b) procedimientos metodológicos coherentes con esa concepción; c) acervo bibliográfico ajustado a esa concepción.

## ABSTRACT

Brazilian research on the determining factors for the success of programs to teach reading indicates a need to view literature as an aesthetic object that will encourage children to appreciate books. This study proposes investigating teachers' concepts of literature, from the point of view of the children. Chat was used as a data collection mechanism, proposed between two groups of elementary school children and interviews with the teachers. The analysis of the chats followed the methodology of Franco (1997). This study indicates three key areas for winning a reading public: a) qualified human resources, with a clear concept of literature as an aesthetic phenomenon; b) methodological procedures that are coherent with this concept; c) a bibliographical archive that is aligned with this concept.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Lectura, chat, formación estética, formación de profesores, formación de lectores  
Reading, chat, aesthetic training, teacher training, teach reading.

◆ Dra. Adair de Aguiar Neitzel es profesora del Mestrado em Educação de la Universidade do Vale de Itajaí en Brasil (neitzel@univali.br).

◆ Mtre. Luiz Carlos Neitzel es coordinador de la Gerência de Educação del Núcleo de Tecnologia Educacional en Joinville (Brasil) (lcneitzel@yahoo.com.br).

## 1. Introdução

As deficiências que os alunos vêm apresentando na área da leitura, do ensino fundamental ao ensino superior no Brasil, apontam para a necessidade de se intensificar pesquisas que tratem sobre os fundamentos de programas de formação de leitores. Em pesquisas recentes (Neitzel, 2006; 2007) identificou-se que a falta de êxito desses programas se aplica principalmente pela concepção do professor acerca da literatura, que não reconhece a literatura como objeto estético que necessita ser apreciado, demonstrando carência de uma ação reflexiva acerca das funções da literatura e de critérios para seleção de um acervo adequado à formação de leitores. Dessa forma, partimos do princípio que não basta as instituições promoverem o acesso da criança ao livro, e passamos a investigar quais os fundamentos de um programa de formação de leitores. A primeira questão que trazemos para a discussão diz respeito às funções da literatura.

Culler (2003: 23) define a obra literária como um objeto estético «porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo». Acrescentamos a essa definição, que o livro literário necessita ser percebido como um elemento a ser apreciado, fruído, e nesse sentido ele é um objeto estético porque sua função utilitária, de ensinar, transmitir conhecimentos, não é condição para possibilitar a fruição e formar leitores. A fruição é concebida segundo o conceito de Eco (1986) em *Obra aberta*, como a possibilidade do leitor executar uma interpretação única e individual da obra, exigindo deste uma postura de constante busca e reflexão acerca do sentido do texto, entrando nele por caminhos nem sempre previstos pelo autor. As percepções do leitor acerca do objeto literário passa a ter lugar, pois deixa de ser foco o discurso que o autor tentou veicular, deslocando a atenção para as provocações que no leitor o texto causa. Nesse sentido, não cabem ações diretivas dos docentes acerca do conteúdo que a obra veicula, pois como feixe de possibilidades infinitas, não haverá leitura única, nem «mensagem» a ser entendida.

Otávio Paz (1993) nos apresenta a literatura, especialmente a poesia, como um objeto estético enfatizando como vem sendo ameaçada pela tendência moderna em desconsiderar sua função estética, sobrepondo-se a esta a função documental, histórica, política. Mas que implicações têm no desenvolvimento da criança o tratamento que a literatura vem recebendo nas instituições educativas? Lidar com a literatura como fenômeno estético possibilita que a criança se relacione

com o livro como ela se relaciona com o brinquedo. A imagem que a criança constrói do livro na infância é determinante para a sua formação como leitor. Se as lembranças que o livro traz estão sempre atreladas a atividades que ela terá que produzir, tais como desenhos, resumos, fichamentos, dramatizações, respostas sobre o texto, etc., a imagem que construirá acerca do livro é de um objeto que ela necessita ler para desenvolver uma atividade, um instrumento de cobrança, uma obrigação que impossibilita a fruição.

Para educar a sensibilidade, propõe-se o desenvolvimento de habilidades apreciativas, alargando-se assim o repertório literário e poético das crianças de forma fruitiva e não pedagógica. Por isso, nos ocupamos em investigar as percepções do leitor mirim sobre o objeto literário, identificando, a partir do seu ponto de vista, qual a concepção dos docentes acerca da literatura e suas práticas de leitura. Por que é importante o docente ter clareza da concepção de literatura? Porque ela indicará uma opção: assumir o papel pedagógico da literatura, sua função comunicativa ou seu papel estético. Se o professor quer promover o livro porque acha imprescindível a criança cultivar o gosto pelo livro não poderá fazer uso da literatura de cunho pedagógico, necessitando empregá-la como fonte de fruição, e esta atitude o levará a delinear atividades literárias que aproximem a criança cada vez mais do livro. É importante também considerar que são as concepções dos professores que irão definir suas práticas pedagógicas, e que são essas concepções que fundamentam sua prática, que permitem que ele possa desenvolvê-las com segurança e competência (Schlindwein, 2006).

Não mantendo uma relação prático-utilitária, na contemporaneidade, o objeto literário figura como aquele que provoca o leitor a uma experiência estética, a qual poderá desembocar num movimento de reflexão e conhecimento de si e do outro. A relação estética do homem com o objeto deriva de uma atitude contemplativa que ao se ampliar requer consumo do produzido. Jorge Luís Borges, Stéphanie Mallarmé, Gabriel Garcia Marques, Octavio Paz, Charles Baudelaire, Fernando Pessoa, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, entre tantos outros, encorajaram a visão da literatura não como um objeto didático, mas como objeto artístico que não tem utilidade prática, pois para eles ela está inserida numa esfera estética.

## 2. Procedimentos metodológicos

Este projeto foi desenvolvido em uma escola da rede de ensino municipal de Balneário Piçarras (grupo

01), Santa Catarina, Brasil, com o terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental em 2007 e o quarto ano das séries iniciais no ano de 2008 (mesmo grupo) e com a quarta série de uma escola da rede estadual de Barra Velha, Santa Catarina, Brasil (Grupo 02). Por meio de chats estabelecidos entre os dois grupos, investigou-se as percepções dos alunos acerca da literatura para identificar qual a concepção que norteia as práticas de leitura em sala de aula, a partir do ponto de vista do leitor mirim. A coleta de dados foi feita pelas ferramentas disponíveis no ambiente virtual (histórico) assim como por entrevistas aplicadas aos docentes regentes das turmas. A análise de conteúdo seguiu a metodologia de Franco (1997). A abordagem foi qualitativa e quantitativa.

O primeiro procedimento foi o estabelecimento de contatos com professores de outros estados brasileiros interessados em participar do projeto, por meio do Núcleo de Tecnologia de Joinville, Santa Catarina, Brasil. Tínhamos delimitado que o chat aconteceria entre 03 instituições públicas, sendo a escola 01 (Balneário Piçarras) o grupo base que estabeleceria relações com a escola 02 e 03. Entre as escolas 02 e 03 não haveria contato. Havíamos planejado desenvolver o projeto com alunos de escolas de estados da região norte, nordeste e/ou centro-oeste porque tínhamos o interesse de investigar as concepções de professores de realidades geográficas e sócioeconômicas diferentes. Assim que os contatos foram estabelecidos e a metodologia de trabalho discutida com os envolvidos na pesquisa, selecionamos a ferramenta de chat que iríamos empregar: google talk. Esta opção se deu porque esta ferramenta possui uma interface de fácil manuseio para aqueles que possuem pouco contato com o chat.

Na sequência, passamos a efetuar o cadastro dos alunos no gmail, escolhendo seu nome de usuário e senha, iniciando posteriormente a fase de conhecimento da ferramenta que consistia no estabelecimento de chats entre os alunos da mesma instituição, mesma turma. Foram promovidos três chats entre os alunos da terceira série da escola 01. No primeiro chat, que tinha o intuito de ensinar o grupo a utilizar a ferramenta, os alunos conversaram com um maior número de colegas, muitas vezes apenas se apresentavam e cumprimentavam, não desenvolvendo uma conversa pro-

ductiva. No segundo chat, as conversas já foram orientadas para a problemática de pesquisa. A professora regente da turma enfatizou o objetivo da atividade, que era investigar o que o grupo da escola 02 lia, se tinham projetos de leitura na escola, qual o repertório do grupo e suas preferências literárias. Para que as conversas fossem se desencadeando a respeito dessa temática, disponibilizamos perguntas norteadoras aos alunos assim como trechos de poesias lidas em sala de aula (anexo 04). O resultado demonstrou uma falta de espontaneidade nos diálogos, com muitas perguntas e poucas respostas, o que evidenciou que eles dominavam a ferramenta chat, no entanto, o estabelecimento de um diálogo com o colega a respeito de um assunto como este não fluía, exigindo uma outra dinâmica.

Organizamos o terceiro chat entre os próprios alunos do grupo 01 com um diferencial: a professora regente, um representante do Núcleo de Tecnologia

**«En el siglo XIX aprendimos a leer, en el siglo XX aprendimos fundamentalmente a escuchar, aprendimos el valor de la palabra, de la comunicación. Y en el incipiente XXI, da la impresión de que el desafío es aprender a mirar». Funes (2005) na epígrafe acima nos convida a pensar sobre a necessidade de aguçarmos nosso olhar.**

Educacional e o professor do laboratório acompanharam as crianças durante o chat no laboratório de informática, enquanto a bolsista de pesquisa e a professora orientadora conversavam com eles de outra cidade, orientando a conversa com perguntas direcionadas para o problema de pesquisa. O diálogo mostrou-se muito produtivo e motivador por duas razões: a) conversavam com duas pessoas que não estavam na sala; b) a bolsista e a professora direcionavam perguntas para o foco do trabalho e intermediavam as conversas de forma que elas passaram a ter sequência e desenvolvimento. Segundo Pereira (2004: 40) vários são os fatores que interferem em um chat, entre eles a mediação pedagógica. «Mediar é uma relação entre sujeitos que buscam no diálogo uma forma facilitadora e motivadora para a aprendizagem. O mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas». Para Masetto (2000: 144-145), mediar é uma «atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentiva-

dor ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem». O chat é uma ferramenta que possibilita, com mais facilidade, ao professor ser um mediador, pois o professor por meio dele passa a ser menos controlador da situação, questiona seu aluno, interage com ele, e todos se mantêm numa esfera de comunicação mais livre, mais a vontade. Segundo Porto (2005: 133-141), «é no encontro e no embate com o outro que o indivíduo exerce sua capacidade de comunicar, pautada ou pelo exercício do poder ou pela participação compartilhada, segundo a postura adotada».

Ao escolhermos o chat como a ferramenta básica para coletar dados acerca das concepções das professoras por meio da fala dos leitores mirins, tínhamos

WebChat, (acesso ao bate-papo via web) ou outros, como o Google talk. Este foi o programa empregado para o desenvolvimento desta pesquisa uma vez que o usuário tem facilidade de acesso por ele ser aberto e disponível no Google. Ele possui uma interface, no nosso ponto de vista, mais limpa, o que possibilita uma melhor usabilidade do usuário com pouca experiência nesse meio de comunicação. Além disso, o acesso a esta ferramenta é de fácil conexão e há a possibilidade de gravar a discussão e de enviar «emoticons» com expressões diversas tais como raiva, alegria, susto, entre outras. É disponibilizada uma lista de contatos que são adicionados e também podem ser excluídos pelo usuário. Assim que acessamos ao programa, podemos verificar quais os usuários cadastrados estão on-line para conversar.

Nos diálogos estabelecidos entre os alunos, percebemos que nem sempre as mensagens se referiam a mensagens anteriores, o que impedia o estabelecimento de um diálogo coerente e fluente. Primo (2007: 48) alerta que «ambientes reativos requerem, adicionalmente, que as últimas mensagens se refiram às (ou sejam coerentes com as) mensagens anteriores». Mesmo o diálogo fluindo

## As deficiências que os alunos vêm apresentando na área da leitura, do ensino fundamental ao ensino superior no Brasil, apontam para a necessidade de se intensificar pesquisas que tratem sobre os fundamentos de programas de formação de leitores.

consciência que o meio escolhido poderia afetar o receptor porque o chat é um meio de comunicação que oferece uma forma diferente de relacionamento social (Primo, 2007: 19). Este meio foi selecionado porque a interação mediada pelo chat é uma comunicação de mão dupla composta por um sistema bidirecional que viabiliza o livre diálogo de forma sincrônica, oferecendo uma reversibilidade na emissão e recepção da mensagem emitida. A participação do sujeito no diálogo por meio do chat em instituições educacionais incentiva a comunicação porque a resposta é veloz, portanto a troca é rápida, e é um ambiente de interatividade plena. Além disso, o chat é uma comunicação direta «que dispensa a intermediação, isto é, não utiliza os meios de comunicação e seus filtros e seleções de conteúdo» (Terra, 2008: 32).

Um chat exige a participação de, no mínimo, duas pessoas que irão interagir por meio da escrita, produzindo mensagens que serão lidas instantaneamente. A identificação é feita apenas através do nome ou do codinome escolhido pelo usuário, preservando ou não sua identificação. Os contatos on-line podem ser feitos através de programas como MSN, Yahoo Messenger,

bilateralmente nem sempre eles faziam referência ao «conteúdo, à natureza, à forma ou apenas à presença de referência anterior» (idem). Esse fato justifica-se, em parte, porque em um chat o sujeito conversa com mais de uma pessoa, além de ele ter que interagir com outros elementos que normalmente não está habituado, como a interface gráfica do software e também com o mouse, o teclado, etc. Mas por que optamos pela ferramenta chat?

Paulo Freire (1996) declara que não tem dúvida a respeito do enorme potencial de estímulos e desafios a curiosidade que o computador coloca à disposição das crianças. Esta constatação aponta para uma vantagem desse meio frente a outros convencionalmente usados na escola: a experiência do desafio mantém a criança em estado de descoberta, movida pela curiosidade. Empregar o chat na sala de aula pode ser uma via para estimular a leitura e a produção textual, pois a experiência do chat posiciona o sujeito numa situação de leitor e escritor, emissor e receptor, duas posições que o colocam como produtor de significações, uma situação pouco comum ainda nos ambientes das séries iniciais do ensino fundamental. O desafio de que nos

fala Paulo Freire é fundamental para que a criança busque no livro respostas que o auxiliarão a manter um diálogo no chat.

Essa modalidade de comunicação auxilia o processo de leitura, uma vez que as crianças passam a se interessar em buscar no livro subsídios que os auxiliem nos bate papos, e durante os chats eles colhem indicações de leitura que os impulsionarão, por meio da curiosidade, a ampliar seu repertório. Essa constatação foi possível de ser evidenciada durante o processo de comunicação com os estudantes do grupo 02. Como o grupo era composto de 35 alunos, foram divididos em dois grupos. Enquanto um dos grupos estava no laboratório, o outro participava de uma sessão literária com contação de histórias e na sequência a roda de leitura. Cada turma do grupo 02 participou de dois chats com o grupo 01. Confrontando esses dados, percebemos que o repertório do grupo 02 ampliou consideravelmente após sua participação na sessão literária.

Outra vantagem desse meio de comunicação, diz respeito à liberdade de expressão que um chat possibilita, uma vez que por meio da tela do computador os mais tímidos conseguem estabelecer contato e liberar suas dúvidas, «escrevem o que pensam e o que querem sem nenhum medo de represálias» (Pereira, 2004: 35) inclusive sem a vigilância a respeito da construção gramatical do diálogo. Segundo Pereira (2004: 35), «as pessoas que usam o bate-papo, em sua maioria, sentem-se mais à vontade para participar da discussão e, quando esta é feita entre pessoas desconhecidas, essa facilidade de comunicação torna-se maior, pois o usuário pode assumir o papel que quiser sem ser reconhecido».

### 3. A voz do leitor mirim: apresentando resultados

A leitura dos chats realizados nos indicaram informações a respeito do processo de leitura do grupo que foram categorizadas e posteriormente analisadas. A partir deles, criamos as seguintes categorias:

- a) Autores citados.
- b) Gêneros textuais lidos.
- c) Repertório poético.
- d) Impressões dos alunos acerca da literatura.
- e) Local de acesso à leitura.
- f) Atitudes da professora em sala.
- g) Frequência com que lêem.
- h) Local de acesso à leitura.

O primeiro chat intragrupo trouxe indicadores para compor o perfil literário do grupo e a concepção de literatura da professora regente do grupo 01. Os alunos demonstraram uma preferência pelo gênero

lírico, e anunciaram participar frequentemente da roda de leitura realizada por uma contadora de história que expõe semanalmente a poesia às crianças, onde a leitura é tratada como fenômeno estético. Com relação à concepção de literatura da professora regente de classe, por meio das falas dos alunos, tivemos indícios que ela emprega a leitura de forma fruitiva, sem apelar para o texto como um pretexto para o ensino de outras questões conceituais.

Os alunos demonstraram uma preferência literária pelo gênero lírico e um bom repertório, citando autores como Ricardo Azevedo, José Paulo Paes, Carlos Drummond Andrade, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Maria de Lourdes Krieger, Inês Mafra, José Elias, Alcides Buss, Fernando Paixão, Ruth Rocha. Eles citaram títulos de poesias tais como Poeminhas fenomenais, A vaca e o Boi, O vó, O mosquito, As borboletas, Poesia do ABC. Além disso, citavam nos chats trechos de poesias tais como o poema de Cecília Meireles citado pela aluna «S»:

Eu canto por que o instante existe e a minha vida está completa, não sou alegre e nem sou triste, sou poeta.

Esse contato próximo com a poesia se justifica pelo projeto que vinha sendo desenvolvido nesta escola, denominado Espaço Literário, que tem como eixo de sustentação o formação de leitores por meio da metodologia da literatura fruitiva. A apreciação dos textos líricos é percebida pela falas abaixo, que analisadas na sua totalidade demonstram que as crianças estabelecem relações lúdicas entre o brincar e o livro, pois o diálogo acerca dos brinquedos preferidos é permeado por declamações, como mostra o bate-papo:

09:32 thamiressregina 5: oi tayse.

09:35 eu: oi thamiress tudo bom con você.

09:39 thamiressregina 5: tudo e com você eo estou muito bem.

09:40 eu: eu tambem gosto de brincar.

09:47 thamiress você gosta de brincar de pular corda se você gosta escreve sim.

thamiressregina 5: você gosta de poesia?

09:52 eu: sim.

09:56 as borboleta.

10:00 thamiressregina 5: larissa do que você mais gosta.

10:10 eu: as borboletas brancas azul amarela e preta brincam na luis as beas borboletas borboleta braca são alegre e franca as azus gostam muito de luz.

Com relação à categoria da tipologia textual, os chats realizados entre os participantes do grupo 01 revelam que há preferências pelas poesias, narrativas, gibis e sites literários. Os gibis é uma literatura incenti-

vada pela professora regente da turma. A prática de leitura de sites literários foi possibilitada durante o desenvolvimento do projeto Ciberliteratura, no ano de 2007, um projeto que investigou algumas possibilidades de utilização do texto literário digital, especificamente sites literários com contação de histórias e poesias visuais, próprios para essa faixa etária, tendo em vista a sensibilização da criança para com o texto literário. Após mapear os sites literários que podiam ser empregados nas atividades, promoveu-se a interação das crianças com os sites. Foram realizadas atividades de intervenção nos grupos quinzenalmente, com sessões de 60 minutos cada encontro, durante 7 meses de pesquisa. A professora regente da turma declarou que após o desenvolvimento do projeto Ciberliteratura, os alunos passaram a frequentar mais a biblioteca e efetuar empréstimos de livros. Este fato e a constatação de que as crianças citaram no chat que elas lêem sites literários demonstra como o computador pode ser um aliado do livro, e que ele opera o alargamento da classe de leitores.

Com relação ao local de leitura, o grupo revelou ter acesso freqüente à leitura na sala do Espaço Literário. Em sala de aula os alunos revelam que a professora promove a roda de leitura com pouco frequência. Pesquisando o acervo empregado pela professora regente e pela contadora, identificamos que o repertório das crianças tem origem neste acervo, que não é composto de fábulas nem de contos clássicos mas pela literatura contemporânea, e esta estava alinhada com a concepção de literatura frutiva que promove o texto como um fenômeno estético e artístico e não apenas como um fenômeno de linguagem. Apesar desta turma ter um bom acervo disponível, vale ressaltar que nesta escola não há uma grande variedade de exemplares literários infantis na biblioteca. Observou-se, no que diz respeito às percepções das crianças acerca da leitura, que elas gostam de ler e apreciam tanto os textos líricos pelo constante contato que têm com a literatura, privilegiadas pela escola que mantêm um projeto literário e pela concepção da contadora de histórias que desenvolve atividades de leitura segundo a metodologia da literatura frutiva.

Ao término deste processo que acabamos de relatar, as crianças do grupo 01 se mostraram em condições de efetuarem o chat com um grupo de outra escola. Foram marcados 03 chats com escolas da região norte e centro oeste do Brasil, mas nenhuma delas se manteve presente no dia agendado para o chat. Por isso, contactamos uma escola da rede estadual de Barra Velha, município vizinho de Balneário Piçarras, para continuar a pesquisa. O grupo de Barra

Velha foi dividido em dois grupos, pois eram ao todo 34 alunos e o laboratório possuía apenas 10 máquinas. Dessa forma, os encontros eram semanais, no entanto, os alunos de Barra Velha, grupo 02, faziam apenas dois chats por mês, uma vez que a turma se dividia.

Disponibilizamos também ao grupo de Barra Velha o roteiro com perguntas norteadoras para o chat. Na análise de conteúdo empregamos as mesmas categorias utilizadas para análise do chat ocorrido entre os alunos do grupo 01. O mesmo processo descrito anteriormente foi possibilitado ao grupo 02, com exceção do encontro com a bolsista e a orientadora mediando o processo a distância. O diálogo entre o primeiro grupo de Barra Velha mostrou-se muito produtivo, as perguntas recebiam respostas e houve maior cumplicidade entre os pares. Já o chat realizado com o segundo grupo de Barra Velha mostrou-se menos motivador, pois as perguntas a respeito da leitura não obtinham resposta, o que tornou o processo de comunicação desarticulado. Investigando as razões junto à professora regente da turma, ela informou que o segundo grupo não tinha domínio tecnológico e nem acesso ao computador em casa e possuía muitas dificuldades de leitura.

A análise do primeiro chat intragrupo revelou que os alunos do grupo 02 preferem ler narrativas e textos líricos. Citaram autores como Monteiro Lobato, Ziraldo, Rosicler Martins Rodrigues e Manuel Salis. Os títulos de livros e narrativas indicados foram: Chapeuzinho Vermelho, Claro e Escuro, O livro Homem, O menino invisível, Margarida Friorenta, Túnel do amor, A hora de dormir, A velhinha que dava nome as coisas, As aventuras do Capitão Cueca, A Ema, E a vida continua, Tião e Corisco, Meia Noite, João e Maria, A Onça e Poesia de Criança, entre outros. A tipologia textual mais lida é poesia, narrativas, revistas em quadrinho, livros didáticos. O grupo mostrou ter preferência pelo gênero narrativo: contos, terror e textos literários. Apreciam a declamação de poesia e a contação de histórias feitas pelos seus colegas em sala de aula, preferência que se justifica uma vez que a professora realiza periodicamente a leitura de contos e promove a leitura por parte dos alunos. Os integrantes desse grupo têm acesso à biblioteca da escola, onde realizam empréstimos literários, porém nem todos possuem carteirinha, instrumento que permite a realização dos empréstimos. A biblioteca possui um acervo grande de livros com coleções literárias, enciclopédias, livros de poesias, revistas em quadrinhos e outros. Há na sala de aula um pequeno acervo com diversos tipos de textos, que as crianças denominaram «caixa da professora», onde também podem realizar empréstimos.

Não há na escola uma contadora de história e nem sala de leitura e não há um programa ou projeto institucional de leitura.

#### 4. Ambientes colaborativos: um espaço de interação social

«En el siglo XIX aprendimos a leer, en el siglo XX aprendimos fundamentalmente a escuchar, aprendimos el valor de la palabra, de la comunicación. Y en el incipiente XXI, da la impresión de que el desafío es aprender a mirar». Funes (2005) na epígrafe acima nos convida a pensar sobre a necessidade de aguçarmos nosso olhar, pois diante de tanta exposição audiovisual, o homem precisa exercitar sua capacidade de enxergar para além do que seu campo de visão permite. O discurso que encontramos nas escolas é de que o aluno, a partir da primeira série dos anos finais, não gosta de ler. Mas essa assertiva necessita ser investigada e a questão parece ser buscar o por quê? De acordo com Rocha (2006), a literatura aguça os sentidos da criança quando focada suas possibilidades artísticas, cabendo ao professor descortinar formas de aproximá-la do livro, cuidando para não afastá-la. Para ampliar nosso olhar sobre o processo de leitura em sala de aula, entrevistamos as professoras do grupo 01 e 02. A análise da entrevista evidencia:

a) Uma compreensão da literatura como uma atividade lúdica, que necessita ser vivenciada e experienciada pelas crianças, mas não havia clareza conceitual a respeito das implicações desta concepção no desenvolvimento de um programa de formação de leitores.

b) convicção da importância da leitura no dia a dia da criança, no entanto, os momentos de roda de leitura não são propiciados cotidianamente.

c) O «cantinho da leitura» na sala de aula é usado pelas crianças entre uma atividade e outra, como uma atividade de formação de leitores.

d) Que apesar da biblioteca ser apontada como um espaço de muitos livros, o repertório indicado pelas crianças não demonstra um conhecimento amplo do acervo (grupo 02).

e) Dificuldade de promover a leitura frutiva aos que não possuem domínio da língua materna escrita, sendo esta deficiência apontada como causa do afas-

tamento desse grupo pelo texto literário (grupo 02).

f) As leituras que a professora faz para as crianças são solicitadas pelo grupo para leitura posterior;

g) os alunos têm oportunidade de contar suas histórias aos colegas, mas não têm a cultura de saber o nome do autor e da obra (grupo 02).

i) Que o professor está em contradição com relação ao repertório disponibilizado às crianças. Ele considera que os livros de charadas e adivinhas pouco adequados para a turma principalmente porque possuem poucas folhas, no entanto defende a necessidade de ter uma diversidade textual à disposição da criança e reafirma sua liberdade de escolha (grupo 02).

j) A existência da hora do ponto: momento de leitura oral em que o professor afere a leitura (Grupo 02).

l) A leitura do livro literário é prevista para, em média, uma vez por semana.

**Desenvolver um projeto fundamentado na literatura frutiva significa assumir a premissa de que o livro ao ser lido deve ser percebido, sentido, tocado para que o leitor possa atingir a fruição estética e para tal é fundamental que a imagem do livro esteja desvinculada da obrigatoriedade do ler, desencilhado, portanto, de compromissos estritamente pedagógicos que o percebem com um pretexto para o ensino de componentes curriculares.**

m) O emprego da literatura para ilustrar conceitos de outras áreas, como estratégia de ensino.

n) Consciência que poderia promover a leitura de forma mais incentivadora, mas se mostra contagiada pelo ambiente desalentador da escola (grupo 02).

o) O livro didático como parâmetro para lidar com a literatura. O livro didático a explora pedagogicamente, então, o professor se autoriza a fazê-lo também (grupo 02).

p) Que por meio da interação com crianças de outra escola, pelo ambiente virtual, coletaram sugestões de leitura que passaram a procurar para ler (grupo 02).

q) Que a atividade de chat fomentou a leitura no livro porque para falar sobre literatura eles tinham que ter repertório.

r) O conhecimento que as crianças têm dos autores é consequência do desenvolvimento do projeto Espaço Literário, pois a professora declara que não se preocupa em visualizar junto as crianças a autoria e nos chats esse dado se mostrou com frequência (grupo 01).

s) Que ambas as professoras reconhecem a importância da leitura para o desenvolvimento das competências necessárias ao aluno das séries iniciais, no entanto, não a estabelecem como prioridade na sala de aula, não há um planejamento específico nem ações pontuais que pensem a formação de leitores. O fato de a criança estar exposta diariamente à leitura é, do ponto de vista das professoras, um fato que deveria encaminhá-la à formação de leitores.

Por meio das percepções dos leitores mirins, podemos constatar que a capacidade perceptiva do professor em relação ao fenômeno literário está em contradição, afetada em parte pela compreensão de que a função essencial da literatura é estética e em parte pedagógica, mantendo-a muitas vezes na esfera do utilitarismo, da didática, não sendo vivenciada na sua totalidade como objeto estético que precisa ser fruído, apreciado. Esta visão interfere na constituição do leitor mirim que não consegue estabelecer uma relação lúdica com o livro, percebendo-o como fenômeno de linguagem e não como fenômeno estético.

Desenvolver um projeto fundamentado na literatura fruitiva significa assumir a premissa de que o livro ao ser lido deve ser percebido, sentido, tocado para que o leitor possa atingir a fruição estética e para tal é fundamental que a imagem do livro esteja desvinculada da obrigatoriedade do ler, desvencilhado, portanto, de compromissos estritamente pedagógicos que o percebem com um pretexto para o ensino de componentes curriculares. A obra literária não tem uma finalidade prática, utilitária, não há a preocupação com o informar, pois ela se justifica pela sua função fruitiva, de deleitamento, que visa à sensibilização do leitor para com o texto.

## Referências

- BARTHES, R. (1993). *O prazer do texto*. (Tradução J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva.
- CULLER, J.D. (2003). *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca.
- ECO, U. (1986). *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva.
- FRANCO, M.L.P. BARBOSA (1997). *Avaliação de currículos e programas*. Brasília: UnB.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUNES, V. (2004). Espectadores, los alumnos del siglo XXI. *Comunicar*, 24; 105-112.
- MASETTO, M.T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J.M. & alt. (Ed.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Meira, V. (1999). Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In PILLAR, A.D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- NEITZEL, A. DE AGUIAR (2006). Sensibilização poética: educar para a fruição estética. In SCHLINDWEIN, L.M. & SIRGADO, A.P. (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali: Ed. Maria do Cais.
- NEITZEL, A.A. (2007). Prosa & Poesia na Educação Infantil: a literatura pede passagem. In OLIVEIRA, V.M. (Org.). *Infância e Linguagem Escrita*. Itajaí: UNIVALI, V. 1; 25-44.
- Paz, O. (1993) *A outra voz*. São Paulo: Siciliano.
- PEREIRA, V. DE OLIVEIRA (2004). *Bate-papo na internet: algumas perspectivas educativas*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.
- PORTO, T.M. ESPERON (2005). Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação. *Comunicar*, 24; 133-141.
- PRIMO, A. (2007). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- Rocha, R. (2006). *Entrevista Ruth Rocha*. *Contrapontos*, v. 6, 2; 389-392.
- ROSSI, M.H. WAGNER (1999). A compreensão do desenvolvimento estético. In PILLAR, A.D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- SCHLINDWEIN, L.M. (2006). Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In SCHLINDWEIN, L.M. & SIRGADO, A.P. (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali: Maria do Cais.
- TERRA, C.F. (2008). *Blogs corporativos – modismo ou tendência?* São Paulo: Difusão Editora.
- ZILBERMAN, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.



● María G. Navarro  
Madrid (España)

Recibido: 09-12-08 / Revisado: 0-04-09  
Aceptado: 25-04-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-005

# Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva

New Educational Settings. Cognitive Challenges for the Realization of a Collective Intelligence

## RESUMEN

Comprender las tecnologías de la comunicación a la luz de las redes con que se comunican y entran en cooperación las personas ha sido una constante en autores que no han disociado su visión acerca del significado de las tecnologías respecto a los nuevos movimientos sociales. Este artículo sostiene que las TIC no son sólo una red a la que se suman los individuos, sino que actúan como tecnologías sociales cuyo perfeccionamiento depende tanto de la diversidad de sus funciones (socio-políticas, cognitivas, etc.) como de la flexibilidad con que se adapten a nuestra diversidad funcional (ciclos de la vida, motricidad, umbrales de percepción, etc.). Prueba de ello son desafíos tecnológicos como el diseño de dispositivos llevables, las redes de área personal, las interfaces de usuario de alta usabilidad, los sistemas de cuidado en el hogar, etc. Este artículo explora dichas tesis en relación con el entorno educativo.

## ABSTRACT

Understanding communication technologies through the networks by which people connect, communicate and cooperate has been a constant feature in the work of researchers who have not dissociated their view about the meaning of technologies within new social movements. This paper states that Information and Communication Technologies are not only networks that people join individually, but that they also act as social technologies. Their improvement depends both on the diversity of their functions (social, political, cognitive, etc.) and on the flexibility they have to adapt to functional diversity (to lifecycles, changing and fluctuating mobility or to audiovisual perception thresholds, for example). This idea is supported by the new technological challenge represented by portable devices, the personal area network, high-use user interfaces, systems designed for home care, etc. All this will be tried and tested in this paper within the educational context.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Tecnologías de la comunicación, educación, entorno virtual, cognición, inteligencia colectiva, adaptación cognitiva.

Communication technologies, education, virtual setting, cognition, collective intelligence, cognitive adaptation.

◆ Dra. María G. Navarro es investigadora del Instituto de Filosofía del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid) ([hermeneutica@gmail.com](mailto:hermeneutica@gmail.com)).

### 1. El entorno virtual como problema educativo

Parece razonable afirmar que el sistema educativo actual está sufriendo transformaciones muy diferentes a las conocidas hasta hace poco. Aparentemente, podría atribuirse dicho cambio a fenómenos asociados al surgimiento de una pedagogía informacional o pedagogía de la información; una orientación pedagógica que pone de manifiesto que tanto los alumnos como los docentes son una forma de «mediación» entre la información y la experiencia humana, de manera que el procesamiento de dicha información sería uno de los objetivos tanto en lo que se refiere a la actividad de la enseñanza como a la del aprendizaje propiamente dicho. Esta concepción de la enseñanza no está asentada en un principio desconocido en la historia de los modelos pedagógicos, y tampoco entra en contradicción con la idea de que el sistema educativo es una forma de tecnología social cuya finalidad es dotar al individuo y a las sociedades de una poderosa herramienta simbólica, cuya dimensión abarca desde el desarrollo de funciones y habilidades cognitivas, hasta la socialización dentro de pautas de índole emocional, social, cuando no de naturaleza afectiva, lúdica, etc.

Durante décadas, las personas no han tenido que afrontar su educación teniendo como horizonte vital una perspectiva de mundo en constante cambio, respecto al cual, es y será a todas luces preciso hacer uso de diferentes aptitudes para poder llegar no solamente a desarrollar un proyecto vital sino, antes bien, para poder simplemente hacer uso de dimensiones cognitivas relativas a los actos de entendimiento: al proceso mismo por medio del cual se conoce, comprende, se comunica para, de este modo, poder adaptarse al medioambiente cultural y al físico de que se trate.

La causa de tales cambios y perspectivas de transformación constante se debe a la existencia del «tercer entorno» o entorno virtual (Echeverría, 2000). Incluso a día de hoy, sigue siendo difícil la adaptación y comprensión de los cambios introducidos por las nuevas tecnologías educativas y sigue siendo un desafío educativo el sentido del entorno virtual en relación al problema de una pedagogía de la información concebida dentro de un sistema educativo que refleje la complejidad de dicho entorno como espacio no solamente de información y conocimiento, sino como una realidad social y una vía de comunicación.

Si concebimos la educación como una forma de tecnología social, cabe decir que la existencia de un entorno virtual o tercer entorno en principio, únicamente amplía el potencial de la educación como tecnología social. Esta afirmación precisa de dos aclaraciones: de una parte, es necesario afirmar qué cabe

entender por tecnología y, de la otra, qué definición de tercer entorno se mantiene para que, de resultados de todo ello, se pueda llegar a sostener una concepción de la educación como tecnología social en la que se podría hacer uso pedagógico de la existencia de un tercer entorno.

El problema de la tecnología suele entenderse como un asunto relacionado con un saber instrumental, es decir, con algo que se precisa saber para hacer uso de otras cosas. Según sostiene González Quirós (2004), esta concepción de la tecnología justifica que sea considerada como algo artificial, es decir, prescindible para llevar una vida sencilla: dado que, en contraposición con lo artificial, cabría optar por una vida más natural, desprovista del artificio de cualesquiera tecnologías.

De alguna manera, este es uno de los grandes retos del sistema educativo, a saber: asumir la tecnología como una realidad gestada a través del sistema simbólico de la cultura en su conjunto, abandonando la concepción utilitarista de la tecnología como mero instrumento. A este respecto, cabe distinguir –siguiendo a dicho autor– entre tecnologías que sirven para fabricar objetos materiales y satisfacer cualesquiera necesidades –ya sean éstas complejas o básicas– y, por otra parte, tecnologías sociales, cuya finalidad estriba en la generación de herramientas simbólicas que nos preparan e incentivan en relación a futuros procesos de constitución y legitimación de las formas de organización política y social. Pues bien, cabe decir que la tecnología no entra dentro únicamente del primer grupo, sino de este último. Da prueba de ello la existencia del tercer entorno; existencia que sería inconcebible con independencia de la tecnología, ya que es precisamente a partir de las tecnologías de la comunicación (TIC) como surge la creación de ese nuevo espacio social.

El tercer entorno se diferencia de los entornos naturales y de los entornos urbanos pero constituye una forma de continuo respecto a estos dos últimos, puesto que una de sus grandes finalidades es la generación de nuevos procesos de aprendizaje, nuevas formas de enfrentar la asimilación de conocimiento y nuevas formas de establecer comunicaciones.

Estas características hacen del tercer entorno un instrumento más dentro del conjunto de instrumentos que conforman la herramienta simbólica de la que todos hacemos uso gracias a los procesos educativos que tienen lugar en el interior de, los más generales, procesos de socialización. Así pues, el tercer entorno podría ser desarrollado hasta ser, propiamente, un nuevo entorno educativo, o bien permanecer como un instrumento –tan artificial como artificioso– en una posición

de subordinación respecto al sistema educativo, que haría uso de él en el sentido de una tecnología subsidiaria, cuyo uso no daría idea de las aspiraciones que ella encierra o de la clase de vida que queremos tener, la construcción política de la realidad en la que habríamos de embarcarnos, etc.

En el caso de las TIC y del «tercer entorno» a que da lugar es paradigmática en ellas la objetivización de la idea según la cual los instrumentos que produce el hombre para cumplir un fin preciso, en ocasiones, van más allá de sus necesidades inmediatas. Este último aspecto muestra claramente que no es la instrumentalidad lo que define la razón de ser las tecnologías.

En este sentido, a día de hoy, existe una gran cantidad de proyectos que buscan desarrollar modelos de proyectos educativos en el «tercer entorno» que no supeditan dicho objetivo pedagógico e investigador a una concepción de las TIC en tanto instrumentos para el aprendizaje, sino como espacios sociales y herramientas simbólicas que pueden llegar a proporcionar experiencias de aprendizaje como las que tienen lugar en bibliotecas, en las calles de un barrio, en la casa de un compañero de clase, en una granja-escuela, en un establecimiento comercial y un largo etcétera.

Sin embargo, si bien existen muchos estudios que hacen una alusión explícita a la necesidad de utilizar las TIC en el aula a fin de seleccionar sus herramientas en algún sentido y usarlas con una intención pedagógicamente innovadora (Martín-Laborda, 2004) cabe decir que para que dicha perspectiva prospere es menester ahondar en la concepción social y política del tercer entorno, diseñando una política educativa que explore sus potencialidades, entienda sus objetivos y desafíos y, finalmente, oriente política y pedagógicamente la virtualidad de las acciones que en él se acometen yendo más allá de la mera alfabetización digital.

De acuerdo con la perspectiva esgrimida por Echeverría (1999; 2000), cabe, a nuestro juicio, una perspectiva de las TIC y, en particular, del tercer entorno, que redunde en mayor beneficio para el sistema educativo en su conjunto. Según dicha perspectiva, el tercer entorno podría considerarse no únicamente como una «metodología de aula» sino, antes bien, como espacio que nos impele a la conceptualización y diseño de un nuevo sistema educativo, es decir, de una

política educativa específica para el tercer entorno. Podríamos seguir preguntándonos si dicho entorno social tendrá finalmente la capacidad de generar una concepción de la acción diferente pero sobre asuntos comunes y, hasta ahora, propios del entorno segundo, a saber, el entorno urbano, tales como la posibilidad de organizar redes electrónicas para invertir, trabajar, investigar, hacer arte, diseñar, pilotar, hacer deporte, jugar, viajar, establecer una relación afectiva, etc.

## 2. Entornos virtuales: el problema cognitivo y epistémico de la representación

El entorno virtual es un espacio social en el que se pueden desarrollar virtualmente todas las acciones que

**El impacto social de la red educativa y sus efectos crecen exponencialmente con el tamaño de la red, y la discriminación o, por el contrario, la aceptación de una diversidad funcional del sujeto que la presente depende de la integración en la red social que, desde este punto de vista, puede ser bien parcial bien plena.**

llevamos a cabo en el entorno urbano: incluyendo en esta acepción de acción las acciones colaborativas o de cooperación intelectual. Un tipo específico de acción con una dimensión cognitiva, política e incluso económica de una extraordinaria importancia, en primer lugar, para el sistema educativo y, en segundo, para la sociedad en su conjunto. El desarrollo de estas acciones en el tercer entorno constituye una exploración de la segunda de las acepciones del concepto de tecnología desarrollado anteriormente.

Así, por ejemplo, el proyecto holandés «Ontdeknet» ([www.iptop.com/showdirectory.htm?vCat=kids](http://www.iptop.com/showdirectory.htm?vCat=kids)) centrado en el desarrollo de redes educativas telemáticas en el que los alumnos tienen un contacto regular con investigadores y expertos en la materia, se sustenta en una concepción de la tecnología en la que ésta, más que una metodología al uso, constituye un entorno que propicia la generación de escenarios con potentes funciones cognitivas.

La función gestora y administrativa que encontramos en muchos programas, aplicaciones informáticas, e incluso redes, no puede confundirse con la posibilidad de trasladar al entorno virtual aquellos escenarios que, debido a sus características intrínsecas, puedan

resultar beneficiosos para desarrollar en ellos acciones de diversa índole, entendidas a la luz de procesos educativos específicos. Un ejemplo de ello sería un escenario urbano en el que un sujeto tuviera que tomar decisiones económicas y, para ello, tuviera que realizar la acción de sumar, hacer ecuaciones, cálculos de probabilidades, etc., a fin de optimizar sus preferencias en un escenario tecnológico virtual. Esta segunda concepción de la tecnología –en la que el ejemplo redundante–, conlleva una clara ampliación del concepto de realidad social; pero no tendría ningún sentido desde el punto de vista sociopolítico si dicha ampliación no fuese susceptible de reelaboración por una de las tecnologías sociales más eficaces, a saber, el sistema edu-

al cabo, mediante la representación, en una experiencia conceptual de realidad) depende de un medio que no es físico sino representacional. Este último aspecto entraña una dificultad cognitiva que tiene como consecuencia que –como hemos visto– suela concebirse muy limitadamente tanto la tecnología como los entornos tecnológicos, cumpliendo funciones, las más de las veces, instrumentales, y quedando mermada su dimensión cognitiva, sensorial y social.

Para conseguir entender dichas limitaciones cabe establecer el siguiente ejemplo: no es lo mismo organizar, según criterios pedagógicos, el mobiliario de una clase, estableciendo grupos de trabajo y dividiendo las mesas en tres o cuatro islotes, que organizar escenarios

electrónicos, redes, proyectos y objetivos de docencia e investigación en el tercer entorno. Sin duda, está demostrado que la organización del espacio educativo conlleva una dimensión cognitiva cuya naturaleza queda afectada por las condiciones materiales, cuyas dimensiones físicas ya nos advierten de las dimensiones sensoriales y relativas a la percepción en que aquéllas derivan. Por consiguiente, ¿cómo no habría de representar una dificultad específica la organización del entorno educativo vir-

**Las TIC no son sólo una red a la que se suman los individuos, sino que actúan como tecnologías sociales cuyo perfeccionamiento depende tanto de la diversidad de sus funciones (sociales, políticas, cognitivas, económicas, etc.) como de la flexibilidad con que se adapten a nuestra diversidad funcional (a nuestros ciclos de la vida: desde la infancia hasta la vejez, nuestra cambiante y oscilante motricidad o nuestros umbrales de percepción audiovisual).**

tual en el que la materialidad no comporta siempre dimensiones sensoriales o cognitivas ni tampoco estas últimas se realizan en virtud del orden material que nos es más conocido; orden al que –según lo dicho– atribuimos, por lo general, un impacto sensorial que deviene percepción? Tampoco es lo mismo ser un «tutor» que un profesor que conoce a sus alumnos, y se embarca con ellos en el diseño de un escenario educativo virtual que diera, como en un pliegue, con una forma de representación del aula tradicional, ampliada y transformada ulteriormente.

Todas estas dificultades hacen que, en multitud de ocasiones, se utilicen en el ámbito educativo de manera muy limitada las virtualidades de la tecnología, pues éstas exigen, en primer lugar, repensar los límites imputables a los procesos cognitivos, así como a la naturaleza de las dimensiones materiales en que aquéllos se sustentan. Estas preguntas se tornan necesarias cuando se pretende convertir al tercer entorno, y con ello a las TIC, en un subsistema abierto de escenarios educativos.

cativo con su poder de socialización y legitimación de otros complejos sistemas simbólicos.

Las dificultades a las que se ha aludido anteriormente relacionadas con los procesos de implementación de las TIC en el sistema educativo son comprensibles si pensamos en la complejidad inherente a los procesos cognitivos y epistémicos que las tecnologías de la comunicación conllevan. El entorno virtual es un ejemplo paradigmático de su difícil adaptación a los programas educativos y, aún más, de la reticencia con que se contempla los cambios radicales a que podría dar lugar en nuestra manera de concebir el espacio educativo, no sólo como aula, sino como sistema educativo autónomo y nacional cuyas fronteras parecerían para algunos no poder sobrepasarse a través del tercer entorno y de modelos curriculares telemáticos internacionales. Esta posibilidad ha dejado de ser una hipótesis irrealizable si pensamos que la labor educativa de generar escenarios con objeto de ampliar el concepto de realidad (así como la experiencia de realidad en que dicho concepto se singulariza presentándose,

Consiguientemente, parece razonable afirmar que la generación de aulas electrónicas es de todo punto necesaria para llevar a efecto una concepción más humanista de la tecnología; concepción que, aquí –siguiendo a González Quirós (2004), así como a Winner (1987) o a Dyson (1998)–, se diferencia de la utilitarista, en la cual la tecnología es concebida como una técnica conocida para la consecución de un objetivo definido.

### 3. Las «aulas distales» y el problema de la adaptación cognitiva constante

El desarrollo de escenarios virtuales para la educación dará lugar a la generación de aulas distales (Echeverría, 2000) que irán más allá de las fronteras regionales, continentales, lingüísticas, generacionales, culturales e incluso epocales, hasta el punto de entenderse como un despliegue del concepto de movilidad en el ámbito de la investigación y la enseñanza universitaria en su aplicación al ámbito de la Educación Secundaria, el Bachillerato, la Formación Profesional, etc. Debe repararse en que la noción de «movilidad física», que alude a un proceso de internacionalización del conocimiento, quedaría reforzada por la noción de «movilidad virtual», noción que –implicando paradójicamente una negación de la movilidad física–, en un tercer entorno convenientemente desarrollado, puede ejecutar más plenamente lo que, en términos educativos, universitarios e investigativos, connotamos al hablar de la necesidad de una movilidad educativa, universitaria.

Tampoco pueden establecerse distinciones demasiado inflexibles entre la dimensión metodológica en que derivan las TIC y la planificación premeditada de éstas con objeto de que sirvan a fines sociales a través del «tercer entorno». Pero el distingo es aquí tal vez necesario para comprender que, por ejemplo, la aspiración de integrar las TIC de forma transversal en la enseñanza de todas las asignaturas (Martín-Laborda, 2004), acaso no pueda garantizar que los alumnos adquieran unas destrezas y habilidades, toda vez que éstas suelen adquirirse para darles un uso en un entorno sociopolítico, ya sea éste o no virtual y, las más de las veces, cuando conllevan una dimensión lúdica y se convierten en una afición (Dyson, 1998).

Por todo ello, a los principios que parecen presidir la investigación pedagógica a día de hoy, y que encuentran una acertada síntesis cuando se alude a ellos como: «aprendizaje a lo largo de toda la vida», «aprender a aprender» y «alfabetización digital», habría que añadir que, si de veras se quiere hacer primar las estrategias cognitivas y metacognitivas en comparación con

el dominio sobre contenidos (que, a fin de cuentas, habría que ir adquiriendo en el curso de una vida, tanto individual, como colectivamente y, por tanto, en virtud de un cuarto principio, a saber, el de colaboración), entonces, parece necesario establecer el contexto cognitivo, educativo, social, etc., como un nuevo principio el cual habría de exigirnos, además, una constante alfabetización. Después de todo, los entornos que conocemos a día de hoy podrían sufrir modificaciones sustantivas a las que deberíamos, de nuevo, adaptarnos cognitivamente, por ejemplo, ante el hipotético escenario de una generación de interfaces nueva.

En cualquier caso, parece recomendable hacer una lectura de tales principios pedagógicos a la luz del problema del tercer entorno, pues es en él como ganan aquellos principios su verdadera dimensión normativa y descriptiva (en el sentido de que pretenden regular nuestra acción en escenarios reales, tanto como en los posibles), quedando así descritos no sólo desde el punto de vista pedagógico sino desde el político, es decir, en tanto principios necesarios para el aprendizaje en escenarios en los que tienen lugar acciones, conflictos, negociaciones, etc., sean o no éstas virtuales.

Si seguimos profundizando en el concepto de tercer entorno, cabe decir que si no se dispone de un software adecuado para cada materia y, por supuesto, de conectividad, no puede haber enseñanza digital y, por consiguiente, no puede haber un tercer entorno que haga entrar en juego escenarios educativos para el aprendizaje de lenguas, el perfeccionamiento en la práctica de deportes, el uso de técnicas de expresión artística, el desarrollo de cálculos matemáticos o el aprendizaje de modelos de razonamiento aplicados a materias que pueden ir desde la teoría del derecho, la literatura, la filosofía, el periodismo, la física cuántica, etc.

Según lo entendemos aquí, no parece probable que la sola combinación de estos tres factores, a saber: hardware, software y profesorado, pueda dar lugar a un modelo de enseñanza basado –ya sea parcial ya totalmente– en la producción de virtuales escenarios educativos. Y es que, según la interpretación de González Andino y Sáez Vaca (2003: 210), cabe definir el tercer entorno como un nuevo espacio social artificial «cuyas interacciones humanas están sustentadas por una superestructura tecnológica».

### 4. Las TIC y una nueva concepción de la acción

La condición de posibilidad de los espacios virtuales educativos –uno de los posibles dentro de «Telépolis»– depende de la naturaleza de las relaciones

humanas establecidas, por lo que la clave de tales escenarios radicaría en las formas de interacción que se dieran en dicho sistema basado en una superestructura tecnológica. A esto habría que añadir que las interacciones pueden ser más o menos ricas, llegando incluso a integrar las experiencias sensoriales que dan lugar a la complejidad de las percepciones tal y como las conocemos en el primer entorno inmediato, es decir, el físico. Pero esta complejidad es ulterior y no garantiza la existencia de escenarios educativos, por lo que habría que atribuir a un elemento más original y primero la plena realización de dicha actividad. En efecto, serían las acciones las que, vehiculadas a través de una superestructura tecnológica, en un universo simbólico compartido, si no plena, sí relativamente, nos permitirían acceder a un espacio virtual comunitario, ubicuo, en aulas distales suspendidas en un tiempo constantemente único.

Por todo ello, habría tantas acciones a educar como escenarios posibles y superestructuras tecnológicas se puedan diseñar y, a su vez, tantos escenarios y superestructuras como acciones quepa aún emprender o ejecutar. Así, por ejemplo, una educación deportiva requeriría desarrollar una superestructura tecnológica en forma de ambiente inteligente que acompañase a las acciones deportivas y amplificase la dimensión multisensorial de las mismas, etc.

Las características específicas del tercer entorno a las que se ha aludido, con frecuencia serían también propias de las acciones acometidas en él, (incluyendo aquí las acciones propiamente educativas tales como la acción de aprender y/o enseñar que engloban un subconjunto de acciones potencialmente infinito: hablar, interpretar, leer, sumar, nadar, jugar, actuar, razonar, pintar, escalar, etc.), por lo que estarían moduladas y habrían de ser: distales, reticulares, multicrónicas, artificiales, inestables, digitales, etc.

La naturaleza de las acciones en el tercer entorno –en los espacios virtuales de educación–, constituye un desafío para el sistema educativo. Desafío que no se agota en los principios pedagógicos anteriormente mencionados porque es mucho más complejo y, por ello, irreductible a problemas de software, hardware o cualquier clase de superestructura tecnológica.

En este sentido, es de particular interés el caso del «modelo de la diversidad funcional» (Palacios y Romeñach, 2007), que puede ayudarnos a entender algo más acerca de la naturaleza de las acciones en el tercer entorno, en el ámbito de la educación, así como reparar en la circunstancia de que ha sido un análisis somero de las implicaciones de las TIC y del tercer entorno lo que, a juicio de algunos autores, ha hecho

devenir el problema de la acción en una concepción de la acción distal, artificial, heterogénea e interdependiente como preámbulo al modelo de la diversidad funcional.

Comprender las TIC a la luz de las redes con que se relacionan, comunican y entran en cooperación las personas ha sido una constante en autores que no han disociado su visión acerca del significado de las tecnologías respecto a los nuevos movimientos sociales (Rheingold, 2004). La cuestión de definir por acción, desde un punto de vista social, ha sido puesta de nuevo de actualidad por estudios como el de Tarrow (1998), el de Smelser (1989), o el de Touraine (2000). Uno de los rasgos más interesantes en las aportaciones de Rheingold tal vez sea el de establecer principios con los que explicar la naturaleza de las redes telemáticas, ¿en qué se funda su eficacia desde el punto de vista social?, ¿y su capacidad para generar redes de colaboración?

Rheingold establece, entre otros condicionamientos, tres principios fundamentales que podrían servirnos aquí para seguir indagando en la utilidad y eficacia, así como en los retos que habría de afrontar un diseño educativo de espacios virtuales de aprendizaje en el tercer entorno. Aquí, se alude a tales principios para acabar sosteniendo que la necesidad de perfeccionar escenarios virtuales no se funda en el fenómeno de la proliferación de «multitudes inteligentes», como si ésta fuese «la próxima revolución social» –tal y como sugiere Rheingold– sino que, por el contrario, encuentra basamento en el hecho de que nuestras capacidades cognitivas, habilidades sociales, afectivas, motrices e incluso la naturaleza de nuestra percepción, audición, visión, etc., se funda en un modelo de inteligencia tan funcional como diverso.

Por todo ello, cabe establecer una concepción de las TIC y del tercer entorno según la cual convendría comprender dicha diversidad funcional como un acicate para un desarrollo de las TIC –y no únicamente en Telépolis–, que obtenga rendimientos tecnológicos a consecuencia de adaptarse, por un lado, al modelo múltiple de las inteligencias (Gardner, 1998) y, del otro, al modelo de la diversidad funcional.

Al hilo de algunos de estos problemas, Rheingold alude a cuatro principios para explicar la eficacia de las redes –mas no sólo desde un punto de vista económico o tecnológico–, pues no hay que olvidar que dichas perspectivas se fundan en una más principal como es la eficacia a la hora de generar redes de cooperación y comunicación social.

- La primera es la ley de Sarnoff, según la cual para redes en las que se emite desde un centro de con-

trol a múltiples lugares de recepción, el valor de la red de difusión es proporcional al número de receptores o espectadores.

- La ley de Moore consiste en hacer entrar en relación la miniaturización electrónica con su revolución.

- Expresada con toda sencillez, la ley de Melcafe indica que la utilidad de una red está en relación directa con el número de elementos que componen dicha red.

- Finalmente, la ley de Reed es una de las más importantes en el desarrollo argumentativo que inicia Rheingold, ya que sostiene que existen redes cuyo impacto social puede crecer exponencialmente con el tamaño de la red.

En todas estas leyes, aunque tal vez sobre todo en esta última, puede observarse su sustrato social, es decir, que cualesquiera descripciones sobre el éxito o la eficacia de redes electrónicas se basa en una concepción sociopolítica de las mismas. Así, por ejemplo, la eficacia de una red económica depende de la facilidad con que los miembros de dicha red establezcan y emprendan actividades económicas. Lo mismo pasa respecto al éxito de las redes universitarias y, en general, las educativas e investigadoras, de ahí que éstas sean una de las formas más eficaces de tecnología social pues, por definición, son una institución que se objetiva en las acciones emprendidas por sus miembros, en un entorno tan amplio como para tal vez conocer limitaciones en el espacio físico mas no en lo que se refiere al simbólico o político (e incluso al temporal), respecto del cual la educación se presenta como universitas.

##### 5. La diversidad funcional y el desarrollo tecnológico en educación

Palacios y Romeñach (2007) ponen de manifiesto la existencia de diferentes modelos con los que se ha llevado a cabo una categorización de las personas que tienen órganos y cuerpos que funcionan de modo diferente al habitual. Siendo el modelo explicativo de la diversidad funcional el único que conceptualiza la diferencia como una capacidad y un valor: reivindicaciones que son necesarias para cambiar el determinismo de una historia pasada (y no tan lejana) de mode-

los acerca de la diversidad que generaron opresión social y discriminación.

Los autores aluden al hecho de que el grado de aceptación social de una forma determinada de diversidad funcional (por ejemplo, ser miope) depende de la existencia de soluciones socialmente extendidas con las que poner freno a una posible amenaza de discriminación. De modo que cuando los utensilios, técnicas e incluso tecnologías para evitar dicha diversidad se muestran insuficientes es cuando ésta pasa a un estadio de discriminación (Palacios y Romeñach, 2007: 35). Este ejemplo tal vez sea suficiente para poner de manifiesto que la eficacia con que un elemento cualquiera puede formar parte de una red depende de su capacidad para asimilar los utensilios y tecnologías a fin de realizar una adaptación competente. Esta última

**El desarrollo de escenarios virtuales para la educación dará lugar a la generación de aulas distales (Echeverría, 2000) que irán más allá de las fronteras regionales, continentales, lingüísticas, generacionales, culturales e incluso epocales, hasta el punto de entenderse como un despliegue del concepto de movilidad en el ámbito de la investigación y la enseñanza universitaria.**

no puede consistir en erradicar diferencias iniciales (puesto que la «identidad» es sólo una verdad de razón) sino en encontrar una tecnología que las torne funcionales. Siendo el resultado de todo ello no sólo que la persona deja de ser discriminada paulatinamente, sino que por medio de la diversidad se desarrolla una tecnología a su medida, dotándose a esta última de una función que, según el caso, puede ser cognitiva, sensorial, motriz y/o comportamental.

En el caso de la educación se ve claramente como actúa de tecnología social destinada a fomentar procesos de socialización individual y/o colectiva a fin de evitar toda forma de diversidad funcional comportamental. Hasta tal punto es así, que se podría llegar a establecer el siguiente paralelismo: el impacto social de la red educativa y sus efectos crecen exponencialmente con el tamaño de la red, y la discriminación o, por el contrario, la aceptación de una diversidad funcional del sujeto que la presente depende de la integración en la red social que, desde este punto de vista, puede

ser bien parcial bien plena. Por consiguiente, las TIC no son sólo una red a la que se suman los individuos, sino que actúan como tecnologías sociales cuyo perfeccionamiento depende tanto de la diversidad de sus funciones (sociales, políticas, cognitivas, económicas, etc.) como de la flexibilidad con que se adapten a nuestra diversidad funcional (a nuestros ciclos de la vida: desde la infancia hasta la vejez, nuestra cambiante y oscilante motricidad o nuestros umbrales de percepción audiovisual). Da prueba de ello los nuevos desafíos tecnológicos que repriman el diseño de dispositivos llevables, las redes de área personal, las interfaces de usuario de alta usabilidad (en el sentido de amplio rendimiento y adaptación), los sistemas de cuidado en el hogar y un largo etcétera.

## 6. La plasmación de una inteligencia colectiva

Este planteamiento consigue poner a las TIC al servicio de los procesos educativos, beneficiándose –siquiera desde el punto de vista de los procesos de investigación– de los desafíos que presenta toda clase de diversidad funcional, tal y como pone de manifiesto el vasto conjunto de programas desarrollados que van desde la reeducación del habla, los teclados ergonómicos, el desarrollo de pautas para valorar la accesibilidad de las páginas web o los metalenguajes creados para aumentar los niveles de accesibilidad de las aplicaciones informáticas (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007). Por último, es necesario apuntar que esta concepción de las TIC encuentra también un asidero en la concepción de Levy (2002) en torno a la existencia de una inteligencia colectiva. Levy sostiene una concepción en torno al ciberespacio como plasmación de una inteligencia colectiva (de inter-legere), que une a las personas a partir de la constante recreación de los vínculos sociales. Sin llegar a tomar esta afirmación en un sentido descriptivo, sí que se le puede conceder un valor prescriptivo, es decir, se puede considerar su tesis no solamente como descripción de la función cognitiva que, desde el punto de vista evolutivo, tendría la red electrónica y, en general, el desarrollo de las TIC, sino también desde el punto de vista prescriptivo: en el sentido de que el tercer entorno y las TIC tendrían el poder de generar un ideal normativo de inteligencia colectiva, así como de acción colectiva, tal y como se ha desarrollado más arriba. En cualquier caso, tanto la dimensión descriptiva como la normativa serían complementarias y estarían muy presentes en el desarrollo de esa especie única de inteligencia colectiva a la que se refiere Levy. Esto último se hace notar, por ejemplo, en el hecho de que, a día de

hoy, existan proyectos que desarrollen sistemas electrónicos de espacio social aumentado con los que erradicar situaciones de aislamiento a cierta edad o en otras circunstancias de la vida cotidiana, por lo que la idea de Levy sobre el ciberespacio como plasmación de una inteligencia colectiva devendría tan prescriptiva como descriptiva: un mismo espacio social (el sistema de espacio social aumentado) estaría dotado tanto de la dimensión virtual como de la dimensión social, y en ello se cifraría su capacidad para describir la realidad social pero también la de ser ya, propiamente, una expresión de realidad en sí misma.

## Nota

El trabajo de investigación que ha dado como resultado este artículo forma parte del Proyecto de Investigación INREDIS («Interfaces de relación entre el entorno y las personas con discapacidad») del Programa CENIT financiado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Este resultado se inscribe dentro de la participación desarrollada por la autora en el Departamento de Ciencia, Tecnología y Sociedad del Instituto de Filosofía del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

## Referencias

- ECHVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- ECHVERRÍA, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24 ([www.campus-oei.org/revista/rie14a01.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie14a01.htm)) (02-05-08).
- CABERO, J.; CÓRDOBA, M. & FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (Eds.) (2007). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- PALACIOS, A. & ROMENACH, J. (2007). *El modelo de la diversidad funcional. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- RHEINGOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- TARROW, S. (1998). *The Power in Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FUNDACIÓN VODAFONE (Ed.) (2003). *Tecnologías de la información y comunicaciones y discapacidad*. ([fundacion.vodafone.es/VSharedClient/FundacionVodafone/PDF/INFORMETIC2.pdf](http://fundacion.vodafone.es/VSharedClient/FundacionVodafone/PDF/INFORMETIC2.pdf)) (04-05-08).
- GONZÁLEZ ANDINO, A. & SÁEZ VACA, F. (2008). *Análisis del tercer entorno y su aplicación a la innovación tecnológica*. ([www.oei.es/salactsi/tercer.htm](http://www.oei.es/salactsi/tercer.htm)) (12-05-08).
- GONZÁLEZ QUIRÓS, J.L. (2004). *Ciencia, tecnología y educación*. Fundación Iberdrola. ([www.fundacioniberdrola.org/PDF/eysc\\_cie-tecedu.pdf](http://www.fundacioniberdrola.org/PDF/eysc_cie-tecedu.pdf)) (03-06-08).
- FUNDACIÓN SANTILLANA (Ed.) (2008). *Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española*. Madrid, CNICE. ([www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXII/DocumentoBasico.pdf](http://www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXII/DocumentoBasico.pdf)) (02-07-08).
- DYSON, F. (1998). *Mundos del futuro*. Barcelona: Crítica.
- WINNER, L. (1987). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa.



● Antonio Bautista  
Madrid (España)

Recibido: 19-12-08 / Revisado: 07-04-09  
Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-006

# Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales

## Audiovisual Narrations Based on Intercultural Relationships in Education

### RESUMEN

En este artículo describimos el trabajo iniciado en el año 2008 en dos colegios públicos. Planteamos analizar la posible contribución de la narración de historias con lenguajes de la fotografía y del cine al conocimiento mutuo de los humanos. Pensamos que este tipo de relatos audiovisuales es más adecuado que el textual para vincular lo afectivo y lo racional en el alumnado de educación infantil y primaria que es diverso culturalmente y, muy probablemente, no todos y todas están alfabetizados en la lengua autóctona. Contemplamos el relato de historias como la base del uso de los medios técnicos para fomentar relaciones intra e intergrupos de dicho alumnado y, consecuentemente, para facilitar el entendimiento entre ellos. Concluimos señalando que las situaciones de enseñanza configuradas por el mencionado uso de los medios tecnológicos ayudan a que los protagonistas de los relatos audiovisuales den sentido a cosas, ideas, relaciones y acontecimientos de la vida que están dispersas; a que construyan significados intersubjetivos, y a que asuman el compromiso de usar el diálogo y la negociación de significados como la mejor forma de fomentar prácticas más democráticas, igualitarias y justas.

### ABSTRACT

In this article, we describe a work started in 2008 and carried out in two public schools. We analyze the possible contribution of narration (photographic and film languages) to mutual human knowledge and the understanding of the events that surround group knowledge. We think that this type of audiovisual narration is more appropriate than mere texts to relate the affective and rational in Primary school children, as they are a culturally diverse population and, consequently, not all of them are literate in the native language. We envision storytelling as the basis for using of technical resources to encourage not only inter- and intra-group exchanges with these children, but also to encourage mutual understanding among them. We conclude by pointing out how teaching situations mediated by the use of technological resources help the participants to make sense of things, ideas, relationships and life events that are dispersed, as well as to build interpersonal meanings. Finally, through these methods, the protagonists of the audiovisual narrations are able to use the dialogue and the negotiation of meaning as the best way to encourage more democratic, egalitarian and fair practices.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORD

Narración, alfabetización, audiovisual, multiculturalismo, comunidades de práctica.  
Storytelling, audiovisual, literacy, multiculturalism, communities of practice.

◆ Dr. Antonio Bautista García-Vera es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (bautista@edu.ucm.es).

## 1. Introducción

En este artículo, intentamos comprender qué es lo que hace que las vidas que vivimos, y las sociedades en las que vivimos, presenten tantas dificultades y resistencias para convivir con la diferencia. Pretendemos entender por qué, con demasiada frecuencia, se trata con antipatía, aislamiento y marginación a lo diferente en los espacios educativos, a la vez que se aplican estrategias correctoras de lo distinto o de lo que se aparta de la normalidad racional o del sentido común. También, deseamos manifestar una forma de educar para una ciudadanía multicultural, entendiendo que no hablamos de colectivos homogéneos, sino de grupos plurales social y culturalmente que, además de saber participar, se emocionan ante situaciones de sufrimiento, miseria e injusticia. En este sentido, este artículo desea contribuir en la construcción de una sociedad más democrática y solidaria. Pensamos que un camino adecuado que lleva a esta pretensión es fomentar entre el alumnado la narración de historias con lenguajes audiovisuales. Los relatos son la base de una educación intercultural donde, en el proceso de narración, los miembros de estos grupos plantean contenidos de historias propias y ajenas, confrontan pareceres sobre los elementos visuales a emplear, acuerdan la estructura narrativa y, sobre todo, tienen oportunidades de conocerse y comprender sus diferencias. Con este planteamiento, en el año 2008 iniciamos un estudio en dos colegios públicos, el «Cervantes» de Madrid y «La Paloma» de Azuqueca de Henares (Guadalajara). En este artículo, adelantamos algunas contribuciones sobre los contenidos de las historias y la naturaleza de las diferentes relaciones de comunicación intercultural establecidas.

## 2. Antecedentes y estado de la cuestión

La relación entre medios tecnológicos e interculturalidad empezó a investigarse con cierto interés en la década de los noventa. Revisando estos trabajos, entendemos que la primera corriente de estudio fue la dirigida a la producción de bases de datos multimedia unidas a herramientas que permitían la búsqueda, el acceso y la comunicación de información para conocer otras culturas; por ejemplo, Roy (1997) utilizó esta tecnología para facilitar la comprensión de pueblos africanos. Las ventajas que ofrecen frente a los libros de texto residen en la posibilidad de interactuar con una base de datos, e intercambiar información entre interesados por el tema (Barret, 1997). Una variante al anterior uso de la tecnología multimedia se hizo para producir itinerarios lineales que, a modo de guías, orientasen la visita por un museo o galería de arte

(Redmond & Sweeney, 1997). Pensamos que, aunque están dentro del empleo de las TIC en ámbitos culturales, estos trabajos ponen el acento en el diseño de herramientas multimedia y, solo de forma secundaria, aparece el interés por lo que se conoce como educación intercultural; es decir, por fomentar la permeabilidad entre etnias, facilitando la relación, el intercambio y el conocimiento mutuo entre ellas.

Un segundo grupo de estudios indaga los procesos de construcción de identidades y poderes sociales mediante la representación de las diferentes culturas en los medios de comunicación, entre ellos la TV (Morley, 1996; Lull, 1997; Buonanno, 1999; Barker, 2003; Sampedro, 2003; Ferrés, 2005) y el cine (Shohat & Stam, 2002; Giroux, 2003; Chamizo, 2006). Es una corriente que, iniciada con los estudios culturales (Hoggart, 1966; Williams, 1971; Thompson, 1997), actualmente, aborda los problemas de la homogeneidad de la representación de pueblos, como si todos sus miembros fueran iguales; y el de las representaciones negativas –por ejemplo, los inmigrantes como delincuentes– que hacen más daño a los grupos con menor poder social, pues disponen de menos recursos para combatir la imagen deteriorada que los medios pueden ofrecer de ellos.

Otra línea de trabajo es la iniciada por «The New London Group» (1996) con la intención de amplificar la identidad del alumnado diverso culturalmente mediante la creación, representación y comunicación de textos escritos utilizando entornos multimedia de aprendizaje dentro de la enseñanza de segundas y terceras lenguas. Afirman que la amplificación de la identidad favorecerá la educación intercultural porque fomentará su conocimiento mutuo. En esta misma línea de indagación está el trabajo de Warschauer, Knobel & Stone (2004), aunque ellos lo plantean para buscar la equidad mediante la eliminación de la brecha digital. Para ello, proponen conectar la escuela con el contexto multilingüe y tecnológico en el que se encuentra, incorporando otras alfabetizaciones a la única que, normalmente, se hace en la lengua autóctona dominante. Relacionada con esta última corriente, encontramos la utilización de TIC en la instrucción de segundas y terceras lenguas para traducir y publicar, en una web, los textos escritos por el alumnado (Chow & Cummins, 2003; Lasagabaster & Sierra, 2005; Skourtu, Kourtis-Kazoullis & Cummins, 2006; entre otros). Es un planteamiento que analiza el uso de las TIC dentro de las aulas para fomentar la comprensión de los contenidos de las mencionadas materias curriculares y amplificar la identidad del alumnado.

El anterior interés por el uso de nuevas tecnologías

en la creación de relatos también se ha manifestado en trabajos dirigidos a elaborar herramientas de narración colaborativa. Entre otras, están las que ofrecen al alumnado y profesorado la posibilidad de crear gráficos, tablas, dibujos... vinculados a una historia mediante la utilización individualizada de diferentes dispositivos de entrada (ratones, lápices...) (Staton & cols., 2005). Son trabajos más preocupados por el diseño de artefactos que apoyan la creación de cuentos en grupos homogéneos culturalmente, que por el valor del propio proceso de narración en el fomento de intercambios, debates y contraste de pareceres entre los miembros de grupos diversos. De igual forma, observamos que no hay investigaciones interesadas en el uso de narraciones audiovisuales como sustrato de las relaciones interculturales dirigidas a los aspectos formativos de la enseñanza; es decir, entre otros fines, a fomentar el conocimiento mutuo entre el alumnado distinto culturalmente en aulas de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria. En este sentido, la cuestión que nos planteamos es descubrir la posible contribución de la narración de historias con lenguajes de la fotografía y del cine en la comprensión de los humanos y de los acontecimientos que rodean al grupo que narra.

### 3. La narración de historias con herramientas simbólicas: fotografía y cine

En la aproximación al tema del artículo mostrada anteriormente, observamos que los estudios revisados han dirigido su atención a la narración textual y a facilitar aspectos instructivos de la enseñanza de segundas y terceras lenguas. Consideramos que al ser los lenguajes plásticos más intuitivos y próximos a la representación isomórfica de la realidad, aportarán nuevas dimensiones a la imaginación del alumnado de 3 a 12 años para el descubrimiento de los otros, a los que difícilmente podría llegar por sí solo.

De igual forma, creemos que la narración de historias con lenguajes del cine y de la fotografía permite diversificar las opciones y oportunidades intelectuales (análisis, representación, reflexión, razonamiento...) y sociales (participación, intercambio, debate... sobre temas relevantes de la comunidad) que lleven a un desarrollo personal de los humanos, a una comprensión de otros puntos de vista, y a un entendimiento mutuo.

Apostamos por este tipo de narración por entender que los lenguajes audiovisuales incitan de forma especial a la participación cuando son usados para narrar historias de forma colectiva; porque, en buena medida, tal producción comprende la necesidad de acciones comunicativas que lleven a unos acuerdos, pues mientras que la crítica es un proceso de reflexión que puede ser sólo individual, la producción supone tareas (guionización, dirección, iluminación, interpretación dramática, localización de exteriores, gestión del sonido, grabación, vestuario, edición...) que sólo son posibles mediante la discusión y el debate en grupo.

Apoyados en el anterior argumento, contemplamos que las posibilidades de relación intercultural, además de fomentarlas en el seno del aula –relaciones

**La función de las herramientas y medios audiovisuales es promover proyectos de trabajo que lleven a vivir la cultura diversa de la comunidad mediante la producción de narraciones propias que lleven al alumnado a percibir, analizar, contrastar puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los contenidos de las narraciones, sobre la selección de fotografías realizadas, etc.**

culturales intragrupal–, hay que abrirlas a otras aulas y a otros colegios próximos de la misma naturaleza –relaciones culturales intergrupales próximas– y a los colegios ubicados en los países de origen de los grupos inmigrantes participantes –relaciones culturales intergrupales distantes– con el fin de mejorar la comprensión de las prácticas de esos colectivos culturales y a superar los posibles prejuicios y discriminaciones que existan sobre ellos.

#### 3.1. ¿Sobre qué contenidos o elementos culturales han de hacerse las narraciones audiovisuales?

Estamos observando una doble naturaleza en los contenidos de las narraciones: sobre situaciones, vivencias o acontecimientos propuestos por los miembros de esos colegios, vinculadas a la propia comunidad –temas propios–, y sobre temas distantes de su entorno social y cultural –temas externos– propuestos por personas o medios de comunicación ajenas al grupo. ¿Cómo valoramos esta doble perspectiva temática? Entendemos que es válida, porque estos conteni-

dos diferentes y variados de las historias conjugan una doble función de esa práctica narradora: la cohesión interna del grupo y la apertura o relación con otros humanos plurales, externos a la comunidad. Entendiendo que, cuando hablamos de comunidad, hacemos referencia a colectivos como los conformados en el seno de un centro educativo por personas diversas social y culturalmente, que buscan una autonomía e identidad pública desde el respeto a su libertad.

### 3.1.1. La dimensión propia o interna del contenido de las historias

El trabajo que venimos realizando en los dos colegios públicos citados anteriormente nos lleva a aconsejar que tales narraciones se hagan dentro de un tipo especial de agrupamiento: una comunidad de práctica. Ésta, siguiendo a Wenger (2001), está conformada

**Planteamos la idea de alfabetización tecnológica intercultural. Es la dirigida a formar con múltiples lenguajes simbólicos (visuales, orales, musicales...) a una sociedad diversa. Pensamos que la multirrepresentación de la realidad proporcionada favorecerá los vínculos interculturales, porque tal diversidad de puntos de vista facilitará el entendimiento y la comunicación entre capas de población distintas por las características de su lugar de origen (idioma, costumbres, tradiciones, valores...).**

por un colectivo de personas que tienen un compromiso mutuo en vivir una forma de vida y compartir unos determinados valores culturales y éticos usando unos medios comunes; de tal forma que no sólo encuentran placer en lo que hacen, sino que también lo experimentan por hacerlo juntos. En dicha comunidad, el papel de los medios tecnológicos y de los lenguajes audiovisuales soportados en ellos es el de narrar historias, contar sensaciones y emociones, denunciar situaciones o hechos injustos acaecidos en esos contextos. Son narraciones que irán encaminadas a responder a cuestiones conflictivas manifestadas por los miembros del grupo. Serán más importantes, significativas y relevantes para ellos cuando estén más próximas a sus biografías, tradiciones del centro educativo, barrio o población. Entre otros, están los temas vinculados a la vida de sus familias en los respectivos países

de origen, las preferencias de «los programas de televisión», los juegos, los gustos gastronómicos... así como los relacionados con el entorno del centro, sobre «cosas bonitas y feas, tristes y alegres del barrio donde está el colegio», o «sobre los sonidos típicos y atípicos», o «sobre los tonos de luz en un lugar del colegio recogidos a lo largo de un día», etc.

De esta forma, poco a poco, esas personas van creando el propio lenguaje de la comunidad con los significados generados por las emociones, sensaciones y vivencias que experimentan durante el desarrollo de relatos audiovisuales que son relevantes y valiosos para ellas. Este lenguaje, como red de referentes compartidos, constituirá el marco comunitario interpretativo o red purificada que servirá de filtro a las categorías del sentido común provenientes de los lenguajes oficiales/institucionales. Esto supone una garantía para construir significados propios, libres

de contaminaciones ajenas e interesadas en presentar visiones torticeras de la realidad.

Entendemos, por lo tanto, que esta dimensión interna del contenido de las narraciones audiovisuales construye, entre los miembros del grupo, una sensación de pertenencia al mismo y les proporciona cierta seguridad ante la pérdida de certezas provocada por la globalización económica; pues, como plantea Bauman (2003: 117-118), «son historias en las que nos relatamos a nosotros mismos de dónde venimos,

qué somos ahora y adónde vamos, hay una necesidad urgente de tales historias para restablecer la seguridad, construir la confianza y hacer posible una interacción con otros que tenga sentido». Son, pues, contenidos de pertenencia que contribuyen a que perduren las relaciones dentro de un grupo humano diverso. Es así como, a nuestro juicio, las narraciones de historias propias con lenguajes audiovisuales nutren la voluntad de arraigo de esas relaciones en el día a día, luchando, entre otros frentes, contra significados y estereotipos que ridiculizan, deterioran y rechazan lo diferente.

### 3.1.2. La dimensión externa a la comunidad de los contenidos de la historia

El hecho de ser agrupaciones diversas culturalmente ayuda a que dichas comunidades de práctica sean abiertas, es decir, que sus miembros puedan ele-

gir libremente, que puedan participar en la elección de su destino. En este sentido, el papel de la comunidad debe ir más allá de unir o refundir debilidades individuales o, parafraseando el subtítulo del libro de Bauman (2003), es dar seguridad a sus miembros ante un mundo hostil; pues de reducirse a ese fin, cabe el peligro de que una excesiva búsqueda de protección entre sus componentes lleve a una comunidad cerrada, autoafirmativa y exclusivista o, aún peor, que caiga bajo la dirección de algunos líderes, patriarcas o cabecillas que, para la satisfacción de intereses propios de tipo político o religioso, cierren el camino de la libertad y desarrollo de la personalidad de los miembros más débiles, configurándose colectivos aislados o guetos que dificultan las relaciones interculturales.

En este sentido, uno de los fines de las comunidades de práctica es el desarrollo de sus miembros, o de otra forma, es ayudarles a que tengan confianza en sí mismos, que sepan remontar corrientes adversas y que construyan su independencia y autonomía. Esto se persigue cuando, desde esa agrupación, se abren las puertas a otras creencias, valores y referentes sociales y culturales; entre otras formas, narrando historias no sólo sobre lo propio, sino, también, sobre temas y problemáticas relevantes vinculadas a realidades y estamentos más alejados de la comunidad educativa, como fue la historia sobre la vida de los chicos y chicas en uno de los campamentos del pueblo saharauí en el desierto de Tinduf (Argelia), entre piedra y arena. El conocimiento de estos otros mundos les está permitiendo cuestionar y someter el propio a juicio crítico. Es entonces cuando los miembros de dicha comunidad de práctica pueden elegir con cuál se quedan. En este sentido, la narración de historias tiene la función de percibir, representar, describir e interpretar; es decir, indagar y descubrir otros pensamientos, ideas y acciones socioculturales posibles. Entendemos que si estas narraciones se hacen con lenguajes audiovisuales fomentamos la apertura de relaciones, no ya por su temática, sino por ser grupales, pues, en su esencia, y como señalamos anteriormente, intervienen una variedad de prácticas profesionales (guionistas, cámaras...) frente a las textuales que, básicamente, se hacen de forma individual.

La preocupación por contenidos de las narraciones audiovisuales ajenos a los cercanos y propios del grupo brinda a sus miembros la oportunidad de cambiar de perspectiva y, consecuentemente, ver cualquier cosa, hecho o realidad de una forma nueva y más completa. Concretamente, al mirar el mundo desde abajo, desde la base ciudadana, se pueden apreciar las miserias e injusticias y urgir un plan de cambio y

transformación que afronte las desigualdades socioculturales. Al mirar con los ojos de otros, al percibir desde el punto de vista de otros, nos ponemos en el lugar de esos otros e, inevitablemente, les estamos conociendo y comprendiendo; conocimiento que es fundamental para facilitar las interacciones e intercambios entre humanos diferentes social y culturalmente. De esta forma, la narración de historias se convierte en un proceso de resignificación, en una forma de actualizar saberes en la propia comunidad.

A su vez, y en otro sentido, el alumnado y los padres y madres de este tipo de colectividad, pertrechados de dicho pensamiento, gozan de una situación óptima para participar, para acceder al ámbito público de la política; pues, en dicha agrupación se proporciona información relevante y vital al conectar los temas políticos, económicos, sociales... de otras capas de ciudadanos, con los próximos. Por ejemplo, se están trabajando temas relacionados con la transformación del barrio en los últimos cincuenta años, sobre cómo han cambiado instituciones relacionadas con la salud, educación, trabajo... Por lo tanto, a través de la narración audiovisual de historias en el seno de una comunidad de práctica, se genera un ambiente de análisis social y político que permite a los narradores y narradoras ir configurando opciones para hacer elecciones bien informadas. Estamos observando que estas posibilidades de participación responsable proporcionan a los componentes de una comunidad el rol de actores políticos y, consecuentemente, el ejercicio de una ciudadanía en una sociedad culturalmente diversa.

### 3.2. Relaciones interculturales en ámbitos escolares

En este trabajo, contemplamos el interculturalismo como un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta. Esto supone generar espacios de conocimiento, comunicación, solidaridad y participación que sean propicios para la aceptación mutua y para dirimir los conflictos en situaciones de igualdad.

En ambos colegios, en los últimos años se ha venido incrementando la presencia de alumnado procedente de países de Latinoamérica, del Este, y de Marruecos. En los debates sobre la naturaleza de las relaciones interculturales fuimos perfilando tres niveles de relación y participación. El primero lo denominamos «relaciones culturales intragrupos», es el que se da cara a cara, directa, en aulas diversas culturalmente. Contempla los intercambios necesarios para el conoci-

miento y comprensión del otro/a y, por lo tanto, para discutir y filtrar los posibles prejuicios, creencias y estereotipos sobre lo diferente procedentes del centro, barrio, ciudad o Comunidad Autónoma. Es la participación desarrollada en el espacio físico común del aula que facilita la interpretación de hechos, mensajes y acciones del grupo, así como aclaraciones a cuestiones que plantean dudas sobre el significado de algunas prácticas, intervenciones, intenciones... Este es el nivel donde iniciamos las narraciones audiovisuales, donde al alumnado participa para contar historias con los lenguajes de la fotografía y del cine, promoviendo el encuentro, el intercambio, la construcción de referentes compartidos que llevan a unos significados comunes y, por lo tanto, al conocimiento mutuo.

El segundo nivel lo denominamos «relaciones culturales intergrupos cercanos». Son los intercambios que mantiene el alumnado de un aula con el de otras del mismo centro o de otros de la ciudad o Comunidad Autónoma. Observamos que son relaciones que fomentan la cohesión del propio grupo, pues al relacionarse con otros se les ofrece la oportunidad de valorar otros referentes externos al aula (por ejemplo, la forma de distribuir el espacio, el valor de las tareas y de los materiales que utilizan, la interpretación que se hace de algunas prácticas, el interés mostrado por el uso de un medio de comunicación concreto vinculado a un grupo cultural determinado, o, al conocer otro colegio, poder observar la manera distinta de organizar el comedor escolar, el patio de recreo...).

A su vez, la información recibida y la experiencia vivida en otros colegios ayudan a recrear una cultura común de centro por hacer posible contrastar sus formas de hacer con las de otros. Esto ocurrió cuando percibieron la diferente configuración del AMPA, al ver dos formas de organizar los tiempos fuera de clase por ser de jornada continua el CEIP «La Paloma» y el «Cervantes» no. Entendemos que esta forma de relación ofrece al alumnado, profesorado, padres y madres, la posibilidad de contrastar y cambiar pareceres sobre las preocupaciones, alegrías, dudas, tareas... que hay en sus aulas con las que tienen sus «paisanos» (de Marruecos, Ecuador, Rumanía...) de otros centros. Tal análisis proporciona información complementaria a cada colegio sobre sus referentes culturales que enriquecen el cómo son y, consecuentemente, el conocimiento entre ellos y ellas.

Por último, están las «relaciones culturales intergrupos distantes». Hemos denominado de esta forma a la interacción que iniciaremos en el año 2010. Se fundamenta en la relación de un aula con otra del país de origen de uno de sus grupos diversos (Ecuador,

Marruecos, Rumanía...) para proporcionar elementos sobre la historia de vida de sus familias, para aproximar al aula el entorno de sus orígenes y, de esta forma, amplificar sus referentes culturales. Pensamos que este tipo de relación mediada por narraciones audiovisuales mejorará la comprensión de los miembros de ese grupo cultural y, presumiblemente, se superarán los posibles prejuicios que existan sobre él.

En estos primeros pasos del desarrollo del proyecto, estamos observando que la narración de historias audiovisuales intra e Intergrupales está ayudando al alumnado a dar sentido a sus vidas pues articulan elementos emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental.

Pensamos que estas situaciones de enseñanza invitan a la construcción intersubjetiva de significados que llevan a una comprensión mutua, pues se comparten miradas, creencias, manifestaciones, pensamientos, emociones... Por esto, para nosotros, la narración audiovisual tiene una relevancia especial, significa hacer una multirrepresentación, construir un calidoscopio de múltiples puntos de vista, propiciar una corresponsabilidad valorativa, una exigencia participativa de todos los afectados por las decisiones que se toman sobre el porqué y para qué de los proyectos y temas que se están desarrollando.

#### 4. Epílogo

Del trabajo realizado hasta estos momentos, apuntamos las siguientes ideas:

- El trabajo desarrollado en ambos colegios durante estos primeros meses nos permite manifestar la importancia que tiene el uso intercultural y multimodal de los medios en la enseñanza (Bautista, 2007), para proporcionar situaciones equivalentes de aprendizaje y desarrollo a los miembros de un grupo diverso culturalmente. Tal utilización se fundamenta en la narración de historias con lenguajes de la fotografía y del cine. En este sentido, la función de las herramientas y medios audiovisuales es promover proyectos de trabajo que lleven a vivir la cultura diversa de la comunidad mediante la producción de narraciones propias que lleven al alumnado a percibir, analizar, contrastar puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los contenidos de las narraciones, sobre la selección de fotografías realizadas, etc.

- Relacionado con la anterior, planteamos la idea de alfabetización tecnológica intercultural. Es la dirigida a formar con múltiples lenguajes simbólicos (visuales, orales, musicales...) a una sociedad diversa. Pensamos que la multirrepresentación de la realidad proporcionada con las anteriores realizaciones favorecerá

los vínculos interculturales, porque tal diversidad de puntos de vista facilitará el entendimiento y la comunicación entre capas de población distintas por las características de su lugar de origen (idioma, costumbres, tradiciones, valores...).

Así pues, entendemos que el conocimiento y uso de los lenguajes de la fotografía y del cine ayuda a los miembros de un colectivo a comprenderse mutuamente, pues estos sistemas visuales y sonoros soportados en la tecnología digital son intuitivos, fáciles de utilizar para representar, analizar, imaginar y pensar la realidad. En este sentido, a más lenguajes más caminos y formas de comunicación y, por lo tanto, más puntos de cruce entre humanos diversos culturalmente, más conocimiento entre ellos y más comprensión mutua (Courts, 1998; Weil, 1998).

- Los tipos de relaciones inter e intrapersonales y grupales que hemos presentado inspirados en Vygotski (1979) favorecen la formación de una ciudadanía democrática y diversa. A nuestro juicio, la esencia de unas relaciones interculturales en educación está en la narración de historias hermosas con lenguajes fotográfico y cinematográfico, expresando mediante cuentos las cosas propias y ajenas más conmovedoras, comunicando los misterios y zozobras del existir humano con gran fuerza poética audiovisual. Por esto, los contenidos de esos relatos audiovisuales deben versar tanto sobre asuntos internos como sobre temas de su contexto próximo y distante.

De esta forma, entendemos que los procesos de narración audiovisual están siendo relevantes para el alumnado plural, pues hacen posible vivir situaciones profundas, lentas y entrañables por estar impregnadas de contenidos autobiográficos, de los recuerdos, ideas y emociones de cada participante. También, percibimos que los intercambios desarrollados en estos grupos durante la elaboración de relatos audiovisuales se caracterizan por el compromiso de los participantes en dar sentido a lo escuchado, utilizando para ello la interpretación y el diálogo, negociando significados comunes partiendo de las experiencias y contextos culturales particulares.

En este sentido, estamos observando que las relaciones culturales intra e intergrupales extienden los límites de la mente hasta incluir los pensamientos y creencias de los miembros de colectivos diferentes y, a veces, distantes cultural y socialmente.

### Apoyos

La investigación que promueve este informe está subvencionada por la Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento del Ministerio de

Ciencia e Innovación, en la convocatoria de Proyectos I+D, referencia EDU-03218/EDUC.

### Referencias

- BARKER, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
- Barret, Ed. (1997). Esconder la cabeza de Medusa. Objetos y deseo en un entorno virtual, en BARRET, ED. & REDMOND, M. (Comps.). *Medios contextuales en la práctica cultural*. Barcelona: Paidós; 17-24.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUTISTA, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*; 343; 589-600.
- BUONANNO, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- CHAMIZO, L. & OTROS (2006). *Cine y desarrollo*. Madrid: Popular.
- CHOW, P. & CUMMING, J. (2003). Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning, en Schecter, S.R. & CUMMINS, J. (Eds.). *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH. Heinemann; 32-61.
- COURTS, E.L. (1998). *Multicultural Literacies: Dialect, Discourses, and Diversity*. New York: Peter Lang.
- FERRÉS, J. (2005). La escuela y los medios de comunicación, en AREA, M. & OTROS (Coord.). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro-MEC-Fies; 76-92.
- GIROUX, H.A. (2003). *Cine y entretenimiento*. Barcelona: Paidós.
- HOGGART, R. (1966). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin Books.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. (Eds.) (2005). *Multiculturalismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-UAB-Horsori.
- LULL, J. (1997). *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORLEY, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- REDMOND, M. & SWEENEY, N. (1997). La producción de multimedia: las narraciones no lineales y el uso de las tecnologías digitales, en BARRET, ED. & REDMOND, M. (Comps.): *Medios contextuales en la práctica cultural*. Barcelona: Paidós; 119-135.
- ROY, M. (1997). Cómo trabajar sin palabras: el multimedia como promesa multicultural, en BARRET, ED. & REDMOND, M. (Comps.). Barcelona: Paidós; 81-92.
- SAMPEDRO, V.F. (2003). *La pantalla de las identidades*. Barcelona: Icaria.
- SHOHAT, E. & STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- SKOURTOU, E.; KOURTIS-KAZOULLIS, V. & CUMMINS, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development, en WEISS, J.; NOLAN, J. & NINCIC, J. (Eds.). *Handbook of Virtual Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 217-234.
- STATON, D. & COLS. (2005). El proyecto KidStory: Desarrollo de instrumentos de narración colaborativa de cuentos para los niños y con los niños, en SIRAJ-BLATCHFORD, J. (Comp.): *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata; 92-110.
- THE NEW LONDON GROUP (Ed.) (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66; 60-92.
- THOMPSON, K. (Ed.) (1997). *Media and Cultural Regulation*. London: Sage-The Open University.
- YVGTOSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales supe-*

riores. Barcelona: Crítica.

WARSCHAUER, M.; KNOBEL, M. & STONE, L. (2004). Technology and Equity in Schooling: Deconstructing the Digital Divide. *Educational Policy*, 18; 563-588.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, sig-*

*nificado e identidad*. Barcelona: Paidós.

WEIL, D.K. (1998). *Toward a Critical Multicultural Literacy*. New Cork: Peter Lang.

WILLIAMS, R. (1971). *Los medios de comunicación social*. Barcelona: Península.





● Anita Gramigna y Juan C. González-Faraco  
Ferrara (Italia) y Huelva (España)

Recibido: 26-12-08 / Revisado: 28-02-09  
Aceptado: 23-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-007

# Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación

Learning with videogames: Ideas for a Renewal of the Theory of Knowledge and Education

## RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre la relación del juego con el desarrollo cognitivo y los procesos educativos en un tiempo de profundos cambios tecnológicos. En concreto, sobre el papel de los videojuegos en la construcción del conocimiento y la formación de los niños. Profundizando en la lógica de los videojuegos y en la relación compleja que los usuarios entablan con ellos, pueden extraerse interesantes ideas para repensar la teoría del conocimiento y la educación. El texto analiza primeramente el papel de los videojuegos en el mundo lúdico, para internarse posteriormente en sus modelos narrativos propios. Finalmente se valoran sus virtualidades para el aprendizaje y en general para la educación, sin olvidar sus riesgos. Se concluye en la valoración cognitiva y pedagógica del pensamiento conectivo que pueden desarrollar los videojuegos.

## ABSTRACT

In this paper we reflect on the relationship of games, cognitive development and educational processes during a time of profound technological change. Specifically, we consider the role of videogames in knowledge construction and in children's education. By studying both the logic of video games and how players understand them, we can develop interesting ideas for re-thinking theories on knowledge and education. Primarily, this text analyzes the role of video games in the world of play in order to delve into its unique narrative models. Finally, we evaluate their virtual features for learning and education in general, then focusing on the risks entailed. We conclude with a cognitive-pedagogical evaluation of the connective thought that videogames can develop.

## DESCRIPTORES / KEY WORDS

Videojuego, multimedialidad, aprendizaje, educación, construcción del conocimiento, pensamiento lúdico.

Videogames, multimedia, learning, education, knowledge construction, recreational thought.

◆ Dra. Anita Gramigna es profesora del Dipartimento di Scienze Umane de la Facoltà di Lettere e Filosofia de la Università degli Studi di Ferrara (Italia) (grt@unife.it).

◆ Dr. Juan Carlos González Faraco es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España) (faraco@uhu.es).

## 1. Juegos, juguetes y videojuegos

Hay juegos que se desarrollan a partir de una buena coordinación óculo-manual y nos hacen recordar a sus predecesores, los «flipper», cuya pauta imitan (Rossi, 1993). Hay otros juegos en los que, junto a esta destreza, se requiere la capacidad de seleccionar acciones y comportamientos teniendo en cuenta numerosas variables, o bien no se exige una acción inmediata, pero sí fantasía y razonamiento. Pero junto a estos juegos, hay otros en los que se realizan frenéticas carreras de camiones al borde de precipicios por estrechas carreteras de montaña, atronadoras competiciones de autos de fórmula uno y alocadas balaceras contra enemigos anónimos y furiosamente «perfectos». Perfectos precisamente por ser anónimos, porque representan el mal absoluto, no manifiestan sentimientos ni emociones y carecen de rasgos psicológicos humanos. Estos juegos no forman parte de la esfera personal del niño y, siguiendo las pautas del cómic, plantean una parodia de la agresividad concreta, ofreciéndole el «input» para ejercitar sin límites toda su competencia viso-tecnológica en la eliminación cruenta, definitiva y escenográfica de tales adversarios.

En el lenguaje multimedia de los videojuegos, el cuento tradicional se transforma en un conjunto de imágenes de un lenguaje post-televisivo de probada eficacia, que, no obstante, se sirve también de las tácticas de las tiras cómicas, de la oralidad transcrita y de la verdadera, es decir, de la narración más clásica y libresca. Este lenguaje nos permite sentirnos como un personaje más de la historia, dentro de un juego que es al mismo tiempo un juguete. El imaginario de millones de adolescentes se ha forjado en el universo lúdico y cognitivo creado en torno a los iconos de los «videojuegos» (Marín, 2004). A partir de estímulos complejos, estos juegos plantean respuestas simples a sueños y deseos de heroísmo, acción y aventura, y también a los ancestrales fantasmas de la muerte, el dolor, la injusticia y la pobreza. Los niños son formidables manipuladores de pantallas, en las que ensayan innumerables simulaciones de la realidad con la máxima desenvoltura, y viven nuevas convenciones cognoscitivas y simbólicas. Así han aprendido, acaso inconscientemente, a administrar informaciones de diversa cualidad y densidad de forma simultánea (Herz, 1998).

### 1.1. Juego y tecnología

La simulación de bajo nivel tecnológico de los juegos tradicionales comporta el ejercicio de una fantasía de más amplio espectro, menos condicionada por el argumento y la estructura del relato. En cambio, la simulación que se vale de juegos-juguetes de tecnolo-

gía compleja, define, con todo lujo de detalles, los objetos, los instrumentos y los contextos de la acción lúdica. Esta formalización más precisa de la realidad está más bien emparentada con un imaginario de carácter científico y tecnológico, que deja entrever sus raíces bélicas y, en consecuencia, propone orientaciones, estrategias y dinámicas en buena medida ya planificadas e incluso predeterminadas. Con frecuencia, la trama suele reducirse a una competición esquemática que se resuelve dentro de los propios mecanismos del juego, sin extrapolación alguna a otras posibles situaciones sociales o existenciales. De hecho, en la generalidad de los videojuegos, no se llevan a cabo conquistas que transformen a los personajes o su contexto, no se inventan mundos mejores, no se subraya, con la adquisición de nuevas competencias, el valor de la persona; no hay ni siquiera un mal inicial que encuentre remedio gracias a la insobornable actitud ética de un protagonista que supera la prueba. Estas modernas fábulas tecnológicas se basan casi siempre en historias con un argumento mínimo y banal, que queda completamente resuelto gracias a un movimiento manual alterno que golpea o esquiva un blanco móvil. No se puede negar que ofrecen múltiples oportunidades a la proyección imaginativa, pero la acción y la trama están más regladas, son menos anárquicas y quizás menos libres que las de los juegos de nivel tecnológico menor.

Por otro lado, como ya se ha dicho, el niño está inmerso en una estructura cuya complejidad tecnológica no capta, y menos aún su diseño subterráneo, que condiciona y anticipa las respuestas a las posibles opciones que él puede elegir. El niño es, sin conciencia de ello, un juguete dentro de una red de itinerarios y estrategias lúdicas de las que sólo es un nodo. Su heroico protagonismo es tan sólo una simulación insertada en una red de rutas ya establecidas, en las que su comportamiento no es más que una de las posibles variantes. El verdadero héroe es otro, aquél que maneja los hilos de estas modernas marionetas. Aunque haya mil variables, lo cierto es que la interacción entre el niño y el juego está en gran medida teledirigida. Los juguetes de alta tecnología que no forman parte del ámbito de los videojuegos (como, por ejemplo, los «robots» y «cyborgs», las astronaves, etc.) y que contienen algunos de los elementos más comunes en el *maremagnum* de juegos de ordenador, aún son menos interactivos, al menos en apariencia.

Pero volvamos a la simulación. La experiencia con el ordenador es perfecta, en el sentido de que es más verosímil y convierte las situaciones desordenadas, incontrolables e incluso caóticas en cuadros legibles. Además de simularlo, estos programas simplifican el

mal, lo que representa una hipótesis cada vez más atractiva ante la sobreabundancia de información. Mientras que las simulaciones libres del niño que juega con objetos simples resuelven en clave onírica las incongruencias, los problemas y las complejidades de la realidad, las que se desarrollan en la pantalla prevén un reconocimiento creíble de sus muchas variables y de su organización lógica, y encuentran una solución plausible a esos problemas a través, por ejemplo, de una competición a los puntos. A pesar de ello, desde la óptica cognitiva, estos juegos de pantalla resultan tan interesantes como los que hemos calificado de «libres», porque si, por un lado, someten la fantasía del niño a unos procesos preestablecidos cuya estructura compleja le escapa, por otro, precisamente por esta conformación, le sugieren estrategias, itinerarios y soluciones que tienen un indudable valor gnoseológico y que, en caso de error, lo obligan a modificar su conducta.

El niño, en un videojuego, puede verificar cómo sus decisiones concretas provocan respuestas también concretas por parte del sistema, pero puede probar nuevas opciones una y otra vez sin que esto perjudique el resultado final. Sin embargo, cuando realiza actividades parecidas en un cuaderno de clase, la intervención del maestro cambia inevitablemente el sistema de referencia. Ahora las posibles decisiones tienen diferente peso: sus elecciones determinan, al menos en parte, los resultados. Sin embargo, videojugando el niño puede ampliar el abanico de posibles acciones para comprobar hasta qué punto el contexto se recodifica sin correr el riesgo de sufrir una punición. El niño explora, descubre, experimenta las posibles soluciones de los problemas. Mientras que los libros explican eficazmente estos procesos de conocimiento, desde una perspectiva no sólo pero fundamentalmente abstracta, los videojuegos los animan y sitúan su concatenación lógica en una dimensión casi intuitiva, vivida y sentida. De este modo, el niño aprende a administrar tipos y modelos distintos de información que le llegan de manera simultánea y no secuencial ni ordenada según un esquema lógico, a diferencia de lo que sucede con la virtualización alfabética, que, por otro lado, se vale de un solo modelo y de un solo código. También es cierto que los videojuegos representan simulacros de interacciones reales,

entendiendo por reales las que se consuman en el ámbito de la comunicación entre personas, lo que puede inducir a confusión a alguien que todavía está construyendo las fronteras, no poco inciertas, entre realidad y ficción (Saltzman, 2000).

## 2. Videojuegos, conocimiento y educación

En cualquier caso, estos nuevos juegos-juguetes nos pueden dar algunas claves de lectura del malestar cognitivo de nuestro tiempo. Hemos visto cómo los niños se familiarizan con las exigencias formativas del mundo contemporáneo (Ceserani, 1997; Bauman, 2007). Pero, ¿qué ocurre con nosotros, los adultos, formados en el «logos» libresco y movidos por un imaginario que en su día se alimentó tan poco de la televisión? ¿Cómo podemos afrontar estos nuevos modelos?

**Lo que verdaderamente cuenta en cualquier aventura lúdica, cognitiva y relacional, es saber captar, en cada proceso, un movimiento de la mente y de las emociones que la alienan. Y ello para aprender a analizar de modo siempre más abierto nuestra experiencia, para codificar sus informaciones y organizarla en un sistema de datos y procedimientos, para construir nuevos conocimientos y para emprender nuevas aventuras.**

El universo cognitivo que se está perfilando nos induce a acometer una sugestiva revisión, en clave epistemológica, del problema de la educación y de la teoría del conocimiento (Gros, 2007). Cuando videojugamos, aunque sea con niños mucho más expertos que nosotros, elaboramos hipótesis sobre las bases de nuestro comportamiento, ese espacio neurológico, psicológico, teórico, etc., que hay entre los estímulos que nos llegan y las respuestas que producimos. Es como si el ordenador nos regalara una magnífica metáfora para intentar explicar el funcionamiento de nuestra mente, o al menos para elaborar nuevas claves de lectura e inaugurar escenarios inéditos de significación de la realidad y de sus ineludibles códigos de construcción, reconocimiento e interpretación.

Los programas que organizan las estructuras, los recorridos y las respuestas de los juegos de ordenador se componen de partes diferentes relacionadas entre

sí, que determinan el desarrollo y los resultados de la competición. Ahora bien, para estudiar estos procesos, necesitaremos emplear preferentemente las categorías de la lógica y de la lingüística, lo que resulta aún más evidente si aplicamos las mismas observaciones a los programas de texto. Sin embargo, la informática estudia y elabora estrategias combinando y manipulando los símbolos de maneras diversas, es decir, procurando instrumentos conceptuales y contenidos culturales que nos interrogan sobre cómo funciona nuestra mente (que trabaja reconociendo, memorizando y confrontando símbolos). Cada uno de nosotros posee, con varios niveles de consciencia semántica y complejidad teórica, una particular cognición del conocimiento que interactúa, interfiere y condiciona considerablemente los procesos de adquisición de los saberes. Por este

guajes escolares tradicionales, los procesos de aprendizaje, las estrategias e informaciones que hoy el niño encuentra y utiliza jugando, se organizan menos y, sobre todo, no sólo se organizan siguiendo un esquema cronológico de tipo abstracto. Desde el momento en que el videojuego propone una simulación de la realidad, todos esos elementos se presentan dentro de una trama narrativa resultando así menos abstractos y más vinculados a un contexto socio-antropológico significativo. Los elementos quedan englobados dentro de una estructura general de conocimiento que muestra sus aspectos concretos. Sin embargo, lo más importante, desde el punto de vista educativo, es que el niño los descubre con los mismos esfuerzos cognitivos, a la par que los relaciona con lo que ya conoce y le es familiar de una u otra forma.

**Nuestras más consolidadas tradiciones académicas y culturales, desde Platón, han infravalorado durante mucho tiempo el valor formativo de la emoción, de lo irracional, de lo subjetivo, en una palabra, del «pathos», habiéndole concedido plena dignidad gnoseológica solamente al «logos».**

En efecto, hemos visto cómo los juegos de ordenador utilizan mucho los relatos, contenidos e imágenes de la literatura infantil, del cine, la televisión, incluso de la escuela y desde luego del mercado del juguete. Todo ello reunido —es decir, la organización narrativa de la información y de los procedimientos cognitivos, y su descubrimiento activo por parte del niño— explica la extraor-

ordinaria facilidad con la que el niño comprende juegos tan complejos. Consigue aprehender de este modo la organización ligada a una determinada contextualización, y descifra la verosimilitud del relato en un espacio de coherencia y funcionalidad práctica.

La narración es una modalidad de pensamiento muy eficaz a la hora de situar los contenidos dentro de un «logos» signifiante que nos facilita su comprensión y su memorización, pero también establece entre ellos nuevas relaciones que pueden crear otros contenidos, otros significados y otros ámbitos de sentido. La narración, en síntesis, ofrece cohesión a esos que hemos llamado elementos del conocimiento. Las reglas por la que se rige, como demostró Propp hace muchos años (1966), son similares a las de la gramática que ordena de manera secuencial los acontecimientos y los personajes, convirtiéndolos en componentes funcionales de la trama. Las hipótesis que el niño elabora sobre sus dudas e incluso sobre la naturaleza del conocimiento tienen mucho que ver con esta experiencia con lo lúdico.

Además de ser distintas las estructuras gnoseológicas de nuestras conductas, es también diferente el aparato neurológico que se ha ido conformando en nosotros en contacto con estímulos bien diferentes de los que hoy acompañan el crecimiento de los niños. Un mayor conocimiento del lenguaje informático nos podría, por todo ello, proporcionar múltiples y atractivas ideas para renovar los dispositivos técnicos y el aparato epistemológico de las ciencias de la educación.

### 2.1. Universo lúdico y pensamiento narrativo

Regresemos al universo lúdico que está emergiendo en los escenarios del nuevo milenio. A diferencia de lo que sucede en los libros y, en general, en los len-

guajes escolares tradicionales, los procesos de aprendizaje, las estrategias e informaciones que hoy el niño encuentra y utiliza jugando, se organizan menos y, sobre todo, no sólo se organizan siguiendo un esquema cronológico de tipo abstracto. Desde el momento en que el videojuego propone una simulación de la realidad, todos esos elementos se presentan dentro de una trama narrativa resultando así menos abstractos y más vinculados a un contexto socio-antropológico significativo. Los elementos quedan englobados dentro de una estructura general de conocimiento que muestra sus aspectos concretos. Sin embargo, lo más importante, desde el punto de vista educativo, es que el niño los descubre con los mismos esfuerzos cognitivos, a la par que los relaciona con lo que ya conoce y le es familiar de una u otra forma.

### 3. Narraciones multimediales

¿Cuáles son las cualidades del pensamiento narra-

tivo que resultan más interesantes desde el punto de vista pedagógico? Bruner (1997: 152-163) las sintetiza con extrema claridad:

- Una estructura de tiempo significativo, marcado no por el reloj sino por acontecimientos relevantes.
- Una particularidad genérica, lo que quiere decir que las narraciones tratan de casos particulares, pero ajustados o referidos a funciones o expresiones más generales.
- Las acciones tienen razones, o sea, no son casuales ni están estrictamente determinadas por ciertas causas, pero están motivadas por creencias, deseos, teorías, valores, etc.
- Una composición hermenéutica, es decir, que ninguna historia tiene una interpretación única o que hay diversos caminos posibles en la vida y en el juego.
- Una canonicidad implícita, lo que significa que la narración para ser interesante debe ir contra las expectativas y romper con un protocolo previsto, pero estas rupturas son vistas también como convencionales y, por tanto, forman parte del tejido de lo ordinario.
- La ambigüedad de la referencia, lo que implica que el argumento es siempre susceptible de ser cuestionado, pues la realidad está en función de la narración.
- La centralidad de la problemática, es decir, la historia gira en torno a la norma quebrantada, a una problemática vinculada a un tiempo, a una circunstancia histórica.
- La negociabilidad inherente, o sea, la disponibilidad a aceptar las versiones alternativas de un relato, con un cierto perspectivismo.
- La extensibilidad histórica de la narración, que quiere decir que la vida no se compone de historias sucesivas, autosuficientes entre sí, sino que parecen extenderse, explorando otras opciones narrativas y trascendiendo el tiempo al que se refieren.

Podemos detectar todos estos rasgos, desde los más simples a los más complejos, en la estructura de los videojuegos. Así pues, cabe suponer que los procesos y mecanismos de estos nuevos objetos lúdicos aportan al niño el «input» para una interpretación narrativa del mundo, de sí mismo y del conocimiento, y también lo habitúan a valerse preferentemente de esas estrategias, evidentemente narrativas, y extrapolarlas a otros campos de su experiencia personal (Petter, 2000). En suma, lo exhortan a concederle un profundo valor cognitivo a cosas que hasta ahora se consideraban ajenas a la intelectualidad, principalmente las que conciernen a los estados emocionales, a las habilidades sensorio-motrices y a la dimensión estética (Esnaola y Levis, 2008). Todas ellas, por su propia naturaleza, forman parte del lenguaje de los videojuegos, están

presentes en sus diversas combinaciones y creaciones, verdaderas protagonistas de esta experiencia cognitiva.

Desde luego, el videojuego, como juego-juguete, es, por su notable complejidad estructural, mucho más grande que el niño que lo utiliza, aunque éste lo haga con soltura, y muchísimo más grande que el antiguo caballito que se balanceaba, con todas las ventajas y las limitaciones que ello implica. Sin embargo, el niño, cuando lo emplea, puede desarrollar sus aptitudes y ampliar las fronteras de su corporeidad, construyendo poco a poco una red cada vez más compleja y rica de estructuras cognitivas. También los iconos de los juegos que hemos denominado «de baja tecnología» se van enriqueciendo con símbolos y contenidos, pues el imaginario del niño los acoge junto a los que le ofrece la pantalla del ordenador, expandiendo de este modo sus horizontes lúdicos.

El niño, de algún modo, se convierte en parte del juguete, en el sentido de que se mueve dentro de la estructura del videojuego, aunque no del todo conscientemente. El programa mismo contempla su presencia junto a un conjunto de conductas y estrategias para las que ya tiene prevista una serie fija y ordenada de respuestas. Pero ésta es otra historia, en la que no entraremos.

### 3.1. Fábulas antiguas, historias postmodernas

El sentido lúdico que llena las fábulas tradicionales rezuma memoria ancestral, mito, epopeya, poesía e idealidad que proyectan la aventura humana hacia cuestiones eternas como el miedo, el abandono, el amor, la felicidad, pues sólo a partir de estos grandes nodos existenciales pueden nacer la fábula, la mitología, la épica (Propp, 1966). En el caso de los videojuegos las eventuales sedimentaciones de lo fantástico o de lo arcaico se extraen de esos mismos yacimientos, pero sus finalidades últimas son otras: están marcadas por las leyes del mercado (Etxeberria, 2008), y la trama casi siempre deja traslucir su origen en simulaciones de carácter bélico, casi como si estuvieran inscritas en su ADN. Por supuesto, se nos puede contestar que no hay tantos juegos, fábulas, cuentos o juguetes que evoquen situaciones violentas, pero también es cierto que en los juegos de baja tecnología la ficción es menos verosímil, se observa una estética menos cruenta, quizás porque los símbolos que se manejan se enmarcan dentro de un lenguaje menos connatural o más simbólico. La línea divisoria entre realidad y fantasía, o mejor entre la realidad y su formalización, es más evidente y el riesgo de insensibilidad menos relevante. La relación que los juegos contemporáneos establecen entre el niño y el mundo suele ser una relación solita-

ria: él solo frente a enemigos que hay que destruir en la pantalla, al margen del control social, como un justiciero invisible frente a unas dianas deshumanizadas, objetos contra los que mostrar, sin la menor inhibición, toda la agresividad que lleva dentro.

Es innegable que la difusión masiva de los juegos de ordenador con contenido violento está contribuyendo a fabricar representaciones sociales que pueden fomentar en los menores conductas agresivas, incluso en relación con el género (Oliverio y Oliverio Ferraris, 1999; Díez Gutiérrez, 2007). La cuestión no tiene fácil arreglo, pues el niño se percibe a sí mismo «dentro» del juego-juguete, dado que el ordenador es para él una especie de lugar donde habitar. Y, por ello, los contenidos y las conductas, aunque sean virtuales, ejercen una notable influencia en su psicología. El niño tiene la ilusión de que controla el desarrollo del juego (que en realidad está planificado exhaustivamente por un programa) o las estrategias que pone en acción (que en realidad están ya implícitamente sugeridas por la trama misma).

Es obvio que, en este ámbito, la relación entre el mundo y sus representaciones pone de relieve un problema de importancia capital, no sólo porque la lenta construcción de sus ambiguas fronteras corteja el crecimiento del niño, sino quizás también porque los adultos son cada día menos conscientes de las raíces reales de una vida como la actual, marcada diariamente por la tecnología más desarrollada. La simulación introduce al niño dentro de procesos cognitivos de gran interés educativo, pero una demasiado lenta comprensión de la diferencia entre realidad y ficción puede condicionarlo negativamente (Fonnegra, 1999).

Algunos videojuegos didácticos, que se usan en las escuelas o en los museos, permiten la adquisición de nociones y procesos fundamentales, justamente a través de una exploración de la realidad virtual que lleva a los niños desde el aprendizaje de conceptos viso-espaciales y la resolución de problemas simples, hasta la adquisición de habilidades complejas (Ping Lim, 2008; Prensky, 2008). El comportamiento de los niños, en este tipo de juegos, privilegia la comprensión intuitiva y lúdica antes que la reflexión abstracta. Así como la simulación con objetivos didácticos abre nuevos campos a la complejidad de los sistemas, la de los videojuegos comerciales agranda los horizontes de lo lúdico. Pero los procesos cognitivos que se activan en ambos casos son del mismo tipo.

#### 4. El videopensamiento lúdico

Mientras videojuega, el niño se vale de diversos tipos de inteligencia, contrariamente a lo que sucedía,

y en buena medida sigue sucediendo, cuando trabaja en un ámbito escolar de tipo tradicional. Nos referimos a una escuela que, para entendernos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorece un acercamiento al saber de tipo abstracto, secuencial y escrito, mediante el uso exclusivo de un código alfabético y su correspondiente gramática. El pensamiento que vuela con las aventuras de los juegos de ordenador es, en cambio, de tipo conectivo, pues combina y entrelaza diversos códigos lingüísticos, como ocurre en los lenguajes que están emergiendo gracias a la difusión de las nuevas tecnologías hacia otros campos de la experiencia humana (Sánchez y Alfageme, 2002; Gee, 2004). Esto lo lleva, inevitablemente, a recodificar las gramáticas, a modificar estrategias y modelos, en una concertación recíproca constante. En suma, lo puede inducir hacia un pensamiento creativo, mucho más eficaz en la formulación de hipótesis y en el hallazgo de soluciones a los problemas.

En la pantalla del ordenador, además de conductas de tipo secuencial, reflexivo e intelectual, actúan los impulsos, la subjetividad y las emociones, habilidades y competencias que, a un nivel elevado, caracterizan a un sujeto, es decir, alguien que elabora mapas mentales y reorganiza los modelos cognitivos en función de los contextos. En otras palabras, inventa, en el sentido de que desarrolla de modo experto conexiones instantáneas a más niveles de significado. El tipo de pensamiento que se activa vuelve funcional la comunicación entre lenguajes diferentes, y entre éstos y el medio, según una estructura y unas vías que nos recuerdan el modelo interconectivo de la red. No es de extrañar que para una perspectiva epistemológica tradicional, vertical, aristotélica y jerárquica, resulte tan difícil la lectura de los procesos de aprendizaje que los videojuegos, y en general las nuevas tecnologías, propician.

Es cierto que la naturaleza de los mecanismos de construcción del conocimiento no es la misma que la de los procesos de su puesta en práctica, pero no es menos cierto que se condicionan recíprocamente. La activación y la adquisición de un aprendizaje son fenómenos radicalmente distintos, pero la idea que tengamos de la naturaleza de esa adquisición puede influir en el reconocimiento o, mejor aún, en la interpretación del aprendizaje mismo y en su utilización. De hecho, nuestras más consolidadas tradiciones académicas y culturales, desde Platón, han infravalorado durante mucho tiempo el valor formativo de la emoción, de lo irracional, de lo subjetivo, en una palabra, del «pathos», habiéndole concedido plena dignidad gnoseológica solamente al «logos».

El mundo, el individuo y el conocimiento han sido interpretados y definidos prioritariamente mediante esta categoría, que ha quedado así autolegitimada. Puede que estemos coartados, más de lo que suponemos, por los posos de esta antigua tradición gnoseológica que está en el origen del pensamiento filosófico occidental y del lenguaje alfabético que hizo posible su nacimiento. Y también de sus rebeliones. Puede que de ello provenga la desconfianza y el temor que muestran quienes se acercan a las nuevas tecnologías con una actitud que oscila entre el pesimismo cósmico y la nostalgia de un pasado dorado. Y puede que en todo ello encontremos la razón de nuestra incompetencia adulta en los juegos de ordenador.

En la pantalla entramos en desigual batalla con niños que se mueven libremente en una red de elementos interconectados, cuya coherencia responde a la lógica del juego o a la de los procedimientos cognitivos del niño. Cualquier acontecimiento es importante, pero sólo es plenamente comprensible cuando se lo observa en relación con otros, dentro de un sistema. Ninguno es, en realidad, verdaderamente imprescindible o fundamental. Sin embargo, nosotros siempre esperamos que una jerarquía de acciones correctamente ordenadas tenga un solo fin o al menos siga una dirección inevitable, la más justa. Nuestra ideología estratégica es, como ya hemos dicho, vertical, abstracta, lineal, secuencial, y no admite encrucijadas, ni laberintos, pues es unidireccional.

El fracaso de nuestras prestaciones lúdicas proviene de la escasa agregación de habilidades diversas, de códigos y de variables en el encuentro entre varios lenguajes, y no de la relación presuntamente idónea de cada elemento con un único centro, con una única gramática y con un único lenguaje. La representación mental que solemos tener de los códigos y de los modelos de acción nos entorpece la combinación e integración de todas las informaciones sobre habilidades y actitudes que hemos adquirido.

De este modo, la trama narrativa sobre la que hemos tejido, más o menos conscientemente, esta representación no admite como formativos o significativos, desde un punto de vista gnoseológico, ciertos eventos y ciertos procesos, y en consecuencia no los hace

actuar simultáneamente en un proceso evaluador y operativo eficaz (Volli, 1994).

## 5. Conclusiones

Cuando videojugamos se hace necesaria la utilización y la activación de estímulos relacionados con los dos hemisferios del cerebro, de manera interactiva y mutuamente reforzada. La emoción, el instinto, la fantasía y el desorden nos ofrecen la oportunidad de razonar, deducir, analizar y sintetizar con rigor. Sólo así podemos llegar a comprender cómo las tradicionales categorías lógicas no son por sí solas capaces de explicar la complejidad de nuestro convulso mundo y su fascinante universo simbólico. En la pantalla de un ordenador pueden convivir datos que, en otro contexto, aparecerían como contradictorios. Igualmente nos va-

**Cuando videojugamos se hace necesaria la utilización y la activación de estímulos relacionados con los dos hemisferios del cerebro, de manera interactiva y mutuamente reforzada. La emoción, el instinto, la fantasía y el desorden nos ofrecen la oportunidad de razonar, deducir, analizar y sintetizar con rigor. Sólo así podemos llegar a comprender cómo las tradicionales categorías lógicas no son por sí solas capaces de explicar la complejidad de nuestro convulso mundo y su fascinante universo simbólico.**

mos familiarizando con conceptos de tiempo y espacio profundamente diversos de aquellos a los que estábamos acostumbrados, y más vastos, en el sentido de que los abarcan, pero también porque representan «un más allá» que ignorábamos. Un más allá en el que, a veces, los opuestos se dan la mano (Volley, 1992).

Los juegos de ordenador pueden ser entendidos como la ejemplificación lúdica de procesos mentales expertos, en cuanto que nos pueden ayudar a controlar las conexiones y nodos que están en la base de conocimientos y técnicas, a seleccionar informaciones útiles para solventar problemas y a crear vías de experiencia en constante regeneración.

Es cierto que hay muchas maneras de videojugar. Nuestra actividad lúdica puede limitarse, por ejemplo, a la repetición obsesiva de alguna maña estereotipada con la que se consigue una gratificación nimia y banal. Podemos jugar siempre al mismo juego, en el que ya

hemos vencido y sólo nos exige reiterar la misma acción. Lo mismo podría decirse de cualquier otro tipo de juego, de experiencia y de relación humana (Stam, Burgoyne y Flitterman, 1992). Podemos conformarnos con los videojuegos más elementales, que requieren tan sólo una aceptable coordinación óculo-manual para disparar siempre contra el mismo blanco. O por el contrario podemos conducirnos de modo más creativo e inteligente, y experimentar nuevas y más ricas relaciones cognitivas, elaborar distintos esquemas de acción, estudiar modelos de aprendizaje innovadores y recodificar continuamente nuestra teoría del conocimiento. Lo que verdaderamente cuenta en cualquier aventura lúdica, cognitiva y relacional, es saber captar, en cada proceso, un movimiento de la mente y de las emociones que la alientan. Y ello para aprender a analizar de modo siempre más abierto nuestra experiencia, para codificar sus informaciones y organizarla en un sistema de datos y procedimientos, para construir nuevos conocimientos y para emprender nuevas aventuras (Roveri, 1999).

### Referencias

- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CESERANI, R. (1997). *Raccontare il postmoderno*. Turín: Bollati Boringhieri.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de Educación*, 342; 127-146.
- ESNAOLA, G.A. & LEVIS, D. (2008). La narrativa en los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9: 3. ([www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/n9\\_03\\_esnaola\\_levis.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_esnaola_levis.pdf)).
- ETXEBERRÍA, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9:3. ([www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/n9\\_03\\_etxeberria.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf)).
- FONNEGRA, M.T. (1986). *Les jeux de simulation et leur public*. París: SPES-DGT.
- GEE, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.
- GROS, B. (Coord.) (2007). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MARÍN DÍAZ, V. (2004). Los videojuegos como medio de comunicación didáctica en el seno familiar. *Comunicar*, 23; 115-119.
- OLIVERIO, A. & OLIVERIO, A. (1998). Cybersiche. I bambini e il virtuale. *Psicologia Contemporánea*, 149; 26-27.
- OLIVERIO, A. & OLIVERIO, A. (1999). Cybersiche. Crimini elettronici. *Psicologia Contemporánea*, 154; 26-27.
- PARISI, D. (1999). *Mente. I nuovi modelli della vita artificiale*. Bolonia: Il Mulino.
- PETTER, G. (2000). Avventure. Dalla carta al videogame: le nuove strutture del testo. *Psicologia Contemporánea*, 161; 16-18.
- PING LIM, Ch. (2008). Spirit of the game: Empowering students as designers in schools? *British Journal of Educational Technology*, 39:6; 996-1003.
- PRENSKY, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39:6; 1.004-1.019.
- PROPP, V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Turín: Einaudi.
- ROSSI, F. (1993). *Dizionario dei videogame*. Milán: Garzanti-Vallardi.
- ROVERI, M. (1999). *Metal Gear Solid, guida di strategia non ufficiale*. Kyberpress.
- SALTZMAN, M. (2000). *Game Design: Secret of the Sages*. Indianápolis: Brady Publishing.
- SÁNCHEZ, P. & ALFAGEME, B. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar*, 19; 114-119.
- SIEGEL, J. & SHUSTER, J. (1999). *Superman*. DC Comics.
- STAM, R.; BURGOYNE, R. & FLITTERMAN, L. (1992). *New Vocabularies in Film Semiotics. Structuralism, Post-Structuralism and Beyond*. Londres: Routledge.
- VOLLI, U. (1994). *Il libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare: idee, strumenti, modelli*. Milán: Il Saggiatore.
- WOOLLEY, B. (1992). *Virtual World*. Oxford: Blackwell Publisher.



● F.J. Hinojo, I. Aznar y M.P. Cáceres  
Granada / Melilla (España)

Recibido: 12-01-09 / Revisado: 04-03-09

Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-008

# Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad

Student's Perceptions of Blended Learning at University

## RESUMEN

Este trabajo describe las principales aportaciones presentadas por el alumnado, con motivo de la puesta en práctica de un proyecto de innovación docente (2005) en la Universidad de Córdoba, centrado en el desarrollo de una metodología docente semipresencial (blended learning) mediante un entorno virtual en la titulación de Psicopedagogía. También se recogen los resultados más significativos del mismo proyecto implementado posteriormente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La reflexión acerca de las fortalezas y debilidades manifestadas por los destinatarios directos del proceso de convergencia europeo, como son los estudiantes, permitirá la mejora de la reestructuración de una enseñanza acorde con las necesidades formativas de todos los agentes educativos implicados directa o indirectamente en este momento de cambio (profesorado, alumnado, autoridades educativas, etc.).

## ABSTRACT

This paper describes the main contributions by students from a Teaching Innovation Project (2005) at the University of Córdoba focused on a part-time attendance teaching methodology (blended learning) through a virtual space within the degree of Educational Psychology. The most relevant contributions to the project (later applied in the Faculty of Educational Sciences in the University of Granada, Spain) are also collected. The students' thoughts on the strengths and weakness as the main receptors of teaching in the European Space are an important factor in the improvement of teaching restructuring, based on the training necessities of all the educational agents involved directly and indirectly in this moment of change (teachers, students, educational authorities, etc.).

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Blended learning, contexto universitario, TIC, EEES, enseñanza virtual, innovación docente.  
Blended learning, University level, ICTs, virtual teaching, teaching innovation.

◆ Dr. Francisco Javier Hinojo-Lucena es profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada (España) (fhinojo@ugr.es)

◆ Dra. Inmaculada Aznar-Díaz es profesora del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Granada (España) (iaznar@ugr.es).

◆ Dra. María Pilar Cáceres Reche es profesora del Departamento de Didáctica de la Facultad de Humanidades y Educación del Campus de Melilla de la Universidad Granada Melilla (España) (caceres@ugr.es).

## 1. Introducción

Actualmente nuestra sociedad del conocimiento precisa de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento (Hinojo, 2006). Se precisa, por tanto, una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa a través de la incorporación de una serie de herramientas que contribuyen a la creación de este nuevo modelo formativo semipresencial (Aznar & Hinojo, 2006). En este sentido, el proceso de reestructuración de las enseñanzas en el marco de convergencia europeo implica especialmente un cambio sustancial en la adopción de nuevos roles, tanto del profesorado como del alumnado, centrado en un modelo de enseñanza caracterizado por «aprender a aprender» donde precisamente la incorporación de los recursos tecnológicos será uno de los mayores desafíos en la era de la globalización (Cabero & Aguaded, 2003; Pérez & Aguaded, 2007).

La Unión Europea establece un plan de acción vinculado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, denominándolo concebir la educación del futuro. Dentro de dicho plan se constituye una iniciativa especialmente destinada al uso y manejo de las tecnologías de la comunicación (TIC) en contextos universitarios como aplicación de métodos innovadores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta iniciativa se denomina e-learning, siendo sus principales objetivos:

- Garantizar que todas las personas relacionadas con la educación tengan acceso a equipos informáticos, multimedia e Internet.
- Formar a los profesores a fin de integrar estos instrumentos en su método educativo.
- Desarrollar un contenido europeo de alta calidad en el ámbito multimedia.
- Acelerar el enlace con sistemas de educación y formación en Red.

La aplicación de e-learning en el contexto educativo podemos traducirla como un método de enseñanza dentro de la educación a distancia. Este tipo de educación se empezó a utilizar en el año 1982 y es considerada una alternativa a la enseñanza tradicional por ir dirigida a personas que por circunstancias específicas no pueden seguir una formación presencial y

deciden recibirla mediante TIC. Por tanto, debe quedar claro que cuando se utilizan las TIC con un propósito de aprendizaje, estamos hablando de e-learning. Para Castro (2003), el e-learning o formación on-line ha permitido concebir un nuevo sistema de formación en el que el protagonista es el alumno. El e-learning no es una mera novedad tecnológica, debe ser entendido como una modalidad educativa, cuyo éxito depende, en gran medida, del soporte humano que tiene detrás. Esto quiere decir pensar en el e-learning como una integración creativa de la tecnología a la práctica educativa, y no como una aplicación de esta nueva modalidad al paradigma educativo tradicional.

La evolución que ha sufrido la educación tradicional hasta llegar a la educación a distancia se puede resumir en tres etapas (Lozano, 2004: 1-2):

- Magíster: Desde el inicio hasta la imprenta. Destaca la figura del Maestro, Magíster, sabio o filósofo en el uso de la palabra.
- Imprenta: La primera muestra de tecnología industrial al servicio del saber y la cultura. Se difunde el pensamiento del hombre de un modo más amplio, fácil y mejor.
- Internet: Acceso y conexión a Internet en un período relativamente corto (última década).

En opinión de Martínez Aldanondo (2005), los proyectos de e-learning ofrecen al alumno la posibilidad de hacer, investigar y experimentar; de esta manera se fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en la enseñanza universitaria. Además comparten su aprendizaje con compañeros/as y tutores/as. Aprenden de otros y con otros, colaboran, discuten, realizan proyectos en grupos, aprenden a relacionarse, comunicarse, hacer preguntas, buscar información, seleccionarla, la defienden públicamente, la argumentan, etc.

Atendiendo a las diferentes aportaciones realizadas hasta este punto, se considera de vital importancia introducir una formación virtual en nuestro sistema educativo, y que ésta debe combinarse con una formación presencial para que sea mucho más efectiva, ya que así se ofrecerá una formación de calidad, más motivadora para el alumnado, manteniendo la interacción entre los miembros y con un menor índice de abandono que la formación totalmente virtual.

Por lo tanto, es fundamental una decidida apuesta por una metodología semipresencial, utilizando diferentes comunidades de aprendizaje virtuales (Tirado, Méndez & Aguaded, 2008), es decir, que combine lo mejor de ambas metodologías, la tradicional y la virtual.

El blended learning es el lógico resultado de la evolución de la enseñanza a distancia, que se va desarrollando y aplicando constantemente a continuas técnicas y adaptando a metodologías tradicionales. Combina lo positivo de la formación presencial (trabajo directo de actitudes y habilidades) con lo mejor de la formación a distancia (interacción, rapidez y economía), enriqueciendo el método formativo, individualizando la formación y abarcando más objetivos del aprendizaje (Lorenzo, Trujillo & Morales, 2008). El blended learning es un modelo de aprendizaje de muy reciente aplicación. En palabras de Pascual (2003), el blended learning reduce el ahorro de la formación on-line, pero gana calidad. La importancia de la aparición del término y concepto «blended learning» se encuentra en el hecho de que, nuevamente, el contacto personal-presencial recobra parte del protagonismo que perdió, cuando se produjo el boom de la formación cien por cien virtual.

Las características diferenciadoras del «blended learning» son las siguientes:

- Combinan sesiones presenciales con sesiones a distancia, estableciendo vínculos entre los participantes, y desarrollando habilidades y actitudes que difícilmente se trabajan en experiencias e-learning.

- Se refuerza el aprendizaje con estrategias como rol-play, prácticas, etc.

- Algunos estudios destacan que los estudiantes bajo la modalidad de blended learning tienen mayor eficiencia en la resolución de problemas en el trabajo que los que estudian bajo el e-learning puro.

Por todas estas circunstancias, en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba –en adelante UCO– se llevó a cabo un proyecto de innovación y mejora docente basado precisamente en instaurar esta nueva metodología, concretamente en la asignatura correspondiente a la titulación de Psicopedagogía denominada «Formación y Orientación Psicopedagógica en Educación Infantil y Educación Primaria». En los siguientes cursos académicos este proyecto de innovación docente se implementó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada –en adelante UGR–, en las titulaciones de Magisterio y Pedagogía. Este proyecto presentaba, por tanto,

como objetivo general, aplicar una metodología semi-presencial (blended learning) diseñada para que los estudiantes aprendan y actualicen los fundamentos teóricos y prácticos de la orientación. De forma más puntualizada se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Contribuir a la mejora de los contenidos mediante recursos virtuales.

- Valorar el trabajo de investigación a través de la red como fuente de enriquecimiento.

- Experimentación de una nueva metodología docente.

- Descubrir las limitaciones que posea el alumnado respecto a las TIC.

- Fomentar la participación del alumnado en todas las actividades propuestas en base a la metodología semipresencial.

**Son muchas las ventajas que alcanza esta nueva metodología de enseñanza: flexibilidad horaria, accesibilidad a la información, rapidez en la comunicación, desarrollo y actualización de contenidos, entre otras; y aunque también cuenta con algunos inconvenientes, como la reducción del contacto humano que sí se da en el modelo tradicional, contamos con una nueva metodología que dentro de la formación universitaria favorece las posibilidades de aprendizaje, así como el mismo o incluso mayor grado de adquisición de las competencias necesarias para su desarrollo.**

Los contenidos de las plataformas educativas están compuestos normalmente por temas, actividades, artículos de interés o direcciones web interesantes.

- Actividades prácticas: es imprescindible planificar actividades en las cuales, el alumnado pueda comprobar la evolución de su aprendizaje. La realización de éstas proporciona igualmente al tutor información relevante para su seguimiento.

- Actividades de autocomprobación: su función es muy sencilla y clara, puesto que con ellas, el alumnado puede verificar si sus conocimientos se están adquiriendo de manera adecuada.

- Artículos de interés: además de los contenidos establecidos en el curso, es conveniente disponer de una base con artículos electrónicos referente al tema tratado.

- Direcciones de interés: se pueden incorporar también aquellas direcciones que puedan ser visitadas por al alumnado para reforzar el aprendizaje.

A través de las herramientas de comunicación, se pueden establecer relaciones entre los alumnos participantes de la acción formativa y los formadores-tutores. Las herramientas de comunicación más frecuentes para el desarrollo de las tutorías virtuales son el email (asincrónica), el foro (asincrónica) y el chat (sincrónica). Por otro lado, las plataformas tecnológicas nos facilitan la tarea de evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje del alumnado. Por ello se puede afirmar que las plataformas de e-learning proporcionan una excelente información sobre el progreso del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conjunto de transformaciones didácticas, organizativas, curriculares, etc. a las que se ve abocada la enseñanza universitaria, desde las directrices europeas, tendrán que superar ciertas dificultades e inconvenientes en la implantación del crédito europeo (Bautista Vallejo, 2004):

- Dimensión europea de los currícula, en las asignaturas y en las propias titulaciones, como elemento clave para la creación de una ciudadanía europea.

- Educación a lo largo de la vida (Lifelong Learning: LLL), educación permanente, en la necesidad de que todos los procesos formativos y sus contenidos se orienten y se abran continuamente a un dinamismo, lejos de la opacidad y el estancamiento.

- Importancia de las tecnologías de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aumento de la necesidad de flexibilizar los programas de formación abriendo nuevos cauces más flexibles y a distancia, en entornos virtuales.

- Importancia de la educación a distancia, on-line, con tal de dar una respuesta más flexible y generosa a todos aquellos interesados en la formación universitaria.

- Aplicación del ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y la problemática que va a suscitar tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evaluación el volumen total del trabajo del estudiante (student workload). Lo que significa para el nuevo enfoque de enseñanza aprendizaje y evaluación del crédito europeo (ECTS), algo que está en el núcleo de un nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje.

Son numerosos los estudios que se están desarrollando en diferentes universidades españolas con el propósito de valorar las posibilidades de implantación del Sistema ECTS desde la práctica, así como las jornadas y todo tipo de eventos científicos que implican

un encuentro, debate y reflexión de todas aquellas personas que participan en este tipo de experiencias. Entre estos trabajos de investigación, se encuentran también los proyectos de innovación docente referidos al desarrollo de metodologías de «blended learning».

## 2. Material y métodos

El método de trabajo concreto que se llevó a cabo tanto en la UCO como en la UGR se fundamenta en la formación virtual (e-learning). El espacio de trabajo virtual no ha consistido en una plataforma tecnológica concreta, sino en una lista de distribución creada específicamente para tal efecto, en la cual se han depositado los temas, actividades y documentación donde el alumnado tiene creado un espacio propio para colgar, depositar sus trabajos, de modo que el docente pueda corregirlos en cualquier momento; y a través de la cual se mantenía la comunicación bidireccional, es decir, entre alumnado y profesorado, intentando de esta forma no perder la interacción total.

Además, se han mantenido reuniones sistemáticas con el alumnado en tutorías y clases presenciales de seguimiento. A los dos meses de su puesta en funcionamiento se confeccionó un cuestionario intermedio de seguimiento para evaluar las percepciones del alumnado respecto algunos aspectos generales de la metodología on-line seguida a tal efecto, y que a continuación se van a ir mostrando. Básicamente el diseño del proyecto en ambos casos ha seguido las siguientes fases:

- Fase previa: La implantación del EEES con el que se da protagonismo al aprendizaje del alumnado, rompe con la concepción tradicional. Esto ha sido posible gracias al gran desarrollo alcanzado por las TIC (se habla ahora de ciberespacio, aprendizaje virtual, buscadores de información en Internet, etc.). No se pretende tanto que el alumnado almacene en su memoria gran cantidad de información, sino que la clave de su éxito radica en dominar las TIC, seleccionar aquella información que le va a ser más útil, ser crítico/a con ella y elaborar de esta forma sus propios conocimientos: aprendizaje autónomo y responsable, flexibilidad de horarios, establecimiento de su propio ritmo de aprendizaje, encontrar la información necesaria y desechar aquella que no va a ser útil.

De esta forma, y a la luz de estas líneas maestras que todos los investigadores del proyecto asumimos, se comenzó el proyecto. En la fase inicial, y después de reuniones periódicas en las primeras semanas, se diseñó la planificación de la investigación, constatando la participación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UGR en sus sedes de Granada,

Ceuta y Melilla. En estas reuniones previas se redistribuyó material informativo a todos los investigadores sobre el EEES. Se tomaron decisiones y se tantearon todas las posibilidades referidas a infraestructuras (acceso a aulas de informática, horarios de apertura y cierre de estas aulas, creación de páginas web...), y se acordó mantener reuniones periódicas en las que evaluar la marcha del proyecto. También se decidió la muestra donde iba a ser aplicada esta metodología.

- Fase de información y diagnóstico: Se llevó a cabo al principio del curso académico y el profesorado responsable de cada grupo informó detalladamente del proceso a seguir en el proyecto. En esta fase pareció fundamental el hecho de motivar al alumnado con el objetivo de despertarles una predisposición hacia la investigación, y así se hizo. Se informó al alumnado detalladamente sobre todo el proceso de investigación, a la vez que se trató de motivarles y explicarles el nuevo modelo de EEES –recordemos que hay un sector que pertenece al primer curso universitario– basado fundamentalmente en el aprendizaje autónomo y la utilización de TIC.

Se les apuntó que serían ellos los que marcarían su propio ritmo de trabajo, la disponibilidad de acceso a la web desde cualquier ordenador conectado a la Red, a cualquier hora y cualquier día (salvo las fechas tope de entrega de tareas). Se les comunicó la creación de páginas web donde podrían descargarse las guías de trabajo, correo electrónico de los miembros del proyecto y los foros donde conectarse para resolver dudas y recibir orientaciones. De esta forma se pretendía realizar una tutorización on-line. A la vez se les informó de todos los aspectos logísticos –como horarios de apertura y cierre de las aulas de informática–, decidimos establecer un horario de apertura y cierre de aulas de informática en la que la asistencia era voluntaria, pero de esta forma no asegurábamos que todo el alumnado contaba con acceso gratuito y libre durante algunas horas a la Red, ya que no todos disponían de acceso a internet; se estableció la forma de evaluarlos fijando fechas para la entrega de las guías de trabajo que podían ser entregadas en soporte papel, magnético (disquetes o CD) o a través de email. Se responsabilizó al alumnado de la elaboración de sus propios materiales siguiendo un proceso de búsqueda y selección del material; se les comunicó que la asistencia no era obligatoria en ningún momento, lo que implicaba una gran flexibilidad de horarios y acceso a la Red para obtener las guías de trabajo y realizarlas según sus necesidades y en función de sus características y ritmos de trabajo. No obstante, se acordó establecer unas fechas de entrega; se les informó de las horas en las

que los investigadores estarían conectados a los foros para asesorar su trabajo y resolver las posibles dudas. Obviamente, se han desarrollado también tutorías presenciales; consideramos que no pueden faltar en un proceso de enseñanza de calidad y no pueden ser sustituidas por las TIC. Un encuentro, al menos, entre docente-alumno es fundamental para que la orientación, de la que venimos hablando, pueda ser luego flexibilizada y semipresencial.

- Fase de implementación: Una vez realizada toda la presentación del proyecto y fijadas las líneas maestras de nuestra actuación, se puso en práctica del siguiente modo: Para el grupo control se estableció una metodología tradicional de asistencia a clase y la utilización de las TIC como apoyo a la docencia impartida por el profesorado encargado de este grupo. Cada docente seguía su propia metodología y evaluación; Para el grupo experimental se estableció una metodología basada en el EEES. Para cada asignatura impartida con esta metodología se estableció un programa y unas guías de trabajo autónomo para cada uno de los temas a desarrollar del programa. Las guías de trabajo son una herramienta didáctica compuesta por una serie de cuestiones que giran en torno a una temática o cuestión del programa. Los interrogantes que se plantean en ellas tienen que hacer reflexionar al alumnado, de tal forma que cuando los hayan resuelto puedan comprender el contenido tratado. Para realizar estas guías el alumnado disponía de acceso a la Red para localizar toda la información necesaria, tutorización mediante foros, correo electrónico y tutorías presenciales, además de los medios tradicionales (copia de las guías de trabajo en copistería). A su vez se generaron páginas web –por asignatura y docente– donde se podían encontrar todas las guías de trabajo autónomo, pertenecientes a la temática del programa, así como otros materiales de interés (legislación educativa, artículos, tablón de anuncios, etc.). Estas páginas disponen de distintos enlaces, foros, iconos de novedades, para comunicar cualquier cambio e información pertinente. Con todas estas herramientas se cumple perfectamente con lo establecido en el EEES, dado que se favorece el aprendizaje autónomo pero guiado, se respetan los ritmos de aprendizaje, se rompen los espacios y tiempos tradicionales del acto didáctico y el alumnado es el responsable último de su propio aprendizaje, todo ello supervisado y tutorizado por el personal docente.

- Fase de evaluación: Considerábamos imprescindible un feed-back constante que nos permitiera implementar cambios para la mejora sin tener que esperar a la evaluación final, por lo que se desarrollaron

registros anecdóticos y observaciones periódicas (para trabajar con datos de corte cualitativo) a parte de usar un cuestionario que nos reportara datos cuantitativos. Para su diseño se confeccionó un diagrama de flujo como un «corpus» estructurado (Hinojo & López Núñez, 2003).

En cuanto a su contenido, el cuestionario está compuesto por una dimensión encaminada a la vertiente descriptiva de la experiencia y otra metacognitiva, que se constituye a su vez por una doble dimensión: la toma de conciencia (conocer) de sus propias carencias formativas en el uso de las TIC, qué ha aprendido a través del trabajo realizado durante el curso, etc.; y valorar para actuar, es decir, una vez detectadas las necesidades experimentadas en el seguimiento de ambos procesos de aprendizaje, ellos mismos puedan ejercer un papel activo y participativo, sirviendo el cuestionario de estímulo para la reflexión y valoración particular y general de las aportaciones contempladas.

Respecto a su estructura formal, consta de dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas, cerrada, está integrada por 23 ítems, cuya respuesta se gradúa mediante una escala Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). La segunda es de carácter cualitativo, se compone de dos preguntas abiertas a través de las cuales el alumnado puede expresar sus inquietudes, opiniones, expectativas y percepciones sobre el Proyecto que hayan quedado desatendidos en el cuestionario. El instrumento descrito reúne las dos principales características psicométricas: validez y fiabilidad. Respecto a la primera, se realizó una validez de contenido mediante el juicio de expertos, a través del cual cada uno de los ítems del cuestionario ha pasado por un proceso exhaustivo de revisión, tanto en su formulación (semántica, sintáctica) como en el propio contenido (delimitación del constructo). Atendiendo a la segunda, definida como la constancia y precisión en la medida, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 12.0, obteniendo un índice de fiabilidad de 0.759 (alfa de Cronbach) que, observando la distribución del cuestionario y la variabilidad de los ítems, se puede considerar como un nivel de consistencia interna aceptable.

### 3. Resultados

Una cuestión inicial planteada ha ido dirigida a mostrar su opinión general sobre la metodología seguida, obteniendo las siguientes respuestas: El 40% de los alumnos opinan que la metodología seguida en las asignaturas es adecuada y ventajosa. Otro 40% del

alumnado considera que es una metodología buena, muy positiva y práctica. Y el 20% restante opina que se está utilizando una metodología innovadora, diferente pero útil e interesante. De entre los motivos que condicionan las opiniones descritas se presentan algunas reflexiones planteadas por los estudiantes:

- «Te organizas el trabajo de mejor forma»
- «Cuentas con flexibilidad horaria para trabajar donde quieras y cuando quieras».
- «Se aprende más, sobre todo en temas más áridos, porque los trabajas mejor que en clase presencial, donde el profesor te lo explica y tú te limitas exclusivamente a copiar apuntes».
- «La documentación a trabajar es amplia y la tienes siempre que quieras a la mano».
- «Para la gente que estamos trabajando es una metodología muy adecuada, ya que sólo podemos asistir a clase algunos días».
- «Cuentas con un profesor en todo momento, ya que le planteas las dudas y al poco tiempo son resueltas, lo que supone que no pierdes el contacto con el profesor».

Por otro lado, se les consultó qué aspectos mejorarían de la metodología seguida, obteniéndose las siguientes respuestas: El 20% del alumnado ha manifestado que se da más tiempo para la realización de las actividades. El 20% opina que el centro (Facultad) debe mejorar los recursos informáticos ya que hay pocos y a veces no funcionan bien, lo que les impide realizar las actividades a tiempo. Por otro lado, el 13.3% manifiesta tener problemas al principio de curso con la lista de distribución y a veces para poder descargar alguna documentación. También, un 13.3% señala que prefiere tener más sesiones presenciales al trabajo virtual. El 6.6% del alumnado indica que podría realizarse una tutoría virtual en una hora concreta donde todos puedan interactuar. Y un 26.6% indica que no mejoraría nada. También se les solicitó que mencionaran qué aspectos positivos generales, y que inconvenientes, ven a la metodología blended learning, siendo sus percepciones las siguientes:

Como aspectos positivos: comodidad, favorece un aprendizaje activo, práctico y dinámico, ofrece gran flexibilidad horaria para trabajar, ayuda a manejar mejor las herramientas informáticas e Internet, el trabajo que se realiza es más satisfactorio, se tiene mayor accesibilidad a la información, se ofrece al alumno un trato más personalizado, rapidez en la comunicación.

Como inconvenientes se destaca que el 38.09% ha manifestado que la falta de contacto humano, es decir, la falta de interacción es un aspecto negativo importante que se aprecia del uso de este tipo de meto-

dología. En 23.8% de los alumnos, el no poseer un ordenador con conexión a Internet propio es su grave problema. Por tanto se ve que es totalmente necesario el poseer una herramienta informática a disposición total. Un 14.28% declara que es necesario tener unos mínimos conocimientos informáticos para manejarse en esta metodología. El 9.52% expresa que el propio uso de Internet es un inconveniente a veces, ya que la conexión ocasionalmente falla y es imposible acceder. Por último, con un 14.28% tenemos la opinión de los alumnos que no ven ningún tipo de inconveniente a esta metodología.

Con todo ello, se refleja que la metodología de «blended learning», entre una de sus ventajas se encuentra una mayor adaptación en el proceso formativo, por ello se ha intentado corroborar este dato preguntándole al alumnado cómo considera la flexibilidad que se le ofrece para trabajar cuando quieran y dónde quieran. Los datos que se ofrecen en la gráfica nos dan claramente su percepción:

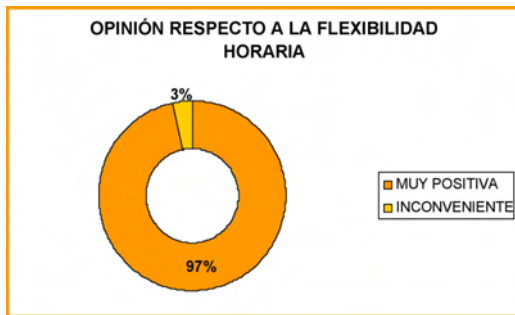


Grafico 1: Percepción alumnado sobre flexibilidad horaria.

Resaltar que el 3% que lo considera un inconveniente ha manifestado que es por un motivo concreto, el no poseer acceso a Internet a nivel particular, lo que condiciona el depender de horarios de apertura en locales que posean conexión. Se ha comentado ya que una de las ventajas que ofrece el e-learning y blended learning, es la disposición de recursos on-line y multimedia, tanto textos exclusivos que cuelga el profesorado en la lista de distribución, así como información de interés, documentos de ampliación y todo tipo de referencias complementarias. En este sentido, cabe indicar que el nivel de calidad de la información que se ofrece al alumnado a través de la lista de distribución es considerado mayoritariamente de muy buena calidad. Algunos de los comentarios complementarios han sido «el nivel de calidad de la documentación que se encuentra en la lista es muy bueno y adecuado a la realidad, es decir, al contexto educativo que es en el

que se centra la asignatura; información actualizada que en otras asignaturas no se nos proporciona, que podemos transferirla a otros contextos; muy completa y de alto nivel educativo; fiable y oficial».

NIVEL DE CALIDAD DE LA INFORMACIÓN COLGADA EN LA LISTA DE DISTRIBUCIÓN

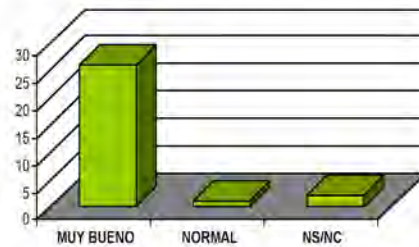


Grafico 2: Calidad materiales lista de distribución.

Otra cuestión importante a indagar es el tema de las relaciones humanas y más concretamente el saber hasta que punto se considera oportuno el contacto físico con el docente frente al contacto exclusivo a nivel virtual:



Grafico 3: Percepciones sobre la beneficio de tutorías físicas.

Las opiniones que argumentan dicha valoración se encuentran agrupadas en «afirmativas»: no se pierde el contacto cara a cara, conoces mejor a los alumnos, los alumnos sienten al profesor más próximo, las dudas se resuelven al instante, complementa la relación virtual, algunas preguntas, comentarios o problemas son para hacerlos mejor personalmente. Y «a veces»: oportuno pero no necesario, no voluntario, no imprescindible, sólo para dudas que no se puedan resolver por Internet, a veces una o dos sesiones fijas al mes.

Por último, se exponen los resultados obtenidos de cuestiones planteadas respecto al funcionamiento y manejo de la lista de distribución, no teniendo ningún problema a la hora de manejarla el 69%, un 28% opinan que su manejo no es del todo bueno, concretando que «aún les cuesta manejarla, que pierden tiempo en

su uso y que consideran que la manejan medianamente».

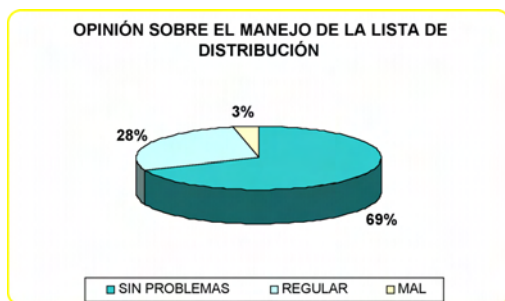


Gráfico 4: Facilidad de manejo lista de distribución.

A continuación se resumen los problemas acontecidos a la hora de trabajar en la lista de distribución:

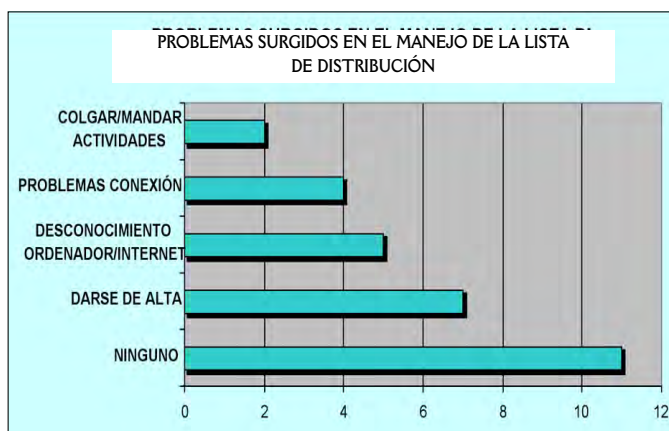


Gráfico 5: Problemas de la lista de distribución.

En último lugar, respecto a la lista de distribución, se ha intentado averiguar el grado de participación en la lista a través del envío de correos, actividades, consulta de dudas, preguntas, etc. Se puede apreciar que la mayoría consideran que su participación es de un alto nivel.

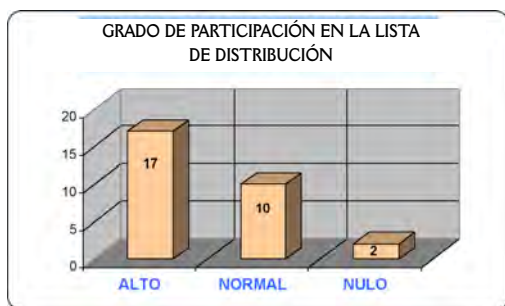


Gráfico 6: Grado participación lista de distribución.

En la UGR, el cuestionario de valoración y seguimiento del proyecto, atendía a ámbitos más genéricos como los que se recogen a continuación:

- Finalidad en el uso de las TIC: el interés generalizado del grupo en el acceso a la web atiende a la necesidad de aprobar la asignatura y superar los créditos establecidos para ello, manifestando estar de acuerdo un 44.1% en tanto que, se muestra un gran consenso (un 44% de acuerdo y un 46% totalmente de acuerdo) en señalar el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo como el principal cometido de la enseñanza.

- Aspectos formales de la página web: una herramienta valorada muy positivamente (aumentando incluso los porcentajes globales del curso anterior), en cuanto a la precisión, claridad e inteligibilidad del lenguaje y la presentación formal empleada, estando un 60% del alumnado de acuerdo y un 22.7% totalmente de acuerdo; es decir más de un 82% de la muestra valora positivamente la estructura de la web.

- Valoración subjetiva de la metodología de trabajo: como en los casos anteriores, se aprecia una valoración bastante satisfactoria sobre las facilidades y ventajas derivadas del uso de las TIC en su trabajo académico, como puede ser ahorro de tiempo, fácil acceso a la información (48% de acuerdo, 28.3% totalmente de acuerdo), y además consideran de mucha importancia la posibilidad de llevar a cabo las tareas académicas de forma conjunta, colaborativa y participativa, promoviendo las relaciones sociales entre ellos (60.7% de acuerdo y 9.3 totalmente de acuerdo).

- Racionalizar los contenidos trabajados: este bloque se orienta a conocer la opinión del grupo referida a tomar conciencia, racionalizar o reflexionar sobre el proceso de adquisición de conocimientos mediante las Guías de Trabajo Autónomo.

En este sentido se observa un posicionamiento favorable hacia estos útiles de trabajo (47%), al posibilitar el aprendizaje de la materia de manera simplificada.

- Metacognición del conocimiento: la percepción de la metodología de trabajo desarrollada (TIC, navegadores, clase ordinaria, trabajo individual y en grupos, etc.) es considerada como una fuente de facilitación de nuevos aprendizajes junto con un dominio mayor y más eficaz de las tecnologías.

Los resultados obtenidos pueden verse en la tabla de la página siguiente:



La metodología de trabajo desarrollada, me ha permitido adquirir un mayor dominio y conocimiento de las TIC, en relación al:	Tot. Desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Tot. de acuerdo
SOFTWARE (aplicaciones como Word, PowerPoint, bases de datos, etc.)	9.2%	26.8%	51.6%	12.4%
HARDWARE (periféricos, pantalla, unidades de memoria, etc.)	9.2%	36.6%	44.4%	9.8%
USO DE LA RED (correo electrónico, navegadores, buscadores, etc.)	9.8%	20.3%	51%	19%

Tabla 2: Grado de Acuerdo/desacuerdo sobre ampliación de conocimientos informáticos.

- Valoración: Una vez realizada la reflexión, en esta última parte se valoran tanto los medios materiales y tecnológicos como las personas que han colaborado en el correcto funcionamiento e implementación del proyecto. Así pues, se apunta de forma global a un funcionamiento incorrecto de los equipos informáticos de la Facultad (46% frente al 41.9% del curso anterior) y a una inadecuada operatividad de los equipos, tanto de los componentes hardware (47% frente al 43.5% del curso anterior) como en el acceso a la Red (34% frente al 40.2% del año pasado). Por tanto, se manifiesta de forma explícita el mismo descontento con la dinámica y funcionamiento de las aulas de informática del Centro (43.2%).

#### 4. Discusión

Las metodologías centradas en el e-learning son muy adecuadas para desarrollarse en contextos universitarios, en los cuales muchas veces el alumnado de ciclos superiores está compaginado su trabajo con la carrera universitaria y tienen menos disponibilidad horaria para asistir a las clases en un lugar concreto y un horario determinado; al igual sucede con el alumnado que compagina dicha carrera con oposiciones, siendo este un aspecto presente en la mayoría de los estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía que participaron en el primer proyecto desarrollado en la Universidad de Córdoba. Más concretamente, en el caso de la Universidad de Granada, el descontento generalizado del alumnado por el funcionamiento del aula de informática y de los equipos pudiera interpretarse por el aumento en los problemas de infraestructura como algo lógico si tenemos en cuenta que cada vez son más quienes apuestan por el uso de las TIC como un recurso central de su didáctica docente universitaria –recordemos el uso cada vez más cotidiano de la plataforma SWAD– con lo que entendemos que los recursos (PC, accesos a la red, etc) se vean afectados y requie-

ran un mantenimiento más constante y la necesidad de personal especializado que supervise continuamente su estado para un uso eficaz de los mismos.

Se puede extraer de los datos obtenidos del cuestionario de percepciones del alumnado, que son muchas las ventajas que alcanza esta nueva metodología de enseñanza: flexibilidad horaria, accesibilidad a la información, rapidez en la comunicación, desarrollo y actualización de contenidos, entre otras; y aunque también cuenta con algunos inconvenientes, como la reducción del contacto humano que sí se da en el modelo tradi-

cional, contamos con una nueva metodología que dentro de la formación universitaria favorece las posibilidades de aprendizaje, así como el mismo o incluso mayor grado de adquisición de las competencias necesarias para su desarrollo. Ante la pérdida de contacto hay que señalar que se suple cuando se instaura una metodología virtual mezclada con sesiones presenciales, es decir el blended learning, metodología en la que se ha basado el presente artículo como experiencia innovadora en la Facultades de Educación de las Universidades de Córdoba y Granada y que, a su vez, el desarrollo de actividades de difusión como el intercambio de experiencias entre grupos de innovación (Parcerisa, 2008) permite conocer y reflexionar sobre las carencias formativas tanto en el diseño, desarrollo como valoración del uso de las TIC en el marco de nuevas metodologías docentes en el sistema de convergencia europeo, por parte de los principales implicados en todo este proceso transformacional, el profesorado y el alumnado; así como la apertura de futuros estudios y líneas de investigación para seguir avanzando en el modelo de educación superior del siglo XXI.

#### Referencias

- AZNAR, I. & HINOJO, F.J. (2006). Una experiencia basada en el uso de recursos pedagógicos desarrollados a partir de las nuevas tecnologías: aplicación de la metodología blended learning en el contexto universitario. Planteamientos de un proyecto de innovación docente. *Educaweb*; Mayo. ([www.educaweb.com/noticia/2006/05/15/experiencia-basada-uso-recursos-pedagogicos-desarrollados-partir-25311.html](http://www.educaweb.com/noticia/2006/05/15/experiencia-basada-uso-recursos-pedagogicos-desarrollados-partir-25311.html)) (24-04-09).
- BAUTISTA, J.M. (2004). *La universidad y su espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué; 78-90.
- CABERO, J. & AGUADED, J.I. (2003). Tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar*, 21; 12-14.
- CASTRO, C. (2003). El e-learning o formación on-line ha permitido concebir un nuevo sistema de formación en el que el protagonista es el alumno. *Educación, Formación y Trabajo*, 69; 55-69.
- HINOJO, F.J. & LÓPEZ NÚÑEZ, J.A. (2004). Instrumentos de diagnóstico de formación docente en tecnologías de la información. *Comunicar*, 23; 160-165.

HINOJO, F.J. (2006). Leadership and Superior Education Educative Space. *The International Journal of Learning*, 12; 147-154.

LORENZO, M; TRUJILLO, J.M. & MORALES, O. (2008). Los equipos directivos de educación primaria ante la integración de las TIC. *Pixel-Bit*, 33; 91-110.

LOZANO, J. (2004). El e-learning de la escuela a la empresa. *VI Jornadas Internacionales Gaztelueta*. Bilbao; 45-79. ([www.noticias.com/articulo/20-11-2004/jose-lozano/el-e-learning-escuela-empresa-4b21.html](http://www.noticias.com/articulo/20-11-2004/jose-lozano/el-e-learning-escuela-empresa-4b21.html)) (15-03-09).

MARTÍNEZ ALDANONDO, J. (2005). E-learning y los siete pecados capitales. *QuadernsDigitals.net*, 36. ([www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8142](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8142)) (03-05-09).

PARCERISA, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la Universidad: retos y dilemas. En GAIRÍN, J. & ANTÚNEZ, S. (Coords.). *Organizaciones Educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer; 578-600.

PASCUAL, M.P. (2003). El blended e-learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana calidad. *Educación, Formación y Trabajo*, 69; 34-49.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. & AGUADED, J.I. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En CABERO, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana; 63-76.

TIRADO, R; MÉNDEZ, J.M. & AGUADED, J.I. (2008). El proyecto Drog@: comunidades virtuales de aprendizaje. *Comunicar*, 30; 165-169.



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Anna Tous Rovirosa  
Barcelona (España)

Recibido: 27-01-08 / Revisado: 09-03-09  
Aceptado: 19-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-009

# Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses

PaleoTV, NeoTV and MetaTV in US Drama Series

## RESUMEN

Este artículo analiza las características paleotelevisivas, neotelevisivas y metatelevisivas de las series de ficción estadounidenses contemporáneas pertenecientes al género dramático y a los subgéneros de aventuras («Perdidos»), policíaco («CSI: Las Vegas») y político («El ala oeste de la Casa Blanca»). El objeto de la investigación consiste en estudiar dichas series televisivas estadounidenses dramáticas en relación a las tres eras que dividen la breve historia de la televisión hasta la actualidad, con la finalidad de detectar las características definitorias del medio en la serialidad de ficción y su relación con su propia diacronía. La metodología parte de los conceptos teóricos trabajados por varios estudiosos. Se destacan la autorreferencialidad y la intertextualidad como algunas de las características metatelevisivas predominantes, y se analiza la transmisión ideológica en dichas series.

## ABSTRACT

This paper analyses the paleoTV, neoTV and metaTV features in three US drama series belonging to drama series genres and adventure subgenres: adventures («Lost»), crime («CSI: Crime Scene Investigation») and politics («The West Wing»). The aim of the research is to study these TV series in relation to the three eras which divide the short history of TV up to today, to determine the features that define this media in serial fiction and its relation to its own diachronic moment. The methodology of this work is based on the concepts of several scholars and makes references to other US fiction series. It emphasizes the autoreferentiality and intertextuality as some of metaTV's most important features.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Ficción televisiva serial, intertextualidad, autorreferencialidad, transmisión ideológica, educación.  
Serial TV fiction, intertextuality, autoreferentiality, ideological transmission, education.

◆ Dra. Anna Tous Rovirosa es profesora del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (anna.tous@uab.cat).

## 1. Introducción

En este artículo se analiza la presencia de características propias de las diferentes eras televisivas –paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión– en series estadounidenses contemporáneas. La fundamentación teórica parte de la acuñación de los términos «paleotelevisión» y «neotelevisión» por parte de Eco (1983), elaborados y ampliados por Casetti y Odin (1991). Actualmente algunos autores emplean el término «metatelevisión» (Olson Scott, 1987, 1990; Carlón, 2005), mientras que otros utilizan «post-televisión» para referirse al mismo período (Missika, 2006; Imbert, 2007, 2008).

Los términos con que hacemos referencia a las diferentes eras deben considerarse etiquetas heurísticas, que resultan de utilidad para observar la evolución del medio televisivo, en especial en referencia a su propósito educativo y formativo. Las funciones propias de la era paleotelevisiva son «informar, educar y entretener», en la era neotelevisiva consisten en «entretener, hacer participar, convivir» y en la metatelevisiva, en «entretener, fragmentar y reciclar». La autorreferencialidad y la intertextualidad tienen especial importancia en este análisis, ya que son algunas de las características propias de la actual era televisiva, la metatelevisión.

## 2. Material y métodos

La investigación consiste en un recorrido diacrónico por las tres eras televisivas mencionadas, y un análisis empírico de tres series de ficción estadounidenses significativas en relación a esta evolución, de acuerdo con las características propias de las eras mencionadas.

Las tres series elegidas son series de ficción contemporáneas, exponentes de la «era del drama» (Longworth, 2000/02). Comparten la verosimilitud como una de las características fundamentales del relato, por el hecho de ser productos de ficción, que reproducen la realidad, sin voluntad de documental. Cuentan con asesores especializados entre los equipos de guionistas. En el caso de «Perdidos» («Lost», ABC: 2004), sólo parcialmente, a causa de la mezcla de géneros que caracteriza la serie de J.J. Abrams.

### 2.1. Paleotelevisión

Las series analizadas recuperan, de la era paleotelevisiva, la perspectiva jerárquica y la intencionalidad educativa, por la transmisión jerárquica de conocimientos (Casetti y Odin, 1990: 10), como podemos observar en «El ala oeste de la Casa Blanca» («The West Wing», NBC: 1999-2006), cuando se da cuenta del funcionamiento del censo y de las votaciones

electorales («El señor Wills de Ohio», «Mr. Willis of Ohio», 1.6). Esta serie, «CSI» –y también «House»– proporcionan información altamente especializada, ya sea forense, política o médica. El asesor especializado es una figura habitual en los equipos de producción, pero aún más frecuente en las que cumplen la divulgación propia de la función paleotelevisiva. Dicha divulgación está relacionada con la transmisión ideológica.

La paleotelevisión (Casetti y Odin, 1990: 10) mantiene una clara separación de géneros, edades y públicos: los distintos programas funcionan con un contrato de comunicación específico. La parrilla tiene un rol estructurador. La interactividad y el rol activo de la audiencia, medido a través de encuestas y propiciado mediante llamadas telefónicas a los programas, o la participación del espectador en el plató, no llegará hasta la neotelevisión. La paleotelevisión pertenece, aún, al ámbito del discurso institucional, como la escuela y la familia: las cadenas son públicas y la relación con el espectador no es de proximidad sino jerárquica, ya que el medio asume la función divulgativa y educativa, y a veces de dirigismo político. El sexo y el dinero se consideran temas tabú (Casetti y Odin, 1990: 14).

### 2.2. Neotelevisión

Prácticamente todas las características mencionadas de la era paleotelevisiva varían con la neotelevisión, era que coincide con el inicio de las emisiones de las cadenas privadas. Los temas tabúes dejan de serlo; las funciones institucional, educativa y jerárquica desaparecen y son sustituidas por la proximidad y la interactividad. A pesar de la supuesta consulta permanente, el espectador sólo puede elegir entre un espectro limitado. Se trata de un modelo superficial, energético y asocial, donde todo sucede a un ritmo acelerado (Casetti y Odin, 1990: 19, 22). Según Eco (1983), una de las características de la neotelevisión es la producción de realidad; la televisión, por el solo hecho de enunciar el mensaje, lo convierte en «verdad»; es creadora de noticias.

La neotelevisión modifica la realidad; convierte el paisaje en escenario (Eco, 1983) y, consecuentemente, a las personas en actores/personajes. Se caracteriza por la hipervisibilidad, la voluntad de mostrarlo todo, incluso sus propios artificios, como método para simular autenticidad; por la espectacularización (Imbert, 2003), la cantidad infinita de actores que intervienen, la dificultad creciente de diferenciar entre ficción y no ficción, y la sofisticación del neoespectador, paralela a la de la televisión. La neotelevisión es local, anecdótica, busca el detalle escabroso, absurdo pero íntimo:

pasamos de la metáfora de la ventana al mundo al «largavistas al revés» (Eco, 1983). Se caracteriza por un lenguaje empobrecido, en un intento de mímesis con el espectador, y funciona con dosis de sadismo, provocando el masoquismo del espectador, hasta llegar a la ridiculización. En comparación con la paleotelevisión, la oferta que proporciona es inabarcable.

La era paleotelevisiva coincidía, también, con el préstamo de los productos cinematográficos, radiofónicos y teatrales. La neotelevisión, era con que empieza la hibridación genérica, constituye una primera fase de madurez del medio. Según González Requena (1992: 51), el consumo fragmentario conduce a la decodificación aberrante como fenómeno estructural. La dimensión paradigmática (elegir entre los canales) desaparece: la lógica de la equivalencia y la indecisión (Casetti y Odin, 1990: 18) aumenta con la metatelevisión.

El discurso fragmentario se construye mediante las estructuras de tramas entrelazadas, los «insérts» (escenas similares a un videoclip, en el caso de «CSI»), que facilitan una variedad temática, argumental y de personajes que amplía el espectro. Así se intenta suplir la intención de elección del espectador. También se relaciona con la contaminación genérica, ya que los anuncios y los programas televisivos cada vez son más similares (Wallace, 2001: 75). Se reproduce el esquema de homogeneización de contenidos bajo una aparente heterogeneidad.

### 2.3. Metatelevisión

En la era metatelevisiva, la industria ofrece, además de las cadenas públicas y privadas que coinciden con las eras precedentes, las emisiones por cable, los canales «premium» estadounidenses y las plataformas digitales, aumentando exponencialmente el espectro de posibilidades. El marco de competencia creciente de la neotelevisión adquiere proporciones insospechadas en la metatelevisión. Las principales características metatelevisivas observadas son las referencias televisivas (autorreferencialidad), la intertextualidad y la mezcla de géneros. Con el término metatelevisión nos referimos a la producción televisiva propia del cambio de milenio, la televisión de formatos y los «realities» de convivencia («Gran Hermano», «Operación Triunfo»). La mezcla de géneros atañe también a la conta-

minación entre ficción y no ficción. El conjunto de la televisión del siglo XXI es cada vez más autorreferencial (del medio televisivo, de la parrilla y del propio programa), como evidencian varios estudiosos (Creeber, 2001; Imbert, 2003, 2008; Carlón, 2005; Missika, 2006). La metatelevisión se caracteriza por hablar incesantemente de ella misma.

Con el término «metatelevisión» Olson se refiere a la capacidad del espectador de identificar el artificio televisivo, la intertextualidad y la estructura reflexiva del medio (Olson, 1987). A finales de los años 80, Olson analiza y constata la madurez de la televisión como medio (Feuer apud Olson, 1987: 284). La conclusión a propósito de la madurez del medio procede de su carácter intertextual, reflexivo, y de la distancia que se establece respecto al texto. Olson insiste en el carácter activo y lúdico de la audiencia y los productores, utili-

**Las funciones propias de la era paleotelevisiva son «informar, educar y entretener», en la era neotelevisiva consisten en «entretener, hacer participar, convivir» y en la metatelevisiva, en «entretener, fragmentar y reciclar». La autorreferencialidad y la intertextualidad tienen especial importancia en este análisis, ya que son algunas de las características propias de la actual era televisiva, la metatelevisión.**

zando los conceptos «playful viewer» y «playful reader» (Olson, 1987: 297), próximos al de audiencia activa (Fiske, 1987; Ang, 1990; Morley, 1998; Silverstone, 1999).

## 3. Resultados

### 3.1. «Perdidos»

«Perdidos» («Lost», ABC: 2004) es una serie creada por J.J. Abrams. Combina el género de aventuras en una isla desierta con la multigenericidad de las analepsis (flash-backs) de los personajes, sus vidas pasadas y futuras. Uno de los grandes aciertos y, a la vez, riesgo de la serie ha sido su «estrategia de soluciones múltiples» (proporcionar paulatinamente soluciones parciales a los misterios) (Tous, 2008), caracterizada principalmente por el «macguffin» de «qué es la isla», término con que Hitchcock denominaba las distracciones argumentales con la finalidad de captar la atención del público, pero vacías de un misterio real y resuelto.

Consideramos la mezcla de géneros, las tramas

entrelazadas, las analepsis y la falta de publicidad ingredientes que favorecen la existencia del «insért», que ya caracterizaba la neotelevisión y el uso del cual se ha incrementado con la metatelevisión. La hibridación genérica y el uso de tramas entrelazadas se encuentran en todas las series aquí analizadas, y caracteriza la ficción seriada contemporánea. Las analepsis (Genette, 1972) constituyen un método habitual de alterar la estructura clásica, pero raramente ninguna serie de la «era del drama» llega al extremo de «Perdidos» en la utilización de este recurso. La falta de publicidad –propia sólo de algunas emisiones de la serie de Abrams– y las tramas entrelazadas (variedad de tramas y espacios acentuada por la analepsis de los personajes, que introduce nuevos espacios y micro-historias) constituyen

televisión acostumbra a adoptar la forma de «collage», de construcción a partir de varios formatos y géneros.

El ámbito compartido de «Perdidos» se incrementa con un amplio espectro de referencias metatelevisivas, literarias y socioculturales, con función seria –y en ocasiones también paródica– (Genette, 1972), constituyendo un juego intertextual, en consonancia. Otra función del juego hipertextual es mezclar referencias de distinta índole, de acuerdo con el carácter de disolución de niveles culturales del posmodernismo (During, 1993; Lyotard, 1993: 170). «Perdidos» mezcla los tres niveles clásicos (MacDonald y Shils, 1969): el cómic, «La tempestad» (William Shakespeare, 1611-1623), las referencias musicales, «En el corazón de las tinieblas» (Heart of Darkness», Joseph Conrad, 1902),

«El señor de las moscas» («The Lord of the Flies», William Golding, 1954)... La mayoría de referencias se construyen a propósito para el «lector modelo» (Eco, 1986), en base a los productos de entretenimiento, provocando el placer del reconocimiento del espectador.

En cuanto a la función paródica de las referencias metatelevisivas, en la primera temporada de «Perdidos» las utiliza, básicamente, el personaje de Sawyer. Otro tipo de referencia es la metáfora que sirve

**El marco de competencia creciente de la neotelevisión adquiere proporciones insospechadas en la metatelevisión. Las principales características metatelevisivas observadas son las referencias televisivas (autorreferencialidad), la intertextualidad y la mezcla de géneros. Con el término metatelevisión nos referimos a la producción televisiva propia del cambio de milenio, la televisión de formatos y los «realities» de convivencia («Gran Hermano», «Operación Triunfo»).**

una ingeniosa respuesta a un problema planteado en la era de la neotelevisión, una estrategia anti-zapping (Eco, 1983).

«Perdidos» se puede considerar innovadora y, a la vez, paradigmática de la multigenericidad que caracteriza la televisión de principios del siglo XXI. Es metatelevisiva, en la acepción de Carlón, ya que pretende contener los programas vecinos. La función de la estructura básica de «Perdidos» –los naufragos en una isla desierta– es de nexo entre una sucesión de géneros. La hibridación genérica de «Perdidos», que llega a constituir un pastiche, es metatelevisiva. Es un producto híbrido –característica de la neotelevisión (Eco, 1983; Casetti-Odin, 1990; Imbert, 2003) y de la metatelevisión– que, en su hibridación genérica, contiene elementos paranormales. Combina los géneros de aventuras, el sobrenatural, la telerrealidad y la «conspiranoía»; en este sentido, como en tantos otros, «Expediente X» es un precedente nada menospreciable de la serie; de la misma manera que en «Perdidos» la alteración del universo informativo propia de la meta-

para equiparar el rojo con la muerte, mediante una comparación con determinados personajes de «Star Trek». El uso de referencias intertextuales metatelevisivas es habitual en varias series contemporáneas: es recurrente la referencia a «Star Trek», un clásico para las series del siglo XXI, en series tan heterogéneas como «Perdidos» o «Las chicas Gilmore». Es frecuente la explicitación de la referencia: tiene la función de incrementar la visibilidad de las citas, mostrar la maquinaria del reloj (Mendoza, 1998), establecer complicidad con el receptor y afianzar la madurez del producto. Son típicos casos de detalles recurrentes, a modo de pista que el producto cultural proporciona sobre la utilización de un tipo de recurrencia determinada –a veces se puede encontrar en el título, como en el «El conejo blanco» (1.5) de «Perdidos», como referencia paratextual (Genette, 1989: 11).

Es notoria la importancia creciente de la música en la televisión. Una de las tramas de la primera temporada es la preocupación por el origen de una misteriosa canción que canta Danielle Rousseau («En cualquier

caso», «Whatever the Case May Be», 1.12). Shannon descubre que es «La Mer». Mediante la referencia explícita a «Finding Nemo» (Andrew Stanton, 2003), a la que se alude mediante el comentario según el cual Walt vio la película una y otra vez en Francia, se establece una genealogía de referencias metatelevisivas. El ritmo rápido, intenso y sincopado de los videoclips televisivos y de los anuncios publicitarios ha influido, sin duda, en la narrativa audiovisual en sentido amplio.

Estos cambios forman parte de la «experiencia visual» del espectador, término con el que nos referimos al hecho que los espectadores conocen a la perfección los géneros televisivos, algunos de los cuales se han emitido durante los 50 años de existencia del medio, y ello provoca una mayor sofisticación visual, una serie de cambios en el mismo género. Se constata el envejecimiento celérico de determinados productos, especialmente los paleotelevisivos.

### 3.2. «CSI»

«CSI» es una franquicia televisiva compuesta por la serie matriz, «CSI: Las Vegas» («CSI: Crime Scene Investigation», CBS: 2000-), y dos clónicas, situadas en Miami («CSI: Miami», CBS: 2002-) y Nueva York («CSI: New York», CBS: 2004-). La serie policíaca, de subgénero forense, ha sido líder indiscutible de audiencia durante las seis primeras temporadas. Empezó sus emisiones en EE.UU. el año 2000, e inició la «era del drama» en España con las emisiones en Tele5 en 2002. Ha llegado a alcanzar cuotas de audiencia del 40% en España, un dato insólito para una serie de ficción extranjera.

Los productores de «CSI» insisten en que la serie tiene una vertiente no sólo de entretenimiento sino también educativa (Hernando, 2003: 26) y, de hecho, se adscribe a una recuperación de la función paleotelevisiva en su tarea divulgativa, mostrando las técnicas forenses más avanzadas, el «modus operandi» de los criminólogos, el argot científico, y el procedimiento del método científico: observación, elaboración de hipótesis, verificación y contrastación experimental. Las «armas» de los forenses son la ciencia, la lógica y la deducción, antes que las pistolas. Más trascendente que la función divulgativa es la recuperación de la función paleotelevisiva por lo que se refiere a la emisión de unos valores de manera jerárquica: la moralidad de los buenos y su función antagonista respecto a todos los males de la sociedad, encarnados en los casos que resuelven episodio tras episodio. Como sucedía en la era paleotelevisiva, los roles están jerarquizados, el conocimiento y los valores se transmiten de manera «dirigista» (Casetti-Odin, 1990: 10). Respecto a la relación

de la serie con su referente, los propios productores admiten cierta antelación en la utilización de los métodos e instrumentos forenses, dotando a la serie de cierto aire futurista.

La serie combina características de las distintas eras. A la función paleotelevisiva ya aludida cabe añadir la referencialidad metatelevisiva y la construcción de un discurso fragmentado, a base de «inserts», mediante las analepsis, los fragmentos similares a un videoclip, propios de la narrativa visual (Wallace, 1990), las tramas entrelazadas, «travellings» fugaces, barridos, uso de la pantalla partida simultánea, cámara rápida hacia delante («La forma de irse») y hacia atrás («4x4»), que caracterizan la neotelevisión y la metatelevisión. Dichos recursos constituyen la fragmentación visual de la trama. Tienen sentido por ellos mismos, cumpliendo una función eminentemente estética. En un ejercicio metatelevisivo, los protagonistas se sirven de la competencia genérica de los testigos respecto series televisivas que el espectador conoce bien. Las referencias metatelevisivas de «CSI», como las de «Perdidos» y las de «El ala oeste», constituyen una parrilla televisiva, un palimpsesto. Las referencias contenidas en dichas series abarcan toda la parrilla televisiva: referencias a series policíacas, referencias a otras series («Twin Peaks», «Expediente X»), a películas («El silencio de los corderos»), a concursos televisivos («La rueda de la fortuna»), a publicidad (Don Limpio), cómics (Spiderman), a dibujos animados («Los Simpson»), a informativos (Mike Tyson), a telerrealidad y a música o programas musicales (Iron Maiden).

En «CSI» se han desarrollado estrategias de interactividad con los fans a través de páginas web, como en la mayoría de series de la era del drama. En una muestra de utilización de internet como plataforma de marketing de la serie, obviamente con la finalidad de incrementar la intriga entre la audiencia, se ofrecieron pistas sobre quién era el topo en la web de la cadena ([www.cbs.com](http://www.cbs.com)), la identidad del cual no se reveló, en la serie, hasta el final de la temporada. Con estas estrategias la televisión hertziana complementa la interactividad que le falta al espectador.

La fagocitación –o apropiación– del mundo del espectáculo acostumbra a ser una simbiosis para las dos partes, ya que se benefician mutuamente de la respectiva fama y buena audiencia. La narrativa audiovisual se apropia de todo tipo de inputs culturales y obedece los dictados de los Estudios Culturales, adquiriendo consciencia del poder de la cultura popular y utilizándola (During, 1993: 21). Para la promoción de la séptima temporada de «CSI: Las Vegas» se utilizó una imagen que pertenece al imaginario colectivo, la

portada del disco de The Beatles «Abbey Road». La CBS utilizó la incógnita sobre el actor que sustituiría a Grissom para promocionar la séptima temporada, utilizando simultáneamente la intertextualidad (la imagen promocional, que imitaba la portada) y la interactividad (suscitando interés al espectador mediante la incógnita). Dicha fagocitación es heterogénea y diversa, pero tiene una serie de aspectos concretos que cabe destacar: los «cameos», los actores y la música. El fenómeno de los «cameos» que nace con la necesidad de impulsar la audiencia televisiva en meses concretos en que se establecían las tarifas publicitarias (noviembre, febrero y mayo), tiene importantes representantes en la ficción serial estadounidense.

Por lo que a la importancia creciente de la música se refiere, y vinculado con la apropiación del mundo del espectáculo, el líder de «The Who», Roger Daltry, también fue artista invitado de un episodio de la séptima temporada de CSI: Las Vegas. La aparición estaba relacionada con la promoción de «Endless Wire» –el 31 de octubre de 2006–, el último disco del grupo, autor de los temas musicales principales de la franquicia. Se han utilizado canciones de «Radiohead» y Marilyn Manson, amigo del actor Eric Szmanda. Un caso realmente interesante en lo que a fagocitación se refiere es el del episodio «Poppin' Tags» («Arrancando etiquetas», 6.20), que hace alusión al videoclip homónimo del rapero Obie Trice. El videoclip está compuesto íntegramente por escenas de dicho episodio de «CSI: Las Vegas» (emitido en EEUU el 13 de abril de 2006) y se podía descargar gratuitamente en la web de la cadena ([www.cbs.com](http://www.cbs.com)), 48 horas después de la emisión del episodio.

Referente a la función divulgativa de las series, cabe destacar, especialmente en el caso de «CSI» y «El ala oeste», que tiene una función ideológica. La divulgación de los métodos forenses en «CSI» está relacionada con las necesidades de contratación de técnicos especializados en los EEUU y, a la vez, su planteamiento estético y moral es totalmente maniqueo. Se trata de una serie policiaca que refuerza el «statu quo» vigente, sin plantearse por qué se cometen los asesinatos, sino quién los comete y de qué manera. La aceleración ficcional de los métodos forenses y la supresión narrativa del aspecto judicial de los casos está siempre vinculada a la rápida solución de los casos, dejando muy poco espacio para la defensa y para la presunción de inocencia de los sospechosos.

### 3.3. «El ala oeste de la Casa Blanca»

«El ala oeste de la Casa Blanca» («The West Wing», NBC: 1999-2006) es una de las primeras

series televisivas dramáticas no paródicas del género político. La serie, obra del dramaturgo Aaron Sorkin, obtuvo inesperados resultados de audiencia en los EEUU, pese a llegar a ser denominada, por la seriedad de sus temas, «the west wonk» (Branegan, 2000). Empezó sus emisiones en España el año 2003, en La Primera y La 2 de TVE, con un recorrido más bien intermitente y discontinuo. La mayoría de las referencias de la serie recuperan la función educativa de la paleotelevisión. Las de orden social y político muestran el funcionamiento del censo y del sistema electoral estadounidense («Mr. Willis of Ohio», 1.6), y las históricas y eruditas contribuyen a un mayor conocimiento de la historia del país. Los temas de actualidad tratados en la serie muestran una preocupación por la sociedad, desde una perspectiva progresista: homosexualidad, drogas, racismo...

El paternalismo de la serie contrasta con la crisis de la figura paterna en las series hospitalarias contemporáneas y constituye otra característica paleotelevisiva. En la era de la transmisión jerárquica de la información, uno de los temas predominantes era «Dr. Right»; en la era metatelevisiva, de multiplicidad de acceso a la información, sin jerarquías, uno de los temas predominantes es la búsqueda del padre.

En «El ala oeste» las referencias metatelevisivas pertenecen al plano de la expresión y tienen una función específica: no tienen como objetivo único aludir al universo compartido por la audiencia, en forma de clichés, sino que constituyen una propuesta de modelo de televisión, coherente con la propia serie, en defensa de la televisión pública, y de calidad. Son frecuentes las referencias a los programas educativos y divulgativos de la paleotelevisión («Barrio Sésamo», «Julia Child»). Se critica la televisión que se aleja de este modelo: «reality-shows», «talk-shows», «soap-opera». La función de la referencialidad se extiende a otros ámbitos: cinematográfico, literario, con referencias culturales de productos de calidad. En consonancia con la serie como producto paleotelevisivo, la diferenciación de niveles culturales (MacDonald y Shils, 1969) se vuelve a hacer patente, haciendo referencia a los «middle-brow» o «mediocris» («El Padrino», «Adivina quién viene a cenar esta noche», «1984») y a los «high-brow» o «sublimis» («Ave Maria» de Schubert, Lord Byron, Robert Herrick, San Agustín, Kant, Shakespeare) y a los «low-brow» o «humilis» únicamente para criticarlos. Dicha diferenciación tradicionalmente ha sustentado el canon cultural occidental y ha sido cuestionada por la posmodernidad. La calidad televisiva de la serie procede de la revolucionaria utilización de ingredientes y estructuras propios de la alta cultura, sin



someterse a las fórmulas televisivas establecidas, consiguiendo un producto más cultural que de culto.

La serie también cumple con la voluntad de contener el universo televisivo que caracteriza las series aquí analizadas, de modo que distintos programas se reflejan en su palimpsesto, pero están modulados por la idiosincrasia de la serie. No se puede considerar una serie televisiva paradigmática: contiene varias características que la alejan de la neotelevisión y la metatelevisión. La serie recupera las funciones propias de la era paleotelevisiva, especialmente respecto a la función divulgativa y formativa, que no predomina en las eras neotelevisiva y metatelevisiva. La serie obtuvo el mejor triunfo posible para una serie televisiva, según Jancovich y Lyons (2005: 2): se tenía que ver. La serie coincide plenamente con la definición de «must-see TV» de estos autores como «essential viewing», ya sea gracias a su calidad o a la reacción de la audiencia.

En una interesante conjunción de funciones de las diferentes eras televisivas, «El ala oeste» recupera la antigua jerarquía y la transmisión de conocimientos propios de la era paleotelevisiva –informa sobre temas políticos con finalidad divulgativa y educativa– y recupera la función neotelevisiva de la participación, propiciando el debate político entre la opinión pública, como se demuestra también con la emisión de un debate televisado en directo, entre los dos candidatos a la Casa Blanca, Matt Santos y Arnold Vinick, en el último episodio de la serie («El debate», «The debate», 7.7). «El ala oeste» comparte algunas características con el resto de las series coetáneas, especialmente respecto a los procedimientos de interacción, creación de comunidad, y estrategias de marketing para generar debate. La diferenciación evidente respecto al resto de series es la intencionalidad divulgadora, de acuerdo con la función paleotelevisiva recuperada. Por otra parte, la serie cumple características metatelevisivas como la hipervisibilidad de las citas y la autoparodia.

La función educativa inherente a la era paleotelevisiva se halla en la divulgación de aspectos concretos, y reales, de la política estadounidense. Sorkin prefiere mostrar («showing») más que explicar («telling»). Los productores no olvidaron en ningún momento la fun-

ción primordial de entretenimiento de un programa televisivo; convirtieron los temas de gobierno en cuestiones apasionadas, principalmente a través de la argumentación en las discusiones (Smith, 2000).

Se puede considerar una característica paleotelevisiva el hecho que en «El ala oeste» no aparezcan ni sexo ni violencia gratuitos; no se trataron escándalos deliberadamente (Smith, 2000). Sorkin tenía pensada una escena paródica (Miller, 2000) respecto al caso Lewinsky, que nunca llegó a realizar. Por la omisión del caso Lewinsky y del Whitewater, desde sectores conservadores se acusó «El ala oeste» de ser una revisión partidista de los años de mandato de Clinton, omitiendo los aspectos negativos y destacando los positivos (Lehman, 2001). Como la pretensión de intemporalidad ha estado siempre asociada a las obras de

**En cada una de las series estudiadas observamos procesos de fagocitación entre los diferentes medios –televisión, publicidad, música–, a partir de lo que denominamos sinergias y contaminaciones temáticas. La referencialidad metatelevisiva observada en las series analizadas está compuesta por referencias intraepisódicas de la misma serie, referencias a otras series, referencias a concursos televisivos, referencias musicales, referencias publicitarias, referencias de informativos, conformando una parrilla televisiva, un palimpsesto.**

arte y a las producciones artísticas, y hasta la fecha el medio televisivo no tenía la madurez suficiente como para tener dichas pretensiones, consideramos que la intemporalidad es una característica de la televisión de calidad.

Los procedimientos de interacción, creación de comunidad y estrategias de marketing para generar debate, básicamente mediante páginas web, como ejemplo de uso de estrategias interactivas propias de las series coetáneas, trataban, en el caso de «El ala oeste», sobre temas de interés social. La web oficial de la cadena ([www.nbc.com/nbc/The\\_West\\_Wing](http://www.nbc.com/nbc/The_West_Wing)) contenía el apartado «Hot Topics», con enlaces a páginas sobre temas de interés político y social de la serie. El episodio «Refugio rojo en llamas» («Red Haven's On Fire», 4.17) tenía, entre otros, enlaces a las páginas web de la Cruz Roja estadounidense (American Red Cross), el partido demócrata de California (California

Democracy Party) y la Coalición internacional para la salud de las mujeres (International Women's Health Coalition). En una estrategia neotelevisiva de acercamiento de la televisión a sus posibilidades interactivas, los principales temas tratados en cada episodio se convertían en probables temas de discusión virtual. Como es propio de las series de la era del drama, *El ala oeste* generó multitud de páginas web, del equipo de producción y, especialmente, de los fans. En los foros (especialmente en [www.tvwithoutpity.com](http://www.tvwithoutpity.com); el propio Sorkin participó con el alias «Benjamin»), los fans acusaban, tras el cambio de dirección de la serie, a John Wells de haberla transformado en un producto diferente, demasiado próximo a la «soap opera». Algunos fans incluso crearon la página [www.dontsaveourshow.com](http://www.dontsaveourshow.com), en la cual explicitaban su rechazo a los cambios producidos en la serie «después de Sorkin».

La publicidad durante la entrevista a Monica Lewinsky, realizada por Barbara Walters en su programa «20/20» en marzo de 1999 es, probablemente, uno de los primeros casos de fagocitación y sinergia temática, de apropiación e intercambio de temas entre el medio televisivo y el publicitario: la lencería de Victoria's Secret, el cepillo dental Oral-B Deluxe, el quitamanchas Maytag y un avance de «Cleopatra» (Franc Roddam, 1999) donde se afirmaba que la protagonista, de 20 años, había seducido al dirigente más influyente del planeta (Patterson, 2006: 528-529). El proceso de fagocitación, de contaminaciones y sinergias temáticas llega a su punto culminante cuando regresa a la realidad. El matrimonio Clinton es un buen ejemplo: para presentar la canción de la campaña electoral de las elecciones presidenciales de 2008 en las que se presentaba como candidata la senadora demócrata y ex primera dama, Hillary Clinton, se difundió un vídeo por Internet en el que la pareja reproducía la escena final de la serie «Los Soprano», que fue considerado polémico y controvertido por la prensa estadounidense (Monge, 2007: 53).

En «El ala oeste», la función divulgativa se convierte en política, más que ideológica, por la descripción de las cualidades de un presidente demócrata ficticio (Jed Bartlet) que supone una continuación en la ficción de la era demócrata, suprimiendo los errores de aquella presidencia y destacando sus virtudes. El tratamiento exagerado, hiperbólico, de los puntos fuertes de la Administración Clinton, provocaban que se mantuviera un pulso con la realidad, puesto que los espectadores estadounidenses veían en televisión una presidencia que poco tenía que ver con la real (George Bush), hasta el extremo que se llevó a cabo la campaña ciudadana «Bartlet for President».

#### 4. Discusión

Las operaciones metatelevisivas son autorreflexivas, trascienden la naturalidad del texto. Se consolida la madurez, el crecimiento y la evolución del medio, que surgen en la neotelevisión; la autorreflexividad sería impensable en la era paleotelevisiva. El descubrimiento del artificio en la producción cultural se equipara a la madurez del medio correspondiente. La madurez artística conlleva mostrar cómo funciona el medio, supone un ejercicio a partir del artificio. En palabras de Olson, se convierte en un ataque a la ilusión de naturalidad (Olson, 1987: 284).

Proponemos denominar «referencialidad metatelevisiva» aquella que comprende los diferentes tipos de programas televisivos, como programa contenedor de ficción. Los programas contenedores paradigmáticos de cada fase son el magazine informativo heterogéneo de la paleotelevisión, el talk-show de entretenimiento de la neotelevisión y el pastiche contenedor de la metatelevisión, sea de ficción («Perdidos») o de no ficción («La batidora», «Caiga quien caiga», «Homo Zapping»).

En cada una de las series estudiadas observamos procesos de fagocitación entre los diferentes medios (televisión, publicidad, música), a partir de lo que denominamos sinergias y contaminaciones temáticas. La referencialidad metatelevisiva observada en las series analizadas está compuesta por referencias intraepisódicas de la misma serie, referencias a otras series, referencias a concursos televisivos, referencias musicales, referencias publicitarias, referencias de informativos, conformando una parrilla televisiva, un palimpsesto.

La recurrencia activa se justifica por el placer del reconocimiento del espectador; llegamos a esta conclusión tras observar que el fenómeno de recreación se produce en otros ámbitos, como la publicidad (Caro, 2007) y, especialmente, porque la recurrencia y la referencialidad buscan activamente un universo socialmente compartido, fácilmente identificable por el receptor. Explicamos así la aparición, reciente y progresiva, de la recurrencia metatelevisiva y audiovisual que, por el momento, no ha sustituido las referencias literarias, bíblicas, eruditas, temáticas y míticas. Es probable que no llegue a sustituirlas completamente. Cabe constatar que la recurrencia temática y mítica es de las primeras en instalarse en el ámbito de las tecnologías de la información, de modo que su supervivencia está asegurada.

La metatelevisión —en la acepción de Carlón— consiste en la simulación paródica de espacios informativos a los cuales se añaden también recursos paródicos, como la repetición de escenas y la mezcla de

información y ficción con finalidades interpretativas. Los programas metatelevisivos de parodia se caracterizan por una voluntad contenedora del universo televisivo. Se produce el fenómeno inverso al surgimiento de los «realities»: no se inunda la parrilla televisiva con un solo programa, como en el caso de «Gran Hermano» en Tele 5, sino que un solo programa pretende abarcar y sintetizar el conjunto del flujo televisivo (Williams, 1975). En la disolución de géneros y formatos que afecta la narrativa audiovisual contemporánea, cabe considerar afines a la metatelevisión los programas contenedores y paródicos, que cumplen la función interpretativa con grados diversos.

### Referencias

- BLADÉ, R. (2006). CSI: tropical y urbanita, TVmanía. *La Vanguardia* (02/08-09-06).
- CARLÓN, M. (2005). Metatelevisión: un giro metadiscursivo de la televisión argentina, en LACALLE, R. (Coord.). *De Signis 7/8. Los formatos de la televisión*. Gedisa, Barcelona; 147-158.
- CARLÓN, M. (2006). *De lo cinematográfico a lo televisivo. Meta-televisión, lenguaje y temporalidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- CARO, A. (2007). Intermediación publicitaria. *XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica Intermediasiones* (en prensa).
- CASETTI, F. & ODIN, R. (1990). De la paléo- à la néo-télévision. *Communications*, 51; 10-24.
- CREEBER, G. (2001). *The Television Genre Book*. London: British Film Institute.
- DURING, S. (Ed.) (1993). *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- ECO, U. (1986). *TV: la transparencia perdida en la estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen (*TV: la trasparenza perduta, Sette anni desiderio*. Milano: Bompiani, 1983).
- ECO, U. (1986). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- HERNANDO, D. (2003). *CSI: Confidencial*. Palma de Mallorca: Dolmen.
- IMBERT, G. (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.
- IMBERT, G. (2008). *El transformismo televisivo. Posttelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.
- JANCOVICH, N. & LYONS (2003). *Quality popular television. Cult TV, the industry and fans*. London: British Film Institute.
- KIRK, G.S. (1973). *El mito. Su significado y funciones en las distintas culturas*. Barcelona: Barral Editores.
- LEHMAN, C. (2001). *The Feel-Good Presidency: The Pseudo-Politics of The West Wing, The Atlantic Monthly, The Atlantic On-Line* ([www.theatlantic.com/issues/2001/03/lehman-p1.htm](http://www.theatlantic.com/issues/2001/03/lehman-p1.htm)).
- LONGWORTH, J. (2000-2002). *TV Creators: Conversations with America's Top Producers of Television Drama* (Vols. I y II). Syracuse: Syracuse University Press.
- LYOTARD, J.F. (1993). Defining the postmodern, en DURING, S. (Ed.). *The cultural studies reader*. London: Routledge; 170-175.
- MACDONALD, M. (1969). Masscult y midcult, en BELL, D. & AL. (Eds.). *Industria cultural y sociedad de masas*. Caracas: Monte Ávila.
- MENDOZA, E. (1998). *La novela se queda sin épica*. *El País* (16-08-98); 23-24.
- MISSIKA, J.L. (2006). *La fin de la télévision*. Paris: Seuil.
- MONGE, Y. (2006). La sala de prensa del ala Oeste. *El País* (05-08-06); 7.
- OLSON SCOTT, R. (1987). Meta-television: Popular Postmodernism. *Critical Studies in Mass Communication*, 4; 284-300.
- OLSON SCOTT, R. (1990). Reading Meta-Television: A New Model for Reader-Response Criticism. *Annual Meeting of the International Communication Association* (40<sup>th</sup>, Dublin). ERIC, Educational Resources Information Center.
- PALOMO, M.A. (2006). CSI muestra más respecto a por la ciencia que por el ser humano. Entrevista Paul Guilfoyle ([www.elpais.com](http://www.elpais.com)) (30-12-06).
- PATTERSON, J.T. (2006). El proceso de destitución y la crisis electoral (1998-2000), en *El gigante inquieto. Estados Unidos de Nixon a G.W. Bush*. Barcelona, Crítica. [*Restless Giant The United States from Watergate to Bush vs. Gore*. New York, Oxford University Press (2005)].
- PROPP, V. (1987). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- SMITH, T. (2000). *Aaron Sorkin: A NewsHour with Jim Transcript*. OnLine Focus, NBC (27-09-00) ([www.pbs.org/newshour/media/west\\_wing/sorkin.html](http://www.pbs.org/newshour/media/west_wing/sorkin.html)).
- SMITH, T. (2000a). *Joe Lockhart: A NewsHour with Jim Transcript*. OnLine Focus, NBC (08-09-00), ([www.pbs.org/newshour/media/west\\_wing/lockhart.html](http://www.pbs.org/newshour/media/west_wing/lockhart.html)).
- TOUS, A. (2008). *El text audiovisual. Anàlisi des d'una perspectiva mediològica*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- VILCHES, L. (1995). La televerdad. *Telos*, 43; 54-62.
- WALLACE, D.F. (2001). *Et unibus pluram: televisión y narrativa americana. Algo supuestamente divertido que nunca volverá a hacer*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- WILLIAMS, R. (1975). *Television: Technology and Cultural Form*. New York: Schocken Books.



Enrique Martínez-Salanova. 2009 para Comunicar

● M.L. Sevillano M.P. González y L. Rey  
Madrid (España) y Xalapa (México)

Recibido: 15-09-08 / Revisado: 13-10-08  
Aceptado: 25-04-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-010

# Televisión, actitudes y drogas en adolescentes: investigación sobre sus efectos

Television, Attitudes, and Drugs in Adolescents: Research on their Effects

## RESUMEN

Los estudios relacionados con el uso de sustancias adictivas recaban, habitualmente, la opinión de los consumidores. En este trabajo presentamos un análisis cualitativo de las respuestas de los usuarios respecto de la incidencia de la televisión en su comportamiento y actitudes. Es fruto de una investigación realizada en la ciudad de Xalapa, Veracruz (México) que tuvo la finalidad de describir la relación que guarda la televisión con la identificación y promoción de los valores que protegen a los adolescentes de la localidad del uso de drogas. Los datos obtenidos ofrecen a los encargados de la programación televisiva las sugerencias emanadas de los propios adolescentes, obtenidas de forma científica para ayudarlos a mantenerse al margen de las drogas.

## ABSTRACT

Studies related to the use of addictive substances usually reflect the point of view of consumers. In this paper we present a qualitative analysis of the answers of non-users related to the impact of television on their attitudes and behaviour. This article is the result of extensive research carried out in the city of Xalapa, Veracruz, Mexico that aimed to describe the relationship between television and the identification and promotion of values that protect the city's teenagers from drug use. The data obtained provide those in charge of television programming with suggestions from the teenagers to help them stay drug-free.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Factores protectores, televisión, valores, drogas, adolescencia.  
Protective factors, television, values, drugs, adolescence.

◆ Dra. M<sup>a</sup> Luisa Sevillano es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid (España) (mlsevillano@edu.uned.es).

◆ Dra. M<sup>a</sup> Pilar González es profesora de Pedagogía en la Universidad Veracruzana en Xalapa (México) (pgonzalez@uv.mx).

◆ Dr. Luis Rey es profesor de Pedagogía en la Universidad Veracruzana en Xalapa (México) (lyedra@uv.mx).

## 1. Introducción

El trabajo que ahora presentamos tiene por objeto describir mediante un análisis cualitativo, los datos obtenidos de la opinión de adolescentes no usuarios de sustancias adictivas de la ciudad de Xalapa, Veracruz (México), respecto de la incidencia de la televisión en su comportamiento y actitudes protectoras. El tema abordado no es nuevo. Aparte de las fuentes que ilustran esta investigación, «COMUNICAR» ya lo ha tratado en su larga trayectoria, desde el n° 2 (1994) con un artículo sobre «La influencia de la televisión en el niño», hasta el titulado «Aprenden las audiencias infantiles» (2008, n° 30); pasando por «Televisión y adolescentes en tiempos de cambio» (n° 19); «Los medios de comunicación social y las drogas» (n° 9); «Influencia de la exposición en la televisión en los escolares» (n° 8); «Adolescentes y televisión: la pantalla 'amiga'», «Los medios de comunicación educan sobre las drogas» (n° 6), entre otros. Su tratamiento, sin embargo, sí reclama originalidad, por el contexto y la base científica.

Perlado & Sevillano (2003: 165) refieren que los niños pasan muchas horas frente a la televisión porque los padres no saben qué harían con los hijos si no existiera este recurso; por ello, la abundante dieta televisiva los lleva a integrar de forma natural todas las informaciones que les llegan de este agente socializador y añaden que generalmente no hacen comentarios respecto de lo que ven en televisión a pesar de permanecer sentados junto a ellos. Toda vez que el adolescente consume programas en los que se privilegia la burla, la risa, la ridiculización de personajes y más aún fomentan la mala educación y la vulgaridad (García Matilla, 2003: 98), existe el riesgo de que el aprendizaje por imitación incluya este tipo de comportamientos. No podemos dejar de lado que los niños y adolescentes aprenden por modelos y recrean escenas de la televisión relacionadas con drogadicción, violencia, práctica sexual temprana y que influye en la forma de resolver problemas propios aunque no sea de la manera más apropiada (Yarce, 1993: 25). Más aún, coincidimos con Aguaded (1999: 112) cuando expresa que la televisión educa y/o deseduca, lo que está en función de la preparación y conocimiento que la audiencia tenga para hacer un buen uso y consumo del mismo.

Consideramos que, efectivamente, la televisión es instructiva; pero, ¿qué enseña? Influye en el estilo de vida de una comunidad y en sus valores, familiarizando a los niños con los productos para generar una demanda a través de una actitud favorable y expectativas determinadas (Vega, 2007a: 9; 2007b); y esto puede ser, incluso a través de una información engañosa o errónea, que niños y adolescentes toman como verda-

dera (Pérez, Navas & Polycski, 2004: 2). En este mismo sentido, se expresa Zeledón (2003: 4) cuando manifiesta que en la televisión se ofrece una serie de modelos de imitación que presentan actitudes o conductas negativas que los televidentes niños y adolescentes interiorizan con suma facilidad y que tienden al irrespeto, burla o la malicia.

Ante este tipo de modelos negativos, Sevillano (2004: 102) deja ver cómo la televisión influye en la educación y formación integral de los jóvenes en diferentes áreas vitales, en sus valores y en sus relaciones interpersonales; la televisión puede presentar estilos de vida preocupantes –si reconocemos su función educativa– incluido el erotismo mal entendido. Se da, por tanto, un aprendizaje de comportamientos, actitudes y valores que se ofrecen, los que se asumen e interiorizan inconscientemente (Perlado & Sevillano, 2003: 176). Algunos programas expresan valores –cubierta o encubiertamente– y llevan a los adolescentes a reflexionar sobre la forma de relacionarse con padres y amigos; por esto es importante que los adolescentes puedan reconocer en sus programas la sociedad en que viven y pueda ser promotora de una buena autoestima y bienestar mediante programación dirigida hacia ellos (Morduchowicz, 2002: 51; Niño, 2004: 2). Desde el punto de vista de Bartolomé (1998: 5), los niños y adolescentes aprenden la realidad televisiva, según su desarrollo intelectual; así la televisión es coeducadora en valores como justicia, integridad, honestidad, humildad y fraternidad (2004).

## 2. Metodología

El estudio referido se desarrolló siguiendo técnicas cuantitativas y cualitativas de obtención y tratamiento de la información. Está enfocado en estudiantes de los niveles de Secundaria y Bachillerato, cuyas edades se encontraban entre los 12 y los 19 años de edad de la ciudad de Xalapa, Veracruz (México), con el objetivo general de describir la relación que guarda la televisión con la identificación y promoción de los valores que protegen a los adolescentes de esta localidad del uso de drogas.

Como marco de muestreo –referencia– se contó con un listado de centros de Secundaria y Bachillerato, públicos y privados, de la localidad que contenía el total de alumnos, así como el número de grupos dentro de cada escuela. La estructura de la población de muestreo está conformada por estratos socio-económicos bajo, medio y alto, por lo que las unidades de estudio dentro de cada estrato presentan características similares, mientras que entre estratos presentan diferencias. Una vez estratificada la población, se cal-

culó el tamaño de la muestra requerida de escuelas, resultando 18 secundarias y 14 bachilleratos.

El último paso para la selección de la muestra fue un muestreo intencional o deliberado: adolescentes no consumidores de drogas. Sin embargo, se decidió obtener un tamaño de muestra representativa de estudiantes de cada escuela considerando que probablemente el número de jóvenes con estas características dentro de las escuelas sería muy alto. Realizado este cálculo se solicitó a los directores, orientadores educativos y profesores que ellos decidieran cuáles estudiantes debían participar. El número necesario de estudiantes por nivel académico y estrato para esta investigación se presenta en la tabla 1.

	SECUNDARIAS (n)	ESTUDIANTES (n)	BACHILLERES (n)	ESTUDIANTES (n)
BAJO	8	297	5	163
MEDIO	6	215	6	249
ALTO	4	99	3	62
TOTAL	18	611	14	474

Tabla 1: Muestra

La muestra quedó conformada por 1.085 adolescentes entre 12 y 19 años de edad, distribuidos en 18 de Secundaria y 14 de Bachillerato (estratos: bajo, medio y alto). En virtud de que durante el trabajo de campo no encontramos en todos los casos la autorización de los directivos de las escuelas que resultaron seleccionadas, se optó por escuelas de reserva (previa selección aleatoria). Otra variable que no pudimos controlar fue la pérdida de sujetos ya que, por diferentes razones (ausencia, edad diferente a la establecida) se tuvieron que eliminar, quedando conformada la muestra por 1.009 adolescentes de escuelas seleccionadas aleatoriamente que están distribuidas por toda la ciudad.

### 2.1. Instrumentos de recogida de datos

Para la realización de esta investigación, se obtuvo información a través de la aplicación de 1) Cuestionarios; 2) Entrevistas a informantes clave con el propósito de complementar la información obtenida de los estudiantes y las familias. El cuestionario, diseñado ex-profeso para la investigación, está constituido por 30 preguntas: abiertas (que permiten al participante describir con libertad la situación), cerradas (dicotómicas y de elección múltiple) y semicerradas; abarcó las siguientes dimensiones: datos personales, valores personales, valores familiares, valores sociales y valores promovidos por la televisión. Este planteamiento del cuestionario nos dio la oportunidad de integrar datos, tanto cuantitativos como cualitativos (a través de las

preguntas abiertas). La comprobación de fiabilidad del cuestionario se hizo por medio de la prueba Alpha de Cronbach obteniéndose el siguiente resultado: 0.9303. Para el tratamiento de los datos de naturaleza cuantitativa, obtenidos por medio del cuestionario, se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences). A través de este procedimiento, pudimos abordar un gran volumen de datos para quedarnos con la información relevante para el estudio. Para este trabajo hemos optado por mostrar los resultados en porcentajes. Para el tratamiento de los datos cualitativos (preguntas abiertas del cuestionario), empleamos el T-LAB: programa italiano que se ubica dentro de los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Ana-

lysis Software) el cual es utilizado para la sistematización y análisis de información cualitativa.

### 3. Resultados

Los resultados que se obtuvieron en el estudio nos muestran una distribución del perfil de los adolescentes como se aprecia en la tabla 2.

Característica	Porcentaje
Género:	
Masculino	44.6%
Femenino	55.4%
Edad:	
12 - 14 años	
15 - 17 años	
18 - 19 años	
No contesta	
Nivel de estudios:	
Secundaria	
Bachillerato	

Tabla 2: Perfil de los participantes

Otro dato que resulta interesante para este estudio se relaciona con el lugar en el que ven la televisión. Debemos recordar que, dado que en el estudio fueron incluidos estudiantes de los diferentes estratos socioeconómicos, algunos de ellos provienen de familias con recursos económicos suficientes para contar con más de un televisor en casa; esta situación puede dar como resultado que algunos lo tengan en su habitación, además del aparato de uso común por la familia. Así, encontramos que el mayor porcentaje de ellos (39.1%) reporta que el lugar en que acostumbra a ver la televisión es precisamente en su habitación, como apreciamos en la tabla 3.

	Frecuencia	Porcentaje
En su habitación	396	39.1
En la sala de televisión	146	14.4
En el comedor	40	4.0
En la sala de la casa	281	27.8
En la recámara de sus padres	41	4.1
En su habitación y sala de televisión	24	2.4
En su habitación y comedor	7	.7
En su habitación y sala de la casa	41	4.1
En el estudio	2	.2
En la sala de televisión y el comedor	8	.8
En el comedor y sala de la casa	2	.2
Todos	19	1.9
NC	4	.4
Total	1009	100.0

Tabla 3: Lugar en el que acostumbran ver televisión.

La información anterior nos puede estar mostrando la vulnerabilidad de los adolescentes ante la programación televisiva al estar en su habitación como principal lugar señalado para verla. Al convertir el visionado en una actividad privada se abstraen de la posibilidad de establecer relaciones interpersonales significativas, así como de recibir algunos comentarios y aclaraciones hechas por los padres o por algún otro adulto. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de conocer con quiénes acostumbran a ver televisión. Por ello les presentamos a los participantes algunas opciones para responder y ante esto nos dieron las respuestas que presentamos en la tabla 4.

	Frecuencia	Porcentaje
Solo	396	39.2
Padres	110	10.9
Hermanos	252	25.0
Amigos	20	2.0
Solo y padres	20	2.0
Solo y hermanos	28	2.8
Solo y amigos	8	.8
Solo y otros	9	.9
Toda la familia	75	7.4
Padres y amigos	5	.5
Hermanos y otros (novia, tía)	2	.2
Solo, padres y hermanos	28	2.8
Solo, padres y amigos	4	.4
Solo, hermanos y amigos	4	.4
Padres, hermanos y amigos	4	.4
Todos	15	1.5
Otros	27	2.7
NC	2	.2
Total	1009	100.0

Tabla 4: Personas con quienes acostumbra a ver televisión.

Los participantes ofrecieron, además de las opciones originalmente planteadas, otras modalidades y diversas combinaciones de respuestas.

Cabe resaltar que en la categoría otros se encuentran respuestas como las siguientes: «mi primo»; «de todo un poco»; «mamá y esposo»; «con mi mamá o mi novio»; «algunas veces sólo o acompañado»; «no veo»; «novio; con tíos y hermanos»; «con quien sea»; «con mi perro»; «con familia y a veces amigos»; «varía algunas veces con mis padres, hermanos o sola»; «Abuela»; «con quien esté»; «según el programa, sola y con mi

mamá»; «varía según la ocasión»; «abuelita y mamá».

Los datos nos muestran que el mayor porcentaje de los participantes acostumbra a estar solos durante el tiempo de exposición a la televisión, seguido de la categoría hermanos. Éstas son las categorías de respuesta que alcanzaron los mayores porcentajes y como podemos ver, estos datos concuerdan con el comentario vertido ante la pregunta previa; es decir, los adolescentes, en su mayoría, acostumbran a ver la televisión solos o con sus hermanos y en su habitación, lo que les deja sin una guía que pueda orientarles respecto de algunos programas que están presenciando.

Con el propósito de conocer la manera en que puede incidir en su estilo de vida, la figura 2 nos muestra cómo los adolescentes opinan que los programas televisivos pueden estimularles a mostrar algunas actitudes que les ayudan a no consumir sustancias adictivas. Podemos observar que, de acuerdo con sus opiniones, cuando nos enfocamos en la palabra respeto, los programas les estimulan a mostrar actitudes de responsabilidad, solidaridad, sinceridad, amor y tolerancia hacia los demás; todas ellas actitudes implicadas en una relación de amistad y compañerismo. Asimismo, se muestra que el respeto está asociado no sólo con los amigos, sino que se vincula con la familia y con los padres, en particular.

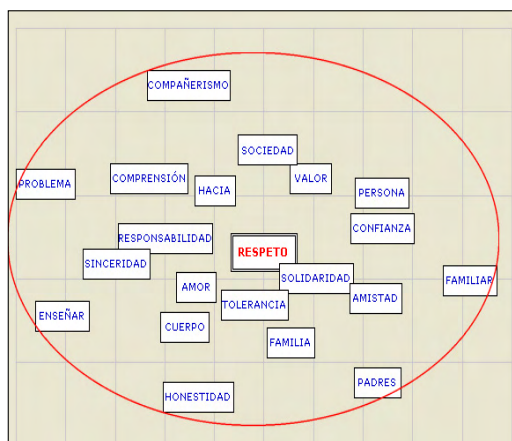


Figura 1: Asociación con foco en respeto.

Las opiniones fueron congregadas en cuatro grupos, tal como se presentan en la figura 1, en la que apreciamos la distribución en porcentajes. El histograma nos muestra que el grupo 1 (63.18%) opinó que dichos programas fomentan el deporte, el cuidado del cuerpo y la salud; tener más valores, amigos y aprender que las adicciones son malas por todo lo que pue-



den ocasionar. En el grupo 2 (0.5%) están las opiniones de aquellos adolescentes que consideran que son entretenidos y divertidos y en algunos casos muestran, informan y dan ejemplos de lo que puede pasar a una persona que se droga. Otros opinan que los programas les estimulan el respeto, amor, confianza, amistad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, honestidad, compañerismo, comprensión, cariño, alegría, entre otras. Éstos quedaron congregados en el grupo 3 con 34.66%. El grupo 4 (1.66%) reúne a aquéllos que piensan que les muestran cómo vivir sin drogas, cómo ayudarse a sí mismos y ayudar a los demás, así como a respetarse a sí mismos y a otros.

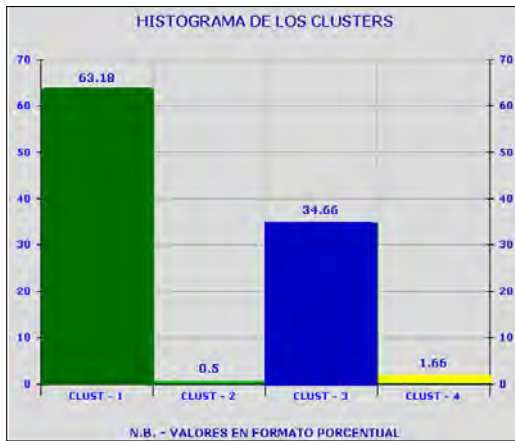


Figura 2. Actitudes protectoras que les estimulan a mostrar los programas televisivos: respuestas agrupadas.

Al revisar sus opiniones encontramos que los adolescentes vierten opiniones frecuentes relacionadas con la violencia y el uso de drogas; por ello, al realizar una asociación de palabras con el foco en violencia, obtuvimos un gráfico (figura 3) que nos muestra que les influye para el uso de drogas y de alcohol, la mentira, la rebeldía, ser groseros e irrespetuosos, así como a la práctica sexual; apreciamos también que les sugiere la venganza, la burla, discriminación, deshonestidad y agresión, entre otras.

Pudimos notar que vinculado a la violencia se encuentra el uso de drogas y alcohol; por lo que optamos por buscar la asociación al poner el foco en uso, encontrando el gráfico que mostramos en la figura 4, en el que observamos que los jóvenes señalan que los programas televisivos que acostumbran ver les animan al uso de drogas, tabaco y alcohol, a mostrar malos comportamientos, así como a presentar una mala actitud hacia la familia; por último, aluden que tales programas también les invitan a presentar una vida sexual activa asociada con la obscenidad, vulgaridad y el mal-



Figura 3: Asociación con foco en violencia.

trato; no podemos dejar de lado el señalamiento que hacen respecto de la posibilidad de inducirlos al suicidio.



Figura 4: Asociación con foco en uso.

Las respuestas fueron conglomeradas en cuatro grupos; en el grupo 1 (32.29%) se encuentran aquellos adolescentes que opinan que sus programas les inducen algunos comportamientos negativos como: consumir droga, alcohol y tabaco; así como al sexo, ser vulgar, y usar malas palabras (groserías).

El grupo 2 (3.92%) está compuesto por opiniones que señalan que dichos programas muestran comportamientos irrespetuosos, groseros, irresponsables, violentos y agresivos, crueldad y promueven la pornografía. El grupo 3 (16.3%) comprende las opiniones que señalan que les incitan a cometer faltas, involucrarse en peleas, a no tener respeto, a la destrucción, promiscuidad, desunión, pleitos, problemas, desobediencia, entre otros. Los del grupo 4 (47.49%) señalan que les hacen ser irrespetuosos, mentirosos, agresivos, violentos, odiar, ser deshonestos, engañar, discriminar, ser injustos, envidiosos, agresivos, intolerantes, desconfía-

dos, rebeldes, ambiciosos, entre otros. Encontramos que los estudiantes vierten opiniones frecuentes relacionadas con la violencia y los valores asociadas con la programación. Por esto, realizamos la asociación con el foco en violencia lo que nos arrojó un gráfico que presentamos en la figura 5. En este observamos que las recomendaciones que hacen son las siguientes: quitar o cambiar la programación con demasiada violencia; que exista menos violencia en las caricaturas. Poner programas que contengan más cultura, que promuevan los valores como la amistad, la comunicación y la familia.

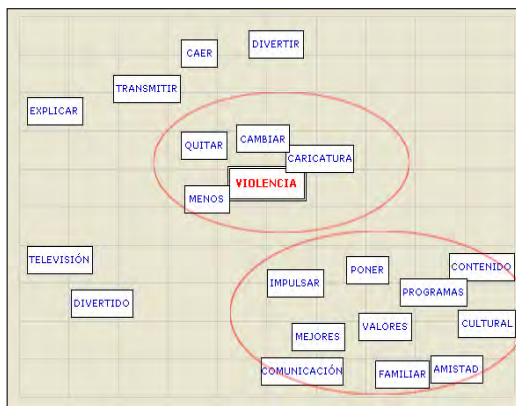


Figura 5. Asociación con foco en violencia.

Al realizar la asociación poniendo el foco en valores, podemos notar que los estudiantes consideran que los responsables de la programación deben hacer campañas que promuevan y enseñen la importancia de los valores, tal como se aprecia en la figura 6. Asimismo, no podemos dejar de observar que insisten en que se dejen de presentar o que se disminuya la programación con contenido violento, particularmente el relacionado con la acción de matar.

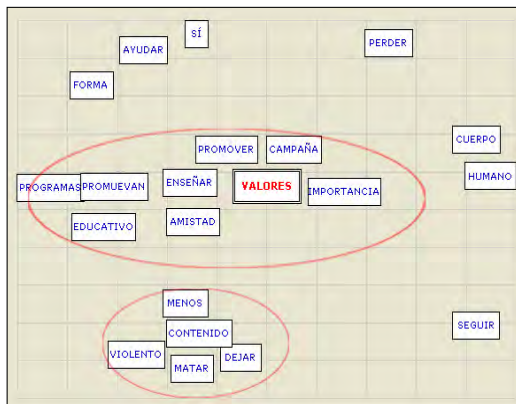


Figura 6. Asociación con foco en valores

Hicimos, finalmente, una asociación con el foco en la palabra programas; el gráfico resultante (figura 7) nos muestra que los adolescentes opinan, por un lado, que se debieran sacar del aire aquellos programas que inducen a la violencia y que muestran o promueven el consumo de drogas; por otro lado, recomiendan que se debiera cuidar el horario de presentación de las telenovelas y, más aún, que en su lugar se presentaran programas más interesantes y divertidos; asimismo, requieren programas con contenidos culturales, educativos y que muestren y promuevan los valores.

Los cuatro grupos que conforman las respuestas

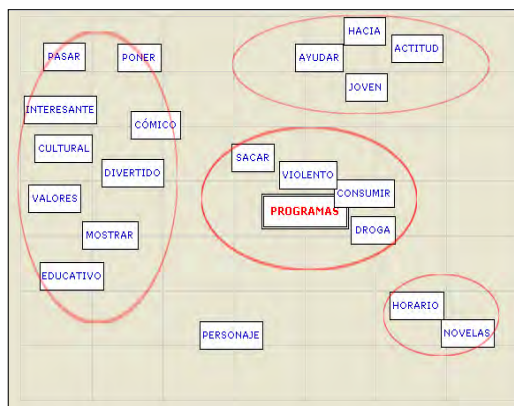


Figura 7. Asociación con foco en programas.

agrupadas (clusters) muestran que el grupo 1 contiene el mayor porcentaje de respuestas (94.45%) con recomendaciones que van en el sentido de que den ejemplos de casos reales relacionados con el consumo de sustancias adictivas, para que la gente se pueda dar cuenta del mal que realmente hacen y qué tanto le puede afectar el ser adicto; esto les permitirá reflexionar sobre los efectos de las adicciones. En el grupo 2 (0.37%), en contraste, las opiniones van en el sentido de eliminar los programas o comerciales que promuevan el consumo de tabaco y alcohol; y, transmitir más aquéllos que promuevan la confianza en sí mismo y entre las personas.

Las opiniones de los participantes congregadas en el grupo 3 (2.1%) muestran que recomiendan cuidar el contenido de los programas, eliminar la violencia y cuidar el horario de las novelas, ya que hay niños que ven estos programas y por ello consideran que deberían incluir temas más sanos y con un contenido cultural. En el grupo 4 se encuentran opiniones como las siguientes: transmitir programas y reportajes en los que informen respecto de las consecuencias que puede traer el consumo de drogas y que, además, digan cómo prevenirlas.

#### 4. Discusión

Las opiniones vertidas por los adolescentes no usuarios de sustancias adictivas nos ayudan a comprender las estrategias que utilizan para mantenerse alejados de ellas. No podemos cerrar los ojos ante la disponibilidad de drogas en el ambiente. Cada vez es más sencillo para un joven e incluso para un niño tener acceso a ellas y, sin embargo, a pesar de esto, hay un gran número de adolescentes que se mantienen alejados de ellas. En México, particularmente en Xalapa, la prevalencia del uso de drogas (incluidos tabaco y alcohol) es de 15%, lo que deja de lado al 85% de jóvenes entre 12 y 19 años que no han accedido a su uso. Esta situación nos lleva a reflexionar acerca de lo que como sociedad estamos haciendo para apoyarlos en esa decisión de no consumo.

Creemos que en las familias, escuelas, grupos sociales y medios de comunicación, debiéramos formar redes de apoyo para fortalecer aquellos factores que protegen a nuestros niños y adolescentes del acceso a las drogas. Es menester, por un lado, detectar los factores de protección; por otro, llevar a cabo acciones encaminadas a su fortalecimiento. Como una manifestación natural de su desarrollo, los adolescentes consideran que los valores desempeñan un papel preponderante en la función protectora del uso de sustancias adictivas, lo que pudiera contradecir la opinión popular respecto de la indiferencia o rechazo de los adolescentes respecto de este tema. Aun cuando no tienen claridad en el concepto valor, sí reconocen que una cuestión importante es la vivencia cotidiana de los mismos. En este estudio los valores fueron señalados como un factor de protección, resaltando que éstos son adquiridos particularmente en el núcleo familiar y que son como escudos que les protegen y que les dan habilidades sociales y seguridad en sus respuestas protectoras ante los distintos riesgos que les presenta el entorno; esta información coincide con los hallazgos de otros estudios realizados en esta misma localidad.

Los adolescentes de Xalapa hacen un uso de la televisión que es similar al de otras ciudades de este país y de otros. Para algunos, más que usar la televisión, abusan de ella, ya que su dieta televisiva comprende un visionado diario y por varias horas (pudiendo ser equivalente o mayor que el tiempo de asistencia a la escuela). La frecuencia, duración y horario de visionado varía según el estrato socioeconómico y el género. Por esto, los programadores de las cadenas televisivas debieran considerar la audiencia de los distintos horarios para ubicar de manera adecuada los programas, según el contenido ya que, en la actualidad, los niños y adolescentes reciben una gran cantidad de

información sin ningún recato ni consideración por las costumbres de la comunidad.

Con la posibilidad que tienen algunas familias de contar con más de un televisor en casa, se ha venido generalizando la práctica de que el niño y el adolescente cuenten con uno en su habitación, lo que se relaciona con la compañía que tienen al momento de ver televisión. Un alto porcentaje de los niños y/o adolescentes acostumbra a estar solos o con sus hermanos para ver televisión en algún momento del día. Esta situación, que puede resultar cómoda para los padres, permite que este medio ejerza influencia en el niño o adolescente sin que medie alguna clase de filtro, o por lo menos, la posibilidad de que algún adulto aclare el contenido de los programas que suelen ver, lo que puede resultar en aprendizajes inadecuados.

Se ha reconocido que la mayoría de los programas de televisión presenta contenidos y modelos inapropiados, lo que resulta en un bombardeo de información que presenta el consumismo como bien máximo, aun cuando en la realidad la mayoría de los adolescentes no puede acceder a esa clase de consumo. El uso de la televisión por cable se ha venido extendiendo de manera que ya es muy alta la proporción de adolescentes quienes cuentan con este servicio. Esto conlleva una serie de elementos que no han sido considerados, particularmente por los padres, como patrones de socialización y adquisición de valores (y antivalores). Cualquiera que sea la situación, los programas muestran mensajes que invitan a los adolescentes a presentar ciertos comportamientos poco apropiados, peligrosos, violentos, consumo de sustancias adictivas, práctica sexual temprana, indiscriminada y promiscua; confusión de romance, sexo y fantasía; no dan pie a la contemplación ni a la reflexión respecto de sí mismos y de sus características personales. En muchas ocasiones los adolescentes ven un programa sin reflexionar acerca de por qué les agrada o desagrada y continúan viéndolo por costumbre, porque es la moda o porque les da un tema para platicar con sus compañeros en la escuela. Los aspectos desagradables más mencionados son: ofensivos, agresión, irrespeto, violencia, antivalores, música, sufrimiento y contenido. Llama la atención que, a pesar de que reconocen dichos antivalores, o señalan que el programa no es de su agrado, continúen viéndolo.

La falta de reflexión acerca de lo que ven en la televisión se comprueba al solicitarles que mencionen de qué manera los programas les estimulan a presentar actitudes que les ayudan a no consumir drogas; ante este cuestionamiento encontramos que la categoría más alta para 19 de los 20 programas más vistos es no

contestó. El único programa que consideran que les estimula a mantenerse alejados de las drogas es «Primer Noticias», y lo hace al mostrarles los efectos que tiene el consumo de drogas. Ésta es una cuestión que podría utilizarse en beneficio de la promoción de conductas y actitudes protectoras en los adolescentes; sin embargo, debe manejarse con veracidad y sin exageraciones para que llegue con precisión a los adolescentes.

Los programas televisivos que gustan a los adolescentes influyen en su comportamiento invitándoles a ser agresivos y violentos como forma de comportamiento, así como mostrar falta de respeto a su propia persona y hacia los demás; no se puede dejar de lado que los programas muestran con mucha frecuencia el consumo de sustancias adictivas como práctica común entre los protagonistas, situación que los adolescentes viven como una invitación a su consumo al mostrarlas como situaciones atractivas, deseables y que les da un mejor estatus y categoría; otra forma de influencia es hacia la irresponsabilidad, expresarse de manera ofensiva y deshonesto. Los adolescentes sí identifican algún programa como protector del uso de drogas y más aún, género y canales televisivos que consideran protectores. El género más señalado es el de noticias, seguido de programas que presentan situaciones señaladas como verídicas y que muestran situaciones de la vida cotidiana de las familias y de los adolescentes, en particular.

Está claro que los mensajes que son enviados por la televisión, bien sea a través de su programación o en los mensajes comerciales, tienen influencia en el comportamiento y actitudes de los adolescentes, tanto en los modelos negativos como en la transmisión de valores. Los propios adolescentes hacen algunas sugerencias a los encargados de la programación televisiva en el sentido de que a través de este medio se les proporcionen mayores herramientas para mantenerse lejos del uso de las drogas. Particularmente, refieren la necesidad de eliminar o reducir la programación en la que se muestra el uso de ellas ya que esto, consideran, les incita a probarlas.

Otro aspecto que sugieren es que les proporcionen más información respecto de los efectos que tiene el consumo de drogas, no sólo en el consumidor sino también en sus familias y sociedad. Apuntan, también, que es necesario que se presenten programas que animen a vivir de manera sana en la familia y que promuevan valores; hace falta que la programación contenga menor cantidad de escenas que muestran vio-

lencia y agresión y, en su lugar se fomenten aquéllos que presenten alternativas de solución ante el consumo de sustancias adictivas por alguna persona, así como información respecto de centros de ayuda y autoayuda.

Hace falta una mejor regulación de la programación considerando el tipo de audiencia; la realización debe ser más creativa y que promueva la participación de los adolescentes mediante debates. Nos preguntamos por qué razón no se hace un mayor uso de este medio para la difusión y fortalecimiento de los valores que animen a los adolescentes a presentar comportamientos adecuados y actitudes que les ayuden a protegerse del uso de sustancias adictivas.

### Referencias

- AGUADED, J.I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, D. (1998). La integración curricular de los medios de comunicación. *IX Cursos de Verano de la UNED. Estrategias y medios en la integración curricular*. Plasencia, Centro Asociado de la UNED.
- BARTOLOMÉ, D. (2004). Televisión con cultura / cultura con televisión. *Palabra Clave, II*. (<http://biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/palabraclave/article/view/160/217>) (18-03-07).
- CALDERÓN, N. (2007). *La socialización como elemento fundamental*. ([www.nataliacalderon.com/c.php?csc=48](http://www.nataliacalderon.com/c.php?csc=48)) (19-03-07).
- GARCÍA MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- MORDUCHOWICZ, R. (2002). *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires: Paidós.
- NIÑO, J. (2004). *Niñez, juventud y televisión en Colombia. Una tarea aplazada*. ([www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lasth/lasid-869.html](http://www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lasth/lasid-869.html)) (04-05-05).
- PÉREZ, C.; NAVAS, S. & POLYECSEKI, M. (2004). *Televisión, violencia y niños*. ([www.ilustrados.com/publicaciones/EpZAIEuZIFXTBh-BDBu.php](http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZAIEuZIFXTBh-BDBu.php)) (04-05-05).
- PERLADO, L. & SEVILLANO, M.L. (2003). La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza, 21*; 163-178.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. & GARCÍA, E. (s.f.). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- SEVILLANO, M.L. (2004). *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid: Dykinson.
- SEVILLANO, M.L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- VEGA, A. (2007a). Los menores, víctimas invisibles del alcohol. *Revista Española de Drogodependencias, 32 (1)*; 9-12. ([www.aesed.com/descargas/revista/Editorial2.pdf](http://www.aesed.com/descargas/revista/Editorial2.pdf)) (10-05-07).
- VEGA, A. (2007b). *La guerra contra el vino ¿Quién ganará? Las drogas.info*. Instituto para el Estudio de las Adicciones. ([www.lasdrogas.info/index.php?op=InfoOpinion&idOpinion=228](http://www.lasdrogas.info/index.php?op=InfoOpinion&idOpinion=228)) (10-05-07).
- YARCE, J. (1993). *Televisión y familia*. México: Minos.
- ZELEDÓN, M.P. (2003). *La televisión y la familia: dos mundos que se encuentran*. ([www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion06.htm](http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion06.htm)) (02-10-06).

● Claudia Mellado Ruiz  
Concepción (Chile)

Recibido: 17-02-09 / Revisado: 31-03-09  
Aceptado: 30-04-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-01-011

# Periodismo en Latinoamérica: Revisión histórica y propuesta de un modelo de análisis

## Latin American Journalism: A Review of Five Decades and a Proposal for a Model of Analysis

### RESUMEN

En base a un recorrido histórico de las últimas cinco décadas, este artículo analiza los elementos que hoy definen a la profesión periodística en Latinoamérica. El trabajo se sostiene en las estructuras sociales compartidas por la región, así como en la función de mediación que el periodismo cumple en la construcción de la realidad, proponiendo un modelo que describe los aspectos individuales, organizacionales y sociales que han influido en su desarrollo. Se concluye que los problemas de formación vinculados a la identidad y a la autonomía de la profesión, el valor cultural dado a la carrera profesional, la existencia y alcance de los colegios profesionales, las peculiaridades políticas y económicas, y la gran influencia extranjera ejercida por Europa y EEUU, son los aspectos que diferencian al periodismo latinoamericano del resto del mundo. Sin embargo, se plantea la inexistencia de una conceptualización y operacionalización homologada de la profesión en el sub-continente.

### ABSTRACT

Based on an historical analysis of the last five decades of research, this article analyzes the elements that define the journalism in Latin America. The work is based on the common social structures and the fact that journalism mediates in the construction of reality throughout the region, proposing a model that describes the individual, organizational and social aspects that have influenced the development of the profession. The results indicate that the educational problems linked to both the identity and the autonomy of the profession, the cultural value associated to professional practice, the existence and reach of the Teachers Associations, political and economic peculiarities, and the considerable influence exercised by Europe and the United States, are all aspects that make Latin American journalism different journalism in the rest of the world. Still, despite these similarities, neither a shared conceptualization nor a homologated operationalization of the profession exists in Latin America.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Periodismo, profesión, investigación cross-nacional, estructuras sociales, formación, profesionalización.

Journalism, profession, cross-national research, social structures, journalism education, professionalization.

◆ Dra. Claudia Mellado Ruiz es profesora del Departamento de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (claudiamellado@udec.cl).

## 1. Introducción

Uno de los primeros problemas que surge a la hora de estudiar el periodismo y al periodista en Latinoamérica es lograr definir el marco estructural común que lo(s) define. La investigación sobre la profesión no ha estado en el primer lugar de las prioridades científicas del campo, y los intentos efectuados no han logrado construir una plataforma consensuada y transversal a cada país por separado, que potencie su validación y lectura dentro de las ciencias humanas y sociales.

Ortega y Humanes (2000: 7) afirman que la historia del periodismo y la estructura de la sociedad dentro de la cual éste actúan, son factores que hay que considerar al elaborar una explicación racional de la profesión. En este contexto, cuando se quiere generalizar sobre acontecimientos o procesos que ocurren en un nivel de alta integración social —como lo son los países— o incluso en épocas diferentes en la historia de la Humanidad, el enfoque comparativo a través de naciones (también llamado enfoque cross nacional) se torna fundamental (Nowak, 1989).

Los estudios más importantes sobre la profesión periodística han sido conducidos desde Estados Unidos y Europa (Weaver & otros, 2006, 1998, 1996; Shoemaker & Reese, 1996; Donsbach, 1981; Quandt y otros, 2006; Diezhandino, Bezunarte y Coca, 1994; Ortega y Humanes, 2000). Sin embargo, la mayoría de ellos han sido de corte local o nacional, y aunque en las últimas décadas la investigación comparativa ha ganado terreno dentro de estas regiones, el enfoque cross nacional ha sido esporádico; quizás en parte por la dificultad en su conducción, por la gran cantidad de tiempo involucrado, así como por la escasez de los fondos para desarrollarlo (Hanitzsch, 2007). Aún más, dentro de los estudios cross nacionales desarrollados, una gran mayoría se limita a comparar datos secundarios obtenidos para propósitos locales.

Por ello, aunque pudiera parecer fácil desarrollar investigación latinoamericana usando los mismos acercamientos conceptuales y metodológicos de aquellas regiones, los problemas recaen en la incompatibilidad que se genera entre estructuras sociales distintas. Esta situación puede traer como consecuencia comparaciones desvinculadas del contexto real que posee el periodismo y los periodistas en Latinoamérica. Pareciera entonces que la mejor forma de llegar a un resultado menos arbitrario, es hacer un esfuerzo por encontrar los elementos comunes que han venido definiendo al periodismo en esta zona.

Sapichal y Sparks (1994) plantean dos posibilidades distintas frente al dilema metodológico recién expuesto. La primera, desde una perspectiva culturalista

de los fenómenos sociales, sería que el periodismo está lejos de ser una profesión compacta y que sólo puede ser interpretado en términos de los respectivos países donde se está analizando. Una segunda posición sería que el periodismo se convierte en una profesión universal debido a algunas características generales, no determinadas por intereses nacionales puntuales.

Pero aunque los procesos históricos, sociales y culturales específicos en cada país hacen que las necesidades particulares respecto a la profesión sean distintas —y que el nivel de desarrollo del periodismo tenga diferentes avances— este estudio se amparó en una perspectiva intermedia, buscando las características generales que hoy delimitan al periodismo latinoamericano, a través de un recorrido y análisis histórico de las estructuras sociales compartidas durante las últimas cinco décadas.

Para lograr dicho propósito, la esquematización de los factores que han influido en el desarrollo del periodismo y del periodista durante dicho periodo se transforma en un elemento fundamental, haciendo posible, confiable y válido para futuros investigadores, comparar las diferencias y similitudes existentes entre cada uno de los países que componen la región.

Considerando la importante función de mediación que el periodismo y sus profesionales cumplen en la producción y gestión de los mensajes sociales, así como en la construcción social de la realidad (Mellado y Parra, 2008; Mellado & otros, 2008), este trabajo propone un camino distinto y necesario para describir, pero al mismo tiempo interpretar, la historia compartida por la profesión en el contexto latinoamericano.

## 2. Contexto social, económico y político del periodismo en Latinoamérica

Omitir la multiformidad de Latinoamérica, sería como negar la multiplicidad de identidades que se reúnen en este espacio, no sólo geográfico, sino social (Winn, 2006). Sin embargo, pese a las diferencias específicas —y por supuesto importantes de cada nación por separado— podría afirmarse que la estructura social general de América Latina se ha caracterizado, en primer lugar, por rupturas institucionales de sus sistemas políticos nacionales. En efecto, la democracia no ha sido permanente y sus inestabilidades han resultado en diversas intervenciones militares, las cuales han frenado los impulsos de desarrollo dentro del periodismo, su formación y estudio. A su vez, se ha distinguido por la implantación de modelos económicos externos —Europa y Estados Unidos— vinculados a procesos sociales y aperturas culturales subordinadas a países hegemónicos. Ello no ha mermado las grandes desigualdades

sociales, económicas e incluso de acceso a la información que hoy diferencian el nivel de crecimiento y bienestar de algunos países en su interior. Tampoco ha reducido la tensión en torno al verdadero significado del periodismo.

La extensión del conocimiento generada a finales del siglo XIX ayudó a la transformación de las estructuras institucionales y a la paulatina aparición de prácticas más especializadas, tal y como los estudios formales de periodismo y comunicación. En el caso latinoamericano, la preocupación por la profesionalización del periodismo ha sido notoria –si no mayor– en tanto la carga simbólica y cultural de la palabra «profesión» en la zona, adquiere valores y representaciones sociales potentes<sup>2</sup>.

Los tempranos estudios de Menanteau-Horta, y Mcleod y Rush, en los sesenta, ya reportaban que en general, los periodistas latinoamericanos presentaban altas aspiraciones profesionales. Sin embargo, dichas pretensiones pudieran no ser siempre consecuentes con las condiciones económicas y políticas que enfrentó la región durante las últimas cinco décadas.

### 2.1. Años sesenta

Desde el comienzo de la Guerra Fría se quiso alinear a los gobiernos al interés corporativo, conservando la estructura de sustento comercial americano y generando un muro de contención contra el avance de las ideas comunistas en todo el mundo. Sobre esta base, el crecimiento de los mercados interconectados renovó la estratificación interna de las industrias culturales latinoamericanas. Asimismo, el pacto entre el poder político establecido y los grupos familiares dueños de medios de comunicación se hace un modelo común, lo cual comienza a delinear las pautas de acción para los periodistas de la época.

En efecto, salvo las excepciones de Cuba, Chile durante el gobierno de Salvador Allende (1970-73), y Nicaragua al principio de los años ochenta, los medios regionales mantuvieron un fuerte influjo estadounidense (Protzel, 2005). Al mismo tiempo, el nacimiento de los estudios de periodismo en el hemisferio también tiene sus raíces en las escuelas norteamericanas, siendo desde un principio afectado por aquel modelo profesional.

En esos años empieza a levantarse la ola de regímenes militares y de fuerte control político. La institucionalidad de muchos países era débil e irregular, por lo que hasta la segunda mitad del siglo XX, los únicos países donde se permitía a periodistas practicar su profesión en un ambiente relativamente libre eran Uruguay y Chile (Buckman, 1996), en los cuales cayó la regla militar en el primer lustro de los años setenta.

Producto de las determinaciones políticas y económicas recién mencionadas, los sesenta surgen como una década fuertemente intervenida en torno a los procesos educativos, donde las influencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para

**Uno de los primeros problemas que surge a la hora de estudiar el periodismo y al periodista en Latinoamérica es lograr definir el marco estructural común que lo(s) define. La investigación sobre la profesión no ha estado en el primer lugar de las prioridades científicas del campo, y los intentos efectuados no han logrado construir una plataforma consensuada y transversal a cada país por separado, que potencie su validación y lectura dentro de las ciencias humanas y sociales.**

América Latina (CIESPAL) en el escenario de la formación de los periodistas, será gravitante en su futura evolución.

En efecto, pese a que en un comienzo CIESPAL parece seguir el modelo de educación americano vinculado al entrenamiento de habilidades prácticas, pronto comenzó a enfatizar el acercamiento académico más que el profesional y de vocación (más cercano al pensamiento de Schramm, entre otros), generándose una integración de los saberes, centrada en la perspectiva científica social de los estudios de comunicación, bajo influencias estadounidenses y europeas (Rogers, 1997). Esto, automáticamente, delineó el futuro del área, donde periodismo y comunicación comenzaron a coexistir en medio de la falta de una clara definición. Tal y como afirmara Marques de Melo (1988), las influencias norteamericanas y luego europeas, no habrían considerado las características que delimitaban el espacio latinoamericano, imponiendo un mode-

lo educativo y conceptual que no se adaptaba cómodamente a las estructuras existentes.

Un par de décadas previas a esta época, los colegios profesionales para periodistas surgen como un fenómeno particular en el continente, coexistiendo con sindicatos en muchos países (Garrison y Goodsell, 1996), pero que a diferencia de las organizaciones gremiales o profesionales de Norteamérica o Europa intentan –al menos idealmente– abarcar y responder tanto a los intereses laborales, como formativos, éticos e intelectuales de la profesión. Años después, tanto las universidades como periodistas intervinieron y apoyaron su creación, reclamando un mejoramiento del estándar de la profesión. En la mayoría de los casos, los colegios requerían que los periodistas tuvieran estu-

en Argentina (1974) y la dictadura civil militar de Uruguay en 1976, entre muchos otros. La libertad de información en la región se vio, por supuesto, fuertemente limitada, y la prensa se caracterizó por su parcialidad, superficialidad y por la censura que se hacía de las situaciones sociales que cuestionaban las dictaduras existentes. Asimismo, muchos periódicos y medios de comunicación fueron intervenidos y clausurados por las fuerzas militares, mientras centenares de periodistas eran exiliados de sus países; algunos incluso torturados y asesinados. Sobre esta base, la formación de periodistas en la región debió superar distintas barreras para su supervivencia, como fue el caso del cierre o la intervención de diversas escuelas de periodismo en Latinoamérica. Esta situación, por cierto, im-

pacó fuertemente en los niveles de profesionalización de la actividad.

Dada la gran cantidad de dictaduras militares existentes, así como sus métodos violentos para oprimir la libertad de información y al periodismo en general, la prensa latinoamericana tuvo un carácter más político que, por ejemplo, la estadounidense. En ese sentido, la vida intelectual de América Latina fue fuertemente afectada durante este período por la teórica crítica y el pensamiento europeo.

A su vez, la investigación en comunicación se focalizó casi completamente en las relaciones del gobierno y la prensa, mientras que la búsqueda del desarrollo profundo de una profesión universitaria joven como el periodismo pasará a un segundo plano, limitándose a la lucha por la libertad de prensa y la supervivencia de la ocupación laboral.

### 2.3. Años ochenta

Los años ochenta fueron escenario de profundos cambios geopolíticos y económicos dentro de Latinoamérica, la cual evolucionó progresivamente hacia una mayor apertura, mediante distintas negociaciones que culminaron con el derrocamiento de los regímenes dictatoriales; muchos de ellos, liderados desde el exterior. Producto de esta tendencia a la democratización, el rol del periodismo latinoamericano comenzó a ser más complejo que la simple relación entre gobierno y prensa. Aparecen otras instituciones, como la empresa privada, organizaciones civiles y la propia iglesia, las

**Uno de los hallazgos relevantes de este trabajo fue constatar que la influencia extranjera estaría impidiendo una correcta lectura de la profesión, en tanto la utilización arbitraria y muchas veces descontextualizada que se ha hecho de marcos estructurales foráneos para analizar la realidad de los periodistas latinoamericanos –sobre todo norteamericano y europeo– ha generado comparaciones equivocadas, desencadenando aún mayor confusión en torno a la verdadera definición y alcance.**

dios de periodismo en una universidad, para así poder trabajar en el campo (Ferreira & Tillson, 2000). Sin embargo, el establecimiento de estas organizaciones contribuyó a una prominente controversia en torno a la profesionalización de la actividad, versus la libertad de expresión e información de la sociedad. La instauración de los regímenes militares no hizo sino aumentar dicha controversia.

### 2.2. Años setenta

En los setenta, los inicios de la globalización y la aparición de importantes avances tecnológicos dieron lugar al reordenamiento de los polos de poder político y económico en el mundo. En este contexto, las discusiones se enfocaron en el nuevo orden mundial de la información y la comunicación. Durante esta década se continúa con la instauración de distintos regímenes militares en la zona: sobreviene la caída del régimen de la Unidad Popular en Chile (1973), del peronismo



que también comienzan a ser voz y parte del interés mediático (Reyes & Matta, 1992). En ese sentido, distintas necesidades abren paso a nuevos campos laborales para el periodismo, no totalmente claros ante los ojos de la academia, pero sí ante las demandas del mercado. En términos económicos, sin embargo, durante esta década para muchos «perdida» económica, las desigualdades internas crecieron y la deuda externa profundizó la vulnerabilidad y dependencia de los países regionales ante las fuerzas económicas y políticas, especialmente de los EEUU. La debilidad económica contribuyó también a una escasa oferta laboral y a un aumento de la precariedad en los sueldos para los periodistas, aunque paradójicamente, comienza la diversificación de programas de periodismo en las universidades. Esta última, como institución social, es puesta en duda desde las distintas esferas sociales.

#### 2.4. Años noventa

Ya en la década de los noventa –años en que la oferta formativa de los programas de periodismo en la región alcanzaría su punto más alto– la situación macroeconómica comenzó a mejorar y la democracia se constituyó como sistema de gobierno validado y defendido (a excepción de Cuba) en toda Latinoamérica. Pero aunque algunos argumentan que los cambios generaron un periodismo más libre, sociedades más plurales y con mayores oportunidades económicas; otros aluden, sin embargo, a que la confluencia de intereses exteriores y propios sólo benefició a oligarquías dirigentes, exacerbando el desempleo y la pobreza, y contribuyendo a un clima de corrupción y de violencia.

Otano y Sunkel (2003) relatan que en el ámbito concreto de los medios de comunicación, el proceso hacia la normalización democrática no termina de consolidarse, existiendo indicadores claramente regresivos. Entre ellos mencionan la desaparición de diarios y revistas; la concentración económica y debilitamiento de los medios regionales; así como el predominio abrumador de medios ultraliberales en lo económico pero, al mismo tiempo, integristas en lo moral.

Esto sucedió ya que, a pesar de los fuertes cambios políticos, no hubo cambios mayores en el manejo del sistema económico desde entonces. El liberalismo siguió su camino y se desarrollaron diversos tratados de libre comercio y de cooperación internacional, otorgando un rol esencial al sector privado y mucho más marginal al Estado, lo cual terminó por generar una masiva privatización de la educación, y un grave descontrol entre el stock de profesionales periodistas y los puestos laborales efectivamente creados para ellos.

#### 2.5. Siglo XXI

Durante los primeros años transcurridos dentro del siglo XXI, varios se han convertido en elementos característicos: libre mercado, alta migración, problemas ambientales, flujos globales de finanzas, demandas sociales insatisfechas, alta concentración económica y la instauración de la sociedad del conocimiento, donde la revolución tecnológica, la convergencia mediática y el papel del consumidor han transformado los ritmos y los modos en que se producen los mensajes, y con ello, las formas de expresión del periodismo. En efecto, la privatización y extrema globalización han provocado tanto el desarrollo del capital intangible de las organizaciones y empresas, como el resurgimiento de identidades culturales locales. Con ello se ha estimulado la aparición de nuevas necesidades comunicativas en torno a distintos formatos y niveles, así como potenciado el escenario laboral para el periodista ya dibujado en los noventa.

Sin embargo, la consolidación de la democracia y de un modelo liberal capitalista no parece haber solucionado todos los problemas que han compartido el periodismo y la región. Países como Perú y Venezuela han continuado sufriendo debilidades en sus estructuras políticas. Otros, como México y Colombia, enfrentan graves problemas de violencia, tráfico de drogas y conflicto armado; mientras que la economía no logra beneficiar a todas las naciones por igual.

A ello se suma la existencia de un gran monopolio de los medios, los cuales han transformado sus estructuras en grandes imperios de comunicación, bajo el alero de unos pocos pero muy poderosos grupos empresariales que mantienen el control ideológico de los contenidos. Por su parte, la formación universitaria hoy se enfrenta a una gran crisis de identidad, producto de las nuevas necesidades sociales del mercado, versus el desarrollo alcanzado por cada profesión. Específicamente, hoy se cuestiona el rol que las escuelas de periodismo y comunicación adquieren en torno a las dinámicas que dan forma a la profesión, producto de su falta de definición académica; su escasa vinculación con la sociedad (Martín Barbero, 1989) y su incapacidad de conjugar su proyecto identitario con las salidas profesionales de sus egresados (Hernández & Schwarz, 2008).

Finalmente, el nivel de poder y eficacia con que los colegios y asociaciones profesionales han logrado defender las necesidades, derechos y deberes de la actividad periodística, ha dependido del contexto social y del desarrollo de cada región. En el caso latinoamericano, se ha estado más pendiente de las precarias condiciones de trabajo de los periodistas y de la libertad de

prensa que aún presenta secuelas en ciertos países, más que de su desarrollo profesional. Como veremos a continuación, todos los elementos aquí analizados han tenido distintos impactos en la demarcación actual del periodismo latinoamericano.

### 3. Influencias internas y externas en la evolución del periodismo en Latinoamérica

Es posible detectar tres niveles de análisis en torno a los estudios sobre la profesión periodística. En el primero, el interés se centra en las creencias, valores y conocimientos que los periodistas poseen y aplican en una determinada actividad laboral, y en las características personales que los definen. En el segundo, el interés se concentra en las características de los lugares de trabajo —estructuras, roles y rutinas— así como en el análisis de las organizaciones y entidades formativas y profesionales vinculadas al periodista. La tercera perspectiva, en tanto, apunta hacia el conocimiento y descripción de las estructuras sociales en el periodismo.

En la literatura teórica y metodológica vinculada a esta temática, se observan diferentes posturas y discusiones respecto a la importancia del análisis que cada nivel comprende por separado (Kepplinger y Rouwen, 2000; Donsbach, 2008; Ruhl, 2008). En este trabajo, tras el análisis histórico efectuado fue posible vislumbrar y relacionar los factores más importantes que, en cada uno de dichos niveles de estudio, han influenciado el desarrollo de la profesión periodística en Latinoamérica.

De acuerdo al modelo generado, en términos internos existen tres aspectos que estarían afectando directamente su definición actual: los niveles de profesionalización y la formación profesional del periodista; sus condiciones laborales, y el desarrollo de las prácticas asociativas. Dichos factores estarían mediatizados por las escuelas y facultades de periodismo y comunicación, las organizaciones empleadoras de periodistas, y las asociaciones y colegios de periodistas, las cuales funcionarían como agentes intermedios.

Según el análisis previamente efectuado, la interpretación del modelo en la actualidad indicaría que las facultades y escuelas no estarían cumpliendo exitosamente su rol de entidades formadoras, ni interviniendo responsablemente en los cambios producidos en el sector. Aquello podría generar periodistas con carencias formativas y competencias profesionales inadecuadas, incapaces de responder a las verdaderas necesidades del mercado y de la sociedad. Dicha situación provocaría un desconocimiento y desmerecimiento de su quehacer por parte de los propios empleadores, y por lo tanto, una subvaloración profesional y laboral.

La precariedad sufrida por el periodista redundaría en una baja motivación, regular valorización y bajo nivel de orgullo por la profesión, lo que conllevaría a su pérdida de conciencia de trabajador y de miembro de un colectivo. Al mismo tiempo, produciría una desafección del sujeto hacia las asociaciones, agrupaciones y/o colegios profesionales que los representan, los cuales tampoco han parecido responder suficientemente a los requerimientos profesionales del colectivo, tanto por los impedimentos legales existentes, como por sus propios conflictos en torno a la realidad actual del periodista.

No obstante, el modelo no logra explicarse correctamente si no consideramos que aquellos factores internos e intermedios están, al mismo tiempo, fuertemente influenciados por diferentes elementos externos vinculados al contexto latinoamericano anteriormente analizado: los cambios políticos de la región; la disminución del poder del Estado versus el protagonismo de la empresa privada; la consolidación del modelo económico liberal; el monopolio de las empresas y de las industrias culturales; la influencia extranjera; el desarrollo de nuevos mercados laborales y demandas de nuevas competencias profesionales, y los cambios del sistema educativo-universitario, entre otros.

Dichos aspectos componen la estructura social compartida por la región latinoamericana, y delimitan el marco de acción, así como los niveles de autonomía en base a los cuales el periodismo se ha desarrollado como actividad laboral, profesional y académica.

Tal y como se expuso con anterioridad, muchos de los factores que interfirieron en el curso normal del desarrollo de la profesión, se han desarrollado tras los distintos hechos históricos, políticos y económicos que marcaron a la región latina en las últimas décadas. Los colegios profesionales, por ejemplo, perdieron su tución ética y su autoridad para con el colectivo, afectando la validación de su quehacer y al interés de los periodistas por formar parte de ellos. La educación universitaria para periodistas fue influenciada por modelos foráneos y por las propuestas de CIESPAL, los cuales no siempre consideraron el contexto de implantación; las escuelas de periodismo fueron intervenidas y muchas de ellas clausuradas por los gobiernos militares durante las décadas del sesenta y setenta, restándosele importancia y capacidad de desarrollo a la profesión. Más tarde, éstas mismas serían fuertemente criticadas por no preparar a los profesionales que el mercado necesita. Las dificultades económicas también mermaron el crecimiento del periodismo y, junto al sistema de libre mercado y a la aparición de monopolios mediáticos, entre otros, han intervenido en la baja valoración

de la actividad periodística en términos laborales. No obstante, la oferta académica vinculada a la actividad ha crecido vertiginosamente, mientras que la globalización ha transformado las necesidades comunicativas, apareciendo nuevos campos de trabajo como alternativa a los medios de comunicación.

Sobre todo lo expuesto, se hace necesario y posi-

tudios que han sugerido que las características sociales tienen mayor impacto en la cultura y en el desarrollo del periodismo, que los factores individuales y organizacionales (Hallin y Mancini, 2004). Finalmente, aunque todos estos factores varían de forma interdependiente, el modelo no olvida que cada país tiene características históricas, culturales y legales específicas,

por lo que los aspectos aquí delineados pueden ser estudiados de forma particular bajo esta concepción.

#### 4. Discusión

En base a un recorrido histórico por las últimas cinco décadas, este estudio analizó los elementos generales que ha compartido el periodismo latinoamericano, proponiendo un modelo sobre los distintos factores que lo influyen y delimitan.

A nivel interno, se determinó que los grados de profesionalización

y la formación profesional del periodista, sus condiciones laborales y el desarrollo de sus prácticas asociativas influyen directamente su condición actual. A nivel intermedio, dichos elementos están mediatizados por las escuelas y facultades de periodismo y comunicación, los empleadores y las asociaciones y colegios de periodistas. Finalmente, en un nivel macro, la estructura se encuentra delimitada por el sistema político, social y económico específico que ha caracterizado al subcontinente, canalizados por medio de una importante influencia extranjera que abrazaría aquellos aspectos, afectándolos directa e indirectamente.

A través del desarrollo de este estudio quedó en evidencia que entre todos los factores esquematizados, los problemas de formación, de identidad y de autonomía de la profesión, la existencia y alcance de los colegios profesionales, los graves cambios políticos, económicos, y la influencia extranjera han sido los aspectos distintivos y determinantes del modelo que hoy vincula al periodismo latinoamericano.

La historia social y política del territorio puso a la profesión innumerables barreras para su desarrollo y concreción, relegando sus impulsos de crecimiento a un segundo plano. La influencia extranjera, en tanto,

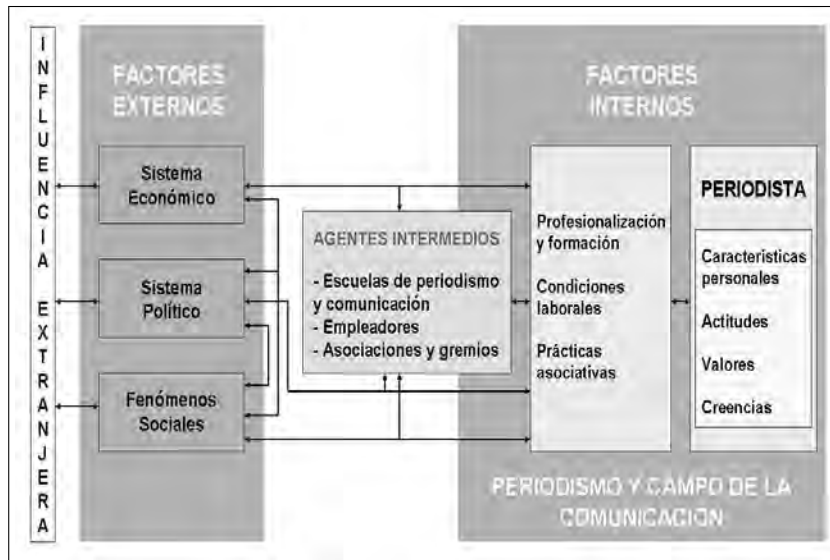


Figura 1. Factores que delimitan al periodista y al periodismo latinoamericano.

ble comprender el estado actual del periodismo regional en sus diferentes categorías de análisis y dentro de la estructura social en el cual interactúa, donde el problema surge en su posibilidad de adaptación frente a los conflictos que al interior del sistema se producen, así como en las tensiones que se generan en la interacción de la profesión con el entorno.

En relación a los aspectos perfilados dentro del modelo, es claro que los elementos externos estarían configurando en gran medida los niveles de desarrollo de los factores internos y el accionar de los factores intermedios que afectan la realidad de la profesión. Es así como en términos del progreso del periodismo en los distintos países que componen Latinoamérica, cada uno debiera avanzar en una misma dirección pero en tiempos y ritmos particulares, de acuerdo a la evolución y avance que estos factores han tenido y tienen localmente. Es decir, las naciones más atrasadas o perjudicadas por los factores externos descritos, tenderían a presentar unos niveles menores de desarrollo en los factores internos y en el comportamiento de los agentes intermedios vinculados directamente al periodismo, y por ende, a la figura y mediación social del periodista. Dicho razonamiento sería consistente con otros es-

llegó a cada uno de los elementos que constituyen la actividad periodística, sin importar su adecuación o no al modelo local. En el caso puntual de las escuelas y facultades de periodismo y comunicación, la situación latinoamericana es desalentadora. No sólo hay quejas por la calidad de la educación que hoy se entrega a los futuros periodistas, sino que existen grandes dudas respecto a la especificidad y a la singularidad que estos centros formativos dan a la profesión en el sub-continente. Los empleadores demandan competencias profesionales que las universidades no estarían desarrollando en sus estudiantes; mientras que los colegios y asociaciones profesionales no logran retomar las potestades de regulación de la profesión que tenían al comienzo de su aparición, ni tampoco dialogar con los demás agentes que se vinculan a la actividad.

Uno de los hallazgos relevantes de este trabajo fue constatar que la influencia extranjera estaría impidiendo una correcta lectura de la profesión, en tanto la utilización arbitraria y muchas veces descontextualizada que se ha hecho de marcos estructurales foráneos para analizar la realidad de los periodistas latinoamericanos –sobre todo norteamericano y europeo– ha generado comparaciones equivocadas, desencadenando aún mayor confusión en torno a la verdadera definición y alcance de la actividad. De aquello se desprenden varias conjeturas. En primer término, una pérdida de autoridad en torno al análisis que se es capaz de hacer frente a temáticas locales. Segundo, que la perspectiva latinoamericana de la comunicación no ha logrado contrarrestar las corrientes de pensamiento foráneas en la región. A su vez, no ha podido neutralizar el uso descontextualizado de dichos planteamientos. En este contexto, la conceptualización y operacionalización homologada de la profesión periodística es un aspecto que adeuda todo el subcontinente.

Dentro del modelo expuesto, se aprecia que mientras más compleja sea la estructura total del sistema, mayores serán las probabilidades de existencia de algún grado de relaciones disfuncionales entre sus componentes. Producto de la ubicación del periodista en este espacio social multidimensional, el modo de analizarlo debiera entonces considerar las tensiones que muchas veces surgen entre los niveles individual, organizacional y global de análisis.

Sobre esta materia, los resultados parecen indicar que los factores que hoy delimitan al periodismo como ocupación profesional y laboral, estarían influyendo más en los periodistas, que lo que éstos intervienen en dichas dimensiones, producto de los aún insuficientes niveles de libertad y autonomía existentes. Sin embargo, más investigación es necesaria para contrastar el

comportamiento que los factores aquí delimitados han tenido a favor o en contra de la evolución de la profesión y de sus prácticas.

El modelo que este trabajo aporta es útil en el estudio de cualquiera de las dimensiones que abarca y podría aplicarse en investigaciones que incluyan uno o más niveles de análisis. Sin embargo, considerando la fuerza que los factores macro sociales tienen sobre los demás componentes de la propuesta, el potencial que presenta el análisis en la interacción de sus tres niveles en conjunto es mucho mayor. Por ejemplo, investigación sobre las actitudes profesionales y su repercusión en las prácticas periodísticas (Weaver & Gray, 1980), es un aspecto que, bajo el esquema que aquí se presenta, podría incluir el estudio de las fuerzas intermedias y externas que modelan la interacción de ambos elementos. Los esfuerzos deben ser permanentes y este trabajo representa un paso inicial. Por ello, se plantea como necesario monitorear el modelo aquí propuesto a través de estudios colaborativos permanentes, de acuerdo al ritmo y a los cambios que la interrelación, salida y entrada de nuevos elementos generen en la concepción y desarrollo del periodismo latinoamericano. Asimismo, deben surgir trabajos capaces de sistematizar la investigación realizada en torno a la profesión periodística, con el objeto de conocer qué niveles de análisis han tenido mayor atención, qué aspectos parecen estar más desarrollados, y cuáles no han sido objeto del interés de la academia.

### Notas

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación FONDECYT n° 1080066 (Chile).

<sup>2</sup> Tal y como relata Day (1966: 6-7), las estructuras sociales en América Latina han influido fuertemente en el rol del periodista trabajador. «Tradicionalmente en América Latina, el trabajo de «cuello blanco» era el único en el cual un miembro de clase privilegiada podía asumir con la dignidad, por lo que las universidades coordinaron sus planes de estudios y comenzaron a generar profesionales preparados en retórica, lenguas antiguas y literatura, aunque sólo con pequeños conocimientos prácticos. Asimismo, las profesiones fueron y siguen siendo, objetivos para las personas de menos estatus que buscan la aceptación social, por lo cual, quienes no tenían el medio financiero o la preparación para emprender una educación universitaria, podrían esperar establecerse como miembros alfabetizados de sociedad trabajando en periódicos».

### Referencias

- BUCKMAN, R. (1996). Current Status of the Mass Media in Latin America, en COLE, R. (Ed.). *Communication in Latin America. Journalism, Mass Media and Society*. Wilmington: Scholarly Resources; 3-35.
- DAY, L. (1966). *Analysis of efforts toward professionalization of Latin American Journalists*. Tesis Doctoral. Minneapolis: University of Minnesota, Estados Unidos.
- DIEZHANDINO, P.; BEZUNARTEA, O. & COCA, C. (1994). *La elite de*

- los periodistas. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- DONSBACH, W. (2008). Factors behind Journalists' Professional Behavior. A psychological Approach to Journalism Research, en LÖFFELHOLZ, M. & WEAVER, D. (Eds.). *Global Journalism Research. Theories, Methods, Findings, Future*. Malden, MA: Blackwell Pub; 65-78.
- DONSBACH, W. (1981). Legitimacy Through Competence Rather than Value Judgments: The Concept of Journalistic Professionalization Reconsidered. *International Communication Gazette*, 27; 47-67.
- FERREIRA, L. & TILLSON, D. (2000). *Sixty-Five Years of Journalism Education in Latin America*. The Florida Communication Journal, 272; 61-79.
- GARRISON, B. & GOODSSELL, J. (1996). Professional News Organizations in Latin America, en COLE, R. (Ed.): *Communication in Latin America. Journalism, Mass Media and Society*. Wilmington: Scholarly Resources; 51-63.
- HALLIN, D.C. & MANCINI, P. (2004). *Comparing Media Systems. Three models of Media and Politics*. Cambridge: University Press.
- HANITZSCH, T. (2007). Networking Journalism Studies: Towards a World Journalism Survey. *Brazilian Journalism Research*, 3 (2); 43-54.
- HERNÁNDEZ, M.E. & SCHWARZ, A. (2008). Journalism Research in Mexico: Historical Development and Research Interests in the Latin American Context, en LÖFFELHOLZ, M. & WEAVER, D. (Eds.). *Global Journalism Research. Theories, Methods, Findings, Future*. Malden, MA: Blackwell Pub; 211-224.
- KEPPLINGER, H. & ROUWEN, B. (2000). Der prognostische Gehalt der Nachrichtenwert-Theorie (The prognostic power of the theory of newsworthiness). *Publizistik*, 45; 462-475.
- MARQUES DE MELO, J. (1988). Communication Theory and Research in Latin America: A Preliminary Balance of the Past Twenty-Five Years. *Media, Culture & Society*, 10; 405-418.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1989). Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular. *Diálogos de la Comunicación*, 19; 24-29.
- MCLEOD, J. & RUSH, R. (1969a). Professionalism of Latin American Journalists Part I. *Journalism Quarterly*, 46; 583-590.
- MCLEOD, J. & RUSH, R. (1969b). Professionalism of Latin American Journalists Part II. *Journalism Quarterly*, 46; 784-789.
- MELLADO, C.; PARRA, E. & OTROS (2008). Desarrollo profesional y formación universitaria del profesional periodista en el ámbito de la producción de contenido institucional, en DEL VALLE, C.; BROWNE, R. & OTROS (Eds.). *Contrapuntos y entrelíneas sobre cultura, comunicación y discurso*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera; 455-468.
- MELLADO, C. & PARRA, E. (2008). Indicadores de identidad y perfil del periodista regional en Chile. *Opción*, 23 (55); 145-167.
- MENANTEAU-HORTA, D. (1967). Professionalism of Journalists in Santiago de Chile. *Journalism Quarterly*, 44; 15-23.
- ORTEGA, F. & HUMANES, M.L. (2000). *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel.
- OTANO, R. & SUNKEL, G. (2003). Libertad de los periodistas en los medios. *Comunicación y Medios*, 14. Santiago de Chile ([www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/14otanoysunkel.html](http://www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/14otanoysunkel.html)) (30-10-07).
- PROTZEL, J. (2005). Changing Political Cultures and Media under Globalism in Latin America, en HACKETT, R. & ZHAO, Y. (Eds.): *Democratizing Global Media. One World, Many Struggles*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers; 101-120.
- QUANDT, T.; LÖFFELHOLZ, M. & OTROS (2006). American and German Online journalists at the beginning of the 21st century. A binational survey. *Journalism Studies*, 7 (2); 171-186.
- REYES-MATTA, F. (1992). Journalism in Latin America in the '90s: The Challenges of Modernization. *Journal of Communication*, 42 (3); 74-83.
- ROGERS, E. (1997). Communication Study in North America and Latin America. *World Communication*, 26, 3/4; 51-60.
- RUHL, M. (2008). Journalism in a Globalizing World Society. A Societal Approach to Journalism Research, en LÖFFELHOLZ, M. & WEAVER, D. (Eds.): *Global Journalism Research. Theories, Methods, Findings, Future*. Malden, MA: Blackwell Pub.; 65-78.
- SAPICHAL, S. & SPARKS, C. (1994). *Journalists for the 21st Century*. Norwood, NJ: Ablex.
- SHOEMAKER, P. & REESE, S. (1996). *Mediating the Message: Theories of Influences on Mass Media Content*. NY: Longman.
- WEAVER, D.; BEAM, R. & OTROS (2006). *The American Journalist in the 21st Century: U.S. News People at the Dawn of a New Millennium*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WEAVER, D. (Ed.) (1998). *The Global Journalist*. NJ: Hampton Press.
- WEAVER, D. & WILHOIT, C. (1996). *The American Journalist in the 1990s: U.S. News People and the End of an Era*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- WEAVER, D. & GRAY, R.G. (1980). Journalism and Mass Communication Research in the United States: Past, Present and Future, en WILHOIT, G.C. & BOCK, H. (Eds.). *Mass Communication Review Yearbook, 1*. Beverly Hills, CA: Sage; 124-150.
- WINN, P. (2006). Americas. *The Changing Face of Latin America and the Caribbean*. London: University of California Press.

# ¡NO A TODO!



- IDEARIO**
1. EDUCACIÓN, LA NUESTRA
  2. VALORES, LOS NUESTROS
  3. AFUERA LO DE AFUERA
  4. CAMBIOS, LOS JUSTOS O MENOS

Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Virginia Guarinos  
Sevilla (España)

Recibido: 19-03-09 / Revisado: 16-04-09  
Aceptado: 16-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-012

# Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España

Televisual Teenager Phenomena. Adolescent Prototypes in TV Series in Spain

## RESUMEN

Este trabajo se justifica doblemente: como parte de una investigación superior sobre análisis de tipos de personajes hasta el momento marginales en series de ficción televisivas y como contribución a la reflexión de la invasión del adolescente en la pantalla televisiva como reclamo en busca de un sector de audiencias. Su objetivo es mostrar los prototipos de adolescentes que se generan en los productos audiovisuales televisivos que se emiten en la actualidad en España. Para ello se ha diseñado una metodología basada en un doble movimiento: fase de análisis cuantitativo de series y personajes; y fase de análisis cualitativo y deconstructivo de los personajes adolescentes en su proceso identitario. El resultado confirma la existencia de una potente estandarización de actitudes y apariencias con respecto a los modelos propuestos por series americanas por encima de las españolas. La conclusión habla de la generación de prototipos adolescentes contradictorios.

## ABSTRACT

This work is doubly justified: as a part of a bigger research project on types of so far marginalized characters in television drama serials; and as a contribution to the teenage invasion of the TV screen as a call to this kind of audience. The aim of this paper is to show prototypes of adolescents created in televised products broadcast today in Spain. The methodology is based on two factors: a quantitative one about serials and characters, and a qualitative analysis of drama serials and teen characters. The result confirms the existence of a powerful standardized appearance and attitude regarding the models proposed by American series over the Spanish ones. The conclusion discusses the generation of contradictory teenage prototypes.

## PALABRAS CLAVE /KEY WORDS

Televisión, series, ficción, adolescentes, identidad, personaje.  
Television, serials, fiction, teenagers, identity, character.

◆ Dra. Virginia Guarinos es profesora titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (guarinos@us.es).

La televisión ofrece productos audiovisuales. Los adolescentes son un segmento de población que consume productos culturales. La televisión busca al adolescente para consumir sus productos. Nadie como la publicidad ha sabido practicar este silogismo; lo hizo a principios de los 90 del siglo XX y, como bien dice David Selva (2008: 170), «la definición de la juventud como segmento de mercado no se restringe a la edad –en tanto que categoría sociodemográfica–, sino que implica aspectos más complejos, tales como el estilo de vida (...). La juventud es un valor en alza para todas las franjas de edad». Este autor fija el concepto de juventud entre los 15 y los 29 años, aunque socialmente la juventud llega hoy de forma metafórica hasta los 40. La juventud se ve alargada, como deseo pero también como comportamiento; el retraso en la independencia, la prolongación de periodos de formación y otros condicionantes socioeconómicos contribuyen a ello. En definitiva, la juventud ha pasado para los publicitarios –y ofertar una película o una serie de ficción también es vender– de ser una categoría sociodemográfica a psicográfica. Este mismo problema se extiende a la adolescencia. Los adolescentes están familiarizados con las nuevas tecnologías, con el compromiso social, están menos preocupados por la obtención de pareja estable, son buscadores de placer emocional, poseen un altísimo valor de la amistad por encima de la familia, son dependientes económicamente pero con fuertes deseos de independencia, son más permisivos... Y además de todo ello, su presencia alta en el «prime time» televisivo (Luzón, 2008) los convierte doblemente en objeto de presencia estereotipada y de propuesta prototípica, más allá de ser para los programadores meros espectadores deseados.

### 1. Cultura y ocio audiovisual adolescente

Esa toma de la pantalla doméstica por parte de adolescentes y preadolescentes es prolongación de otros fenómenos «teenagers» mundiales, desde revistas hasta grupos musicales. Aunque el hecho más difundido y evidente es el literario y el cinematográfico vinculado a él. La saga de «Harry Potter» (Rowling, 1997-2007) lleva perdida la cuenta de ejemplares vendidos<sup>1</sup>, sin pensar en las descargas de las traducciones piratas que circularon en Internet previas a la edición en otras lenguas. Tras él ha llegado el más reciente «best seller» adolescente: la saga «Crepúsculo»<sup>2</sup> (Stephenie Meyer), que lleva vendidos cinco millones y medio de ejemplares y que ha sido llevada a la pantalla en 2008 (Catherine Hardwicke) con intención de tres adaptaciones más, al estilo de la novela gótica en rosa.

Entre la literatura y el cine, estos fenómenos ado-

lescentes audiovisuales no están solos. Si llevamos cincuenta años de éxitos adolescentes, nunca como ahora el número de ellos había sido tan alto. La historia del cine ratifica que la ciencia ficción ha dado paso a otras realidades y desde el cine a la televisión. Desde la década de 1970, directores como Lucas o Spielberg se propusieron la busca del espectador adolescente con aventuras que marcaron el imaginario «teen»: «Tiburón» (Steven Spielberg, 1975), «La guerra de las galaxias» (George Lucas, 1977); al mismo tiempo, los musicales: «Fiebre del sábado noche» (John Badham, 1977), «Grease» (Randal Kleiser, 1978) y las películas de terror, como «Viernes 13» (Sean Cunningham, 1980). Amor, aventura, paranormalidad y música parecen ser los cuatro ingredientes necesarios para llegar a este tipo de público en las ficciones audiovisuales. A ellos se ajustan igualmente los productos ficcionales de televisión, series y telefilmes. El cambio del sistema de producción y exhibición de las ficciones ha traído consigo en los últimos tiempos la llegada de los canales temáticos y el esfuerzo de las televisiones generalistas por competir con ellos. Y así siguen, saturando y ofreciendo productos audiovisuales ficcionales con estos ingredientes para adolescentes, preadolescentes y jóvenes. La factoría Disney a través de su canal televisivo, Disney Channel, se encarga de dinamizar esta competencia de oferta. El último fenómeno Disney Channel ha tenido incluso la capacidad de provocar el malestar en el mundo cinematográfico al llevar el estreno en sala la película «High School Musical 3. Fin de curso» (Kenny Ortega, 2008) tras sus dos grandes éxitos en pantalla pequeña (Kenny Ortega, 2006 y 2007). Ha sucedido algo parecido con «Camp rock» (Matthew Diamond, 2008), de los Jonas Brothers<sup>3</sup>, las dos entregas de los telefilmes «Cheetah Girls»<sup>4</sup> (Kenny Ortega, 2006 y Paul Hoen, 2008) y con «Hannah Montana, la película» (Peter Chelsom, 2009). Estos musicales resumen al completo toda una cultura popular para el consumo adolescente, acompañados por programas de televisión musicales de jóvenes como «Fama» y «Operación triunfo». Como dice Jordi Costa (2008: 104), «en realidad, 'High School Musical' es un fenómeno tan de su tiempo que lo extraño es sorprenderse por su descomunal triunfo: por un lado, es la prolongación del mágico mundo de colores disneyano –el instituto como utopía integradora de colores planos, hipnóticos, pura droga en tonos agolosinados– rumbo a una pornografía des-sexualizada; por otro, es el musical hecho a medida para la era del 'reality' de autoafirmación y el narcisismo Facebook». Como parte de esa cultura popular de consumo, se acompañan de videoclips musicales, anuncios comerciales, docu-



mentales de «making off», coreografías, canciones, giras mundiales y variadísimo «merchandising» al estilo adulto.

El fenómeno televisivo ficcional excede las fronteras de la propia televisión y tiende a aprovechar el paso que han sufrido los adolescentes con la evolución tecnológica y su sabiduría generacional que le permite contactar con nuevas pantallas (Internet, telefonía, videojuegos). Ese potencial del espectador nativo virtual se manifiesta en la construcción de un espectador que, en palabras de Gabelas (2005), ya no sólo siente el placer del espectador sino también el placer del jugador, lo que ha propiciado que las generaciones jóvenes hayan disminuido su tiempo de permanencia ante la pantalla televisiva a favor de otras pantallas<sup>5</sup> (Lazo y Gabelas, 2008), pantallas a las que llegan en cualquier caso estos productos en sus diversas variedades de acompañamiento de las series televisivas o telefilmes.

Hasta hace poco parecía que entre la infancia y la juventud no existía nada. Ahora este segmento lo inunda todo y se contamina de elementos propios de la adultez a través de unos productos que cuentan con las características de producción, distribución y exhibición propias de adultos, pero protagonizados por niños y adolescentes, reflejo de la tendencia social que los envuelve en una apariencia de mayor a través de la moda, ropa de adulto en miniatura. Trabajamos, por tanto, con dos parámetros complejos: la televisión y sus reglas de funcionamiento, y la adolescencia con las suyas propias.

Con respecto a la adolescencia, es evidente la disparidad de criterios empleados para delimitarla y la variedad de horquillas que presenta en los distintos trabajos de investigación que genera. Existe una grave contradicción entre el adelanto social de la adolescencia y el retraso de independencia y comportamientos sociales y psicológicos. El «teen» ya no es de 13 a 19. Ni quieren serlo, ni dejamos que lo sean a la vista de los productos que les ofrecemos y las responsabilidades y libertades que les otorgamos. Se empieza a ser maduro a partir de los 45 pero se empieza a ser joven a los 16. Hemos ampliado el corchete de juventud de espaldas a la biología. Jensen (2009) desde la antropología social habla de adultez emergente entre los 18 y 25 años con base biológica y cognoscitiva, pero ¿y las

bases culturales?, ¿y las bases audiovisuales, comunicacionales?, ¿y las bases sociales de imitación? Sin duda, la adolescencia es un constructo social sustentado en influencias culturales, de género, de relaciones familiares, de amigos, de escuela y de medios de comunicación.

Y con respecto a la televisión, no se le puede pedir lo que quizás no quiera dar, ni en cuestiones de estrategias ni de lenguaje. En cuanto a estrategia, la adolescencia es una de las etapas del ser humano de mayores y más numerosos conflictos internos y externos para quien la experimenta. La susceptibilidad, indecisión y permeabilidad de los adolescentes hacen de ellos presa fácil como destinatarios de discursos ideológicos, publicitarios, etc. En el caso que abordamos, Disney Channel, por ejemplo, lejos de ser un canal para niños, es un canal destinado a adolescentes y púberes y,

**La música, las películas, las series de televisión o las marcas de las prendas de vestir son similares en cualquier ciudad del mundo occidental. Probablemente, la globalización de la economía, la multidifusión en los medios de comunicación de estereotipos culturales y una mayor abundancia informativa tengan mucho que ver en este fenómeno». Y sumarse a una conducta cultural es parte de la construcción del yo.**

más concretamente, mujeres. La mayor parte de las series y películas programadas en él emite con profusión un perfil prototípico de mujer adolescente que hasta ahora en España estaba muy reducido en emisión a través de canales de pago. Desde hace unos meses, la emisión en abierto por TDT ha hecho del canal un asiduo de los hogares españoles, invadiendo las mentalidades de las niñas-jóvenes españolas. El objetivo es, por tanto, construir un prototipo desde esta mentalidad norteamericana globalizada para el mundo entero. En la sociedad de cultura y mercado cuesta leer pero no ver televisión. Y en ella, la globalización no ha sido sinónimo de cosmopolitismo como asimilación de culturas, sino de estandarización o colonización de una cultura hegemónica y dominante gracias a sus productos audiovisuales televisivos para adultos, ahora también para jóvenes y muy jóvenes. Rincón y Estrella (2001) afirman que en relación a televisión e identidad, ésta es «un espejo social, ya que reproduce

los modos de vida y las formas de pensar, representar e imaginar que tenemos como sociedad» (2001: 47); es un «dispositivo cultural en cuanto ofrece estilos de vida que permiten identificación social. Construye imágenes comunes sobre la existencia, la convivencia y las formas de la imaginación» (2001: 46), instalándose como mediadora del recuerdo, en tanto que muchos de ellos están asociados a los programas que vimos. Si a ello sumamos que no sólo se trata de ver, todo se complica más y las consecuencias son más duraderas. Los niños y preadolescentes españoles suman por cientos las horas que pasan ante las pantallas de televisión viendo cine pirateado o comprado y cine emitido o ante pantallas de salas cinematográficas don-

ción de uno mismo y la amistad en limpia competitividad, de las brujas a las malas, de los príncipes de sangre azul a los galanes. Al mismo tiempo, indisolublemente se tenderán puentes entre valores y belleza, y con ello también se vincula lo feo con lo bueno en muchas ocasiones, prolongando los estereotipos de relación entre valores y estética.

Por la parte del lenguaje, la televisión de los comienzos del siglo XXI se plantea como posttelevisión (Imbert, 2008). Esta televisión cuenta con la característica de haber pasado del déficit de la realidad al juego de la realidad, de la televisión espectacular a la especular. «La función especular, mediante procesos de espectacularización del propio sujeto y del medio

mismo se complace en una representación narcisista» (Imbert, 2008: 15), y encaja en la idea de un régimen de visibilidad postmoderno donde se produce (Imbert, 2008: 17) un imperativo del espectáculo con la contaminación del modelo informativo que conduce el «infotainment», de gran predicamento entre los adolescentes, una demanda de nuevos tipos de ficciones, ancladas en lo social-relacional (las «sitcoms» de grupos socio-laborales), la vuelta al modo conversacional («talk-reality shows») y la puesta en espectáculo del habla, la competencia de nuevas formas de actualidad, con

**Los adolescentes están familiarizados con las nuevas tecnologías, con el compromiso social, están menos preocupados por la obtención de pareja estable, son buscadores de placer emocional, poseen un altísimo valor de la amistad por encima de la familia, son dependientes económicamente pero con fuertes deseos de independencia, son más permisivos... Y además de todo ello su presencia alta en el «prime time» televisivo los convierte doblemente en objeto de presencia estereotipada y de propuesta prototípica, más allá de ser para los programadores meros espectadores deseados.**

de proyectan películas Disney. Pero Disney no se reduce sólo al envío de mensajes con forma de relatos, que se expanden y vuelven a sus memorias en forma de otros productos de la factoría como —muchos de ellos pensados para niñas y la construcción de su belleza en función de los modelos propuestos por la factoría— ropa interior y exterior, complementos, carteles, accesorios para embellecer máquinas portátiles de juegos, móviles, ratones, alfombrillas, juegos de PC, libros, parques temáticos... En las películas Disney, mientras que para la infancia se ofrece una imagen dulce, elegante de princesa clásica, donde se insertan valores desde la belleza interior, cuando no hay belleza exterior, el paso a la preadolescencia viene marcado por el del cine a la tele (Disney Channel), de la animación a la imagen real, del modelo de princesa de cuento al de ambientes lujosos, del valor de la belleza interior, como bondad, al valor de la belleza ética de la supera-

sus peculiares modos informativos —de la información amarilla a la rosa— y su escenificación de lo íntimo, con el borrado de fronteras entre lo público y lo privado y, por último, la emergencia de formatos híbridos, que mezclan realidad y ficción, donde lo lúdico difumina los límites entre lo real y lo imaginario.

Esta posttelevisión, barroca en su tratamiento, ejerce la inflación de las formas que afectan a los procesos de transformación de la realidad en realidad televisiva y el de la identificación. Ello conlleva la crisis de los grandes relatos a favor de nuevos imaginarios sociales, como evidencia de la crisis del saber. Se prefiere ahora el directo y la ilusión de presente, con la mirada hipervisible, de efecto lupa (la mirada sobre la intimidad de «Gran Hermano», sobre la profesionalidad de «Camera Café»...). La redundancia en lo micro sumada al exhibicionismo lleva a su vez al mito comunitario y a la ilusión identitaria con el igual.

## 2. Tema: adolescentes. Objetivo: contradicción de prototipos

El tema de estas páginas es la representación audiovisual de la adolescencia en la televisión ficcional. Esto nos obliga a atender a dos grandes grupos de materiales ficcionales seriados: las producciones extranjeras —que son en realidad Disney y su canal— y las producciones propias, las de series españolas. La diferencia de propuestas de prototipos de adolescentes entre uno y otro grupo de corpus de trabajo evidencian dos formas radicalmente diferentes de encarar lo que se ofrece al adolescente como modelo deseable. La importancia y peligro que supone enviar mensajes contradictorios a sujetos en una franja de edad tan susceptible conlleva para ellos el mismo problema que encuentran en la experiencia empírica vital del día a día, el deseo de ser del globo y del lugar, el equilibrio de lo «global».

Son abundantes las referencias de investigaciones realizadas en el tema de adolescentes y televisión, muchas desde la psicología, que vienen trabajando desde hace tiempo con buenos resultados como una radiografía de la evolución del adolescente y su relación con el medio televisivo conforme avanza también la evolución del propio adolescente y nuestra noción del mismo. En ellos se trasluce la velocidad con que cambian sus gustos y sus relaciones con el medio televisivo. El gusto de los escolares de secundaria tiende a cadenas generalistas y privadas en nuestro país (Aguaded y Díaz, 2008), que son las que más han apostado desde su implantación por una televisión colorista y más de consumo que de servicio. Dentro de la preferencia de cadenas, los tipos de programas a los que tienden, según el trabajo de Medrano, Palacios y Barandiarán (2007), es la serie de ficción («Los Serrano», Tele 5), los deportes, los musicales y concursos por este orden, sintiendo especial agrado por programas de confidencias y crónica rosa. El trabajo de Núñez Ladevéze y Pérez Ornia (1999) demostraba los gustos por «Gran Hermano», las series de ficción y programas de humor, por este orden. De lo que se deduce que los adolescentes ven programas de adultos, a pesar de que los padres consideran en un 73% que es prioritario controlar el consumo televisivo de sus hijos. Es probable que el problema no sea que se les permita ver programas de adultos, sino que puedan ver los productos que están hechos para ellos con la tranquilidad de sus tutores, despreocupados ante un producto supuestamente adecuado. La diferencia por sexos también es importante en el gusto: Romero (2005) trabajó con chicos de entre 13 y 21 años, distinguiendo los gustos de mujeres y hombres: ellos ven más noticias, deportes, pelí-

culas y documentales; ellas telenovelas, películas, reportajes y documentales. Ambos consumen telerrealidad y rechazan programas que recuerdan a su infancia, pasándose a programas de adultos.

La importancia de la ficción nos lleva a afirmar que es un buen lugar para la filtración de cualquier universo simbólico e ideológico. El telespectador de ficción se enfrenta a la comunicación más relajado que ante un relato informativo o publicitario donde sabe que se le puede estar queriendo manipular o persuadir. Y si esto sucede con un espectador adulto, cuánto más con uno adolescente. Aroldi (2007) afirma «que hoy los procesos de socialización se desarrollan frecuentemente en torno a algunos nodos de esta red de significados posibles, como por ejemplo las prácticas de la conformación del gusto que implican un cierto modo de vestirse, de maquillarse, de tatuarse, de pasar el tiempo, de practicar deporte, de hablar, etc., e implican además un cierto modo de desear, de relacionarse con los demás, de pensar», una forma de consumo infantil que es material pero también simbólico, hábito aprendido autónomamente desde el nacimiento.

La influencia del sistema de producción y el mapa empresarial, sin saberlo ellos, reconduce sus gustos y preferencias; son víctimas del mercado. La investigación de Vázquez Barrio y López Melero (2007) hablaba de la importancia del papel de este tipo de consumidor y su influencia en la remodelación de ofertas televisivas a partir de la existencia en España de la cadena privada Cuatro, que hace de los jóvenes y adolescentes su audiencia deseado de audiencia con una oferta amplia de programación para ellos. La investigación de Gómez Amigo (2007) concreta que la reordenación televisiva tenía un afectado: el telespectador infantil y juvenil, puesto que los niños españoles de entre 4 y 12 años preferían el visionado de canales temáticos de pago<sup>6</sup>. El panorama televisivo español ha dejado en abierto, a través de la implantación de la TDT<sup>7</sup>, muchos de estos canales, lo que ha aligerado este perjuicio y también ha provocado que las cadenas generalistas amplíen su oferta especialmente para adolescentes, no para edades más tempranas, para competir con aquellas otras recién liberadas del pago por visión.

Por todo, es necesario profundizar, contribuir a lo que expresa Ortiz Sobrino (2007): «En la actualidad la influencia de los medios en sectores de la población, como los jóvenes y niños, está provocando un proceso de homogeneización en sus pautas y patrones de conducta cultural, independientemente de las variantes geográficas y sociales de las comunidades a las que pertenecen. Así, la música, las películas, las series de televisión o las marcas de las prendas de vestir son

similares en cualquier ciudad del mundo occidental. Probablemente, la globalización de la economía, la multidifusión en los medios de comunicación de estereotipos culturales y una mayor abundancia informativa tengan mucho que ver en este fenómeno». Y sumarse a una conducta cultural es parte de la construcción del yo.

### 3. Metodología

Otros grupos de interés encabezan el protagonismo de series de ficción: mujeres y treintañeros, siendo los grupos olvidados aquéllos que cada vez reclaman mayor atención social y que no están satisfechos con su imagen audiovisual proyectada: los prejubilados. Trabajos previos, con mujeres maduras y hombres y su masculinidad, nos permiten emplear una metodología combinada probada anteriormente en estos temas referidos. Las fases del estudio han sido: análisis cuantitativo de la parrilla (de producciones emitidas en España a través de Disney Channel y canales generalistas de difusión nacional, públicos y privados), selección de casos y análisis de contenido bajo los fundamentos teóricos de la narrativa audiovisual. El análisis se ha fundamentado en la elaboración de un protocolo de estudios de caso para el que se ha creado una rejilla de disección de personajes que toma en cuenta las tres perspectivas de construcción de las esferas de acción: física (rasgos indiciales y artificiales), psicológica y sociológica, además de la contextualización de los mismos en escenarios, situaciones y acciones (externas, laterales y latentes). El movimiento ha sido doble: micro, al considerar cada caso individual, y macro, al cotejar de forma conjunta los casos simples a través del método de replicación lógica.

El estudio realizado ha trabajado seis telefilmes, cuatro comedias de situación estadounidenses y cuatro series españolas.

### 4. Las series americanas y españolas. Las contradicciones de las propuestas

Los productos analizados de Disney Channel son los telefilmes citados y el resumen del análisis sería el que se refleja en la tabla adjunta:

Las conclusiones a las que ha llevado la atomización de personajes, situaciones, acciones y escenarios podrían resumirse en las siguientes:

- Géneros y formatos. El molde adecuado es el de la comedia de situación humorística y el telefilme musical, que permiten compaginar ingredientes de humor y canción de consumo (pop, rock y baladas).
- Temas. Se prefieren temas blancos relacionados con la amistad entre compañeros de instituto o vecinos o las relaciones de familia, el primer amor y las travesuras arriesgadas.
- Protagonistas: En cuanto al físico, preferentemente femeninos, de entre 12 y 15 años, vestidas modernas, cuidadas aun en el desaliño premeditado pero tendente al colorismo y al exceso de brillos destellantes y al exceso de complementos con acompañamiento de peluquería y maquillaje intercambiable para adultos jóvenes. Los chicos evolucionan en su forma de vestir más cuidada dentro del sport y el casual pero sin el exceso de las chicas por parecer mayores. No sufren acné ni deformidades físicas, no incorporan «piercings» ni tatuajes ni dejan entrever pertenencia a tribus urbanas. La raza dominante es la blanca, salvo en las comedias étnicas donde los blancos suelen resultar divertidos por su ignorancia o inconveniencia. Psicoló-

Producto	Género	Temas	Protagonistas	Acciones	Escenarios	Valores
«High School Music» (1, 2, y 3)	Musical	Amistad, amor y triunfo	Pareja de buenos y pareja de malos. Blancos. Secundarios negros.	Relacionadas con el deporte y la música de consumo.	Instituto	Superación de uno mismo y éxito. Lealtad
«Camp rock»	Musical	Amistad y amor	Trio de chicos cantantes.	Relacionadas con la música de consumo.	Campamento de verano	Superación y éxito. Amistad
«Cheetah Girls» (1 y 2)	Musical	Amistad, amor y triunfo	Trio de chicas: blanca, mulata y sudamericana.	Relacionadas con la música de consumo.	Lugares exóticos estereotipados (España, India)	Superación y éxito. Lealtad
«Hanna Montana»	Musical. Sitcom.	Amistad, amor y celebridad	Chica blanca adolescente.	Relacionadas con la música de consumo.	Hogar familiar	Acepción de la celebridad, amistad
«Raven»	Sitcom. Ethnicom.	Amistad y liderazgo	Chica negra y amigos blancos.	Travesuras	Hogar familiar	Arrepentimiento, fraternidad y amistad
«Hotel, dulce hotel»	Sitcom	Amistad y aventura	Blancos, orientales, sudamericanos	Travesuras	Hotel/hogar	Amistad, superación de la envidia.
«Los magos de Waverly Place»	Sitcom	Magia, familia y aventura	Hermanos blancos norteamericanos	Travesuras mágicas.	Hogar	Bondad, fraternidad y Amistad
«Cory en la Casa Blanca»	Sitcom. Ethnicom.	Familia y peripecias	Familia negra protagonista. Blancos antagonistas	Travesuras	Hogar	Ingenuidad, fraternidad y amistad.

Tabla 1. Resumen de análisis sobre series de Disney Channel.

gicamente, se mantienen en la psicología adulta con comportamientos esporádicos de niños, mostrando un perfil complejo en busca de identidad y con conflicto relacionales con padres y compañeros. Demuestran un fuerte sentido de lógica y de independencia de actuación y criterio.

- Sociológicamente. Sienten una fuerte necesidad de pertenencia al grupo de amistad. Todos los protagonistas son líderes de sus grupos con capacidad para manipular a personajes secundarios.

- Acciones y relaciones. Casi todos los «plots» suelen basarse en la competitividad, dentro de la pandilla o con otra pandilla. La familia aparece pero con escasa presencia de los padres. Estudian y son compañeros de clase pero no se les ve estudiando sino en momentos de ocio.

- Escenarios. Son microcosmos urbanos: el instituto, algún lugar en el barrio o el domicilio familiar del protagonista.

- Valores. El predominante es el éxito a través del esfuerzo, la honradez y el arrepentimiento ante una mala obra, violencia, mala educación o egoísmo/egolaría. Se valora también al amor puro de besos inocentes.

El prototipo general que se ofrece es el de un chico/chica joven preocupado por la belleza exterior, blanco o negro, pero integrado en su relación con otras razas, si bien, los mundos negros de las comedias raciales son aislados en su mayoría y algunos mixtos refuerzan la necesidad de cubrir espectros de población mundial no sólo inmigración estadounidense. La importancia de la belleza externa está asociada al amor, a la aceptación del grupo y al éxito pero también con el valor de la bondad, puesto que «las malas» y «los malos» suelen ser ridículos por sus comportamientos excesivos y caricaturescos en cuanto a su apariencia. Es un personaje desconocedor del sexo<sup>8</sup>, la homosexualidad, el alcohol o las drogas, temas tabúes. Es un personaje que practica una competitividad que se acompaña con un alto sentido de la culpa y el arrepentimiento. Son triunfadores. Los personajes negativos quieren éxito sin esfuerzo salvo el que se derive de las artimañas, pero nunca lo consiguen, pues triunfa la justicia y el mérito personal basado en el trabajo duro y la superación de uno mismo. Se ven envueltos en tramas de comedia o melodrama romántico al más puro esquema narrativo de triángulo amoroso donde dos chicas luchan por un chico, a la manera patriarcal. Es curioso que algunos de estos personajes se llaman con sus nombres reales (Raven, Miley Cyrus) en una clara

tendencia a confusión entre realidad y ficción. La parrilla española de 2008-09 ha usado como estrategia de llegada a los adolescentes la emisión de la tira diaria en horario de mediodía, con la serie «18» (Antena 3) o con «KM, Hablan, kantan, mienten» (Cuatro), en las que el trasfondo es el baile y la música, a imitación de las americanas. Pero el formato de más éxito es el de la serie semanal: «El internado» y «Física o química», ambas de Antena 3.

Producto	Género	Temas	Protagonistas	Acciones	Escenarios	Valores
«El internado»	Serie de misterio	Amor, amistad, sexo, engaño, ocultamiento	Chicos/chicas compañeros de internado	Relacionales y de investigación prohibida	Internado	Amistad
«Física o química»	Serie melodramática	Sexo, drogas, amistad, violencia	Chicos/chicas compañeros de instituto	Conflictos relacionales	Instituto	Amistad

Tabla 2. Resumen de análisis sobre series españolas.

- Géneros y formatos. El molde adecuado es el de la serie semanal y tira diaria, alejadas de la comedia y tendente a la acción y el melodrama. La canción de consumo y el baile están presentes sólo en las especializadas.

- Temas. Son escabrosos, relacionados con el sexo, las drogas, el alcohol, la delincuencia y la violencia física. La presencia de la familia es casi inexistente como entorno productor de temas y tramas.

- Protagonistas: En cuanto al físico. Bastante igualados en presencia masculina y femenina, de entre 15 y 18 años, vestidos modernos, próximos a las tribus urbanas o uniformizados, con aspectos no muy cuidados, más naturales. La raza dominante es la blanca, aunque con presencia aislada de al menos un personaje de segunda generación de inmigrantes. Psicológicamente, demuestran unas psicologías adultas de gran madurez con momentos de ingenuidad fruto de la poca experiencia. Son muy independientes y arriesgados.

- Sociológicamente. Subyugados al grupo pero sin sentido de liderazgo, forman pandillas más igualitarias.

- Acciones y relaciones. Los «plots» se generan por conflictos de relación interpersonal o por descubrimiento de informaciones desconocidas que generan nuevos conflictos. Aparecen en clase y estudiando.

- Escenarios. Los microcosmos son urbanos: el instituto, algún lugar en el barrio o el colegio-hogar.

- Valores. No hay valores relacionados con el éxito, sí con un elevado sentido de la amistad y rechazo de la traición, desatendiendo otros factores que no son criticados ni repudiados con una notable laxitud moral.

El prototipo de adolescente español que ofrecen estas series es el del joven con las ideas muy claras, independiente, de aspecto natural y sin obsesiones por el físico. Afrontan sus problemas con valor y lógica actuando con independencia sin tener como referentes a sus progenitores o tutores. La amistad es lo que más valoraría este prototipo, dentro de una amplia tolerancia que contempla el perdón entre ellos y la vuelta a la integración en el grupo, grupo que además se organiza horizontalmente sin que ninguno se establezca como líder. No hay establecimiento maniqueo de héroes y villanos entre ellos. Forman parte de universos simbólicos muy realistas, aun dentro, como el caso de «El internado», de tramas que rozan lo desconocido, el terror, el misterio.

La diferencia entre los mundos representados por ambos paquetes de ficciones es evidente. Aunque estas series españolas gustan a los adolescentes, probablemente gusten menos a sus padres. En «Física o química», por ejemplo, se representan las relaciones amorosas desiguales entre un alumno y su profesora, se ofrecen las fiestas «petting», fiestas de adolescentes para beber, drogarse y mantener sexo libre sin penetración. En nuestras series el sexo se hace explícito, incluido el oral, aparecen personajes homosexuales<sup>9</sup>, alumnas que mantienen relaciones con su padrastra... No tienen grandes aspiraciones profesionales y sus vidas se reducen al momento presente, una vida que es «urbanita». La belleza, el éxito y la superación personal no son consustanciales a ningún personaje. Por el otro lado, las series americanas hablan de todo lo contrario: no existe en ellas nada de lo que en las series españolas es vida cotidiana y supervivencia. En ese sentido el adolescente español cuenta con un referente prototípico que lo aboca a la búsqueda del éxito al estilo Hannah Montana<sup>10</sup>, personajes que demuestran que es fácil ser famoso con un comportamiento humilde y trabajador, en oposición con lo ofrecido por nuestras producciones, impensable para una serie americana<sup>11</sup>.

#### 4. Conclusiones «adulescentes»

El imperio corporativo Disney ha sido altamente estudiado y puesto en evidencia desde muchos aspectos. Uno de ellos demuestra, como en el título del trabajo de Digón (2006), lo caduco de su mundo propuesto, además de lo contradictorio, puesto que a nadie se le escapa que la imagen de inocencia y defensa de la moral que vende Disney esconde numerosos estereotipos que refuerzan valores sexistas, racistas y clasistas. Desde la mujer sumisa y obediente orientada al amor y matrimonio, familiar y casera –lo que no hace la malvada y por ello es castigada–, hasta los negros,

chicanos y orientales de relleno como secundarios o protagonistas aislados de los blancos. Pero todo queda envuelto en papel brillante de colores y música soñadora que terminan por construir un universo simbólico irreal e imposible que ha calado en nuestros adolescentes. Junto a esta ideología llega también la cultura americana, más conocida por ellos que las vecinas portuguesa o francesa.

La cultura española, integrante de otra ideología, otros modelos de vida y otras propuestas, construye un perfil de adolescente no para soñar, más crudo, más real y más posible que lleva al adolescente a asumir estas dos propuestas y optar por una o fusionar ambas, si pueden. Como en otros programas de no ficción vistos por ellos, pertenecientes a la telerealidad, la ambivalencia de los programas que mezclan lo peyorativo con lo meliorativo los conduce a afrontar valores contradictorios, ya que «no se encuentran dietas en la infancia y juventud en que se muestren únicamente modelos prosociales o modelos que inciten al consumismo y el hedonismo; lo habitual es que los telespectadores estén expuestos a ambos tipos de valores» (Medrano, 2008: 390). Y sin embargo, entre ambas propuestas dispares sí hay un elemento común: se comparte la «adulescencia», esa mezcla esquizoide de comportamiento adulto con apariencias externas adultas también y cuerpos que delatan una edad superior a la que tienen –normalmente los actores suelen ser mayores que las edades que representan en sus personajes– para sujetos que realmente no son adultos aunque lo deseen.

El gusto del adolescente por este tipo de series está demostrado por trabajos de investigación, pero no se puede olvidar que, dentro de la psicología adolescente, hay un elemento crucial y que pocos citan: el consumo por imitación. França (2001) es quien ha dejado constancia de lo importante que es sentirse parte del grupo, buscando la aceptación a través de vivencias compartidas, lo que lleva a que parte de la población adolescente vea una serie para compartir momentos de conversación en su grupo de amigos, como parte de un consumo cultural e industrial imitado y compartido. Este comportamiento lleva a una homogeneización de la recepción adolescente que siempre nos deja la esperanza sobre la realidad o no de este gusto.

#### Notas

<sup>1</sup> Cuatrocientos millones entre los siete libros.

<sup>2</sup> Más los títulos: «Luna nueva», «Eclipse» y «Amanecer», editados por Alaguara (2005-2008).

<sup>3</sup> Grupo musical creado por Disney con tres componentes adolescentes masculinos que son hermanos. ([www.jonas-brothers.es](http://www.jonas-brothers.es)) (27-02-09).

<sup>4</sup> Otro grupo musical de Disney formado por tres chicas de distintos orígenes raciales, que son amigas. Una de ellas es la protagonista Raven, que ha terminado desapareciendo del grupo para ocuparse sólo de su serie.

<sup>5</sup> Se ha reducido en 20 minutos el consumo televisivo en niños de entre 4 y 12 años y de 13 a 24, mientras ha aumentado en los siguientes segmentos de edad

<sup>6</sup> Por orden de preferencia: Cartoon Network, Jetix, Clan TVE y Disney Channel, seguidos por Boomerang, Nickelodeon, Paramount Comedy, Playhouse Disney, Toon Disney y Antena.Neox.

<sup>7</sup> Televisión Digital Terrestre.

<sup>8</sup> Uno de los elementos característicos de los Jonas Brothers es su anillo de pureza, ornamento distintivo de su posición moral ante la castidad, rechazando el sexo fuera del matrimonio.

<sup>9</sup> El primer personaje homosexual es de «Al salir de clase» (Tele 5, 1997-2002).

<sup>10</sup> Genera mil millones de dólares en música, imagen y productos que se venden con su nombre y ha sido la adolescente real más adinerada del mundo.

<sup>11</sup> El panorama americano no Disney ha protagonizado recientemente el escándalo del estreno de la serie «Gossip Girl» (CBS, 2007) que se ha promocionado con el eslogan «No dejen que sus hijos la vean», perfecto para que los adolescente deseen verla. Es un drama adolescente basado en las novelas de Cecily von Ziegeser, centrado en un colegio de alto nivel en Nueva York, chicos adinerados que juegan peligrosamente con sexo y drogas, con la moda como telón de fondo.

## Referencias

- AGUADED, J.I. & DÍAZ, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63; 121-139 ([www.ull.es/publicaciones/latina\\_2008/12\\_19\\_Huelva/Agueded.html](http://www.ull.es/publicaciones/latina_2008/12_19_Huelva/Agueded.html)) (14-03-09).
- AMAR, J.; ANGARITA, C. & CABRERA, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Psicología*, 12; 134-172.
- AROLDI, P. (2007). Consumo mediático y cultura del consumo. *Telos*, 73 ([www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=73](http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=73)) (28-02-09).
- COSTA, J. (2008). 50 años de éxitos adolescentes. *Fotogramas*, 1982; 100-106.
- DIGÓN, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26; 163-169.
- FRANÇA, M.E. (2001). *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis de los contenidos y la recepción de la serie «Compañeros» (Antena 3)*. Tesis doctoral (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4196>) (15-03-09).
- GABELAS, J.A. (2005). El universo ubicuo, en AGUADED, J.I.; CARBONELL, J.; FERRÉS, J.; GABELAS, J.A.; GARCÍA MATILLA, A. & GURPEGUI, C. (Eds.). *Pantallas sanas, TIC y educación para la salud*. Zaragoza: Gobierno de Aragón; 60-79 (<http://portal.aragon.es/portal/page/portal/SALUDPUBLICA/CATALOGO/Pantallas%20Sanas>) (12-05-09).
- GÓMEZ AMIGO, S. (2007). El público infantil presta más atención a las ofertas temáticas en España. *Telos*, 73 ([www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=73](http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=73)) (12-03-09).
- IMBERT, G. (2008). *El transformismo televisivo. Posttelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.
- JENSEN, J. (2009). *Adolescencia y adultez emergente*. Madrid: Pearson.
- LAZO, C.M. & GABELAS, J.A. (2008). La educación para el consumo de pantallas como praxis holística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63 ([www.ull.es/publicaciones/latina/200720\\_Carmen\\_Marta\\_Lazo.pdf](http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720_Carmen_Marta_Lazo.pdf)) (12-03-09).
- LUZÓN, V. & OTROS (2008). La presencia del adolescente en el prime time televisivo: objeto de interés en informativos, ficción y publicidad. *Sphera Pública*, 8; 191-211.
- MEDRANO, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas favoritos de TV? *Comunicar*, 31; 387-392.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S. & BARANDIARÁN, A.A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62 ([www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano\\_S\\_yotros.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano_S_yotros.htm)) (08-03-09).
- MORGAN, M. & MERLO, T. (2002). La televisión y los adolescentes en tiempos de cambio. *Comunicar*, 19; 170-178.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. & PÉREZ ORNIA, J.R. (1999). Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. *Reis*, 2; 113-143.
- Ortiz, M.A. (2007). Redoblada trascendencia. La infancia ante el nuevo entorno audiovisual. *Telos*, 73 ([www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=10&rev=73](http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=10&rev=73)) (02-03-09).
- ORTIZ, A.; ORTÚZAR, I. & REGIS, S. (1999). Los adolescentes del nivel medio, la televisión y las nuevas tecnologías. *Revista Latina de Comunicación Social*, 22 ([www.ull.es/publicaciones/latina/31ortiz.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/31ortiz.htm)) (02-03-09).
- RINCÓN, O. & ESTRELLA, M. (2001). *Televisión: pantalla e identidad*. México: El Conejo.
- ROMERO, J.B. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. *Comunicar*, 25; 147-151.
- RUIZ PACHECO, C. (1999). *Evaluación del atractivo físico de modelos audiovisuales: procesos de identificación en niños y adolescentes*. Tesis doctoral (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=723>) (08-03-09).
- SANDOVAL, M. (2006). Sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Univ.Psychol.*, 5 (2); 205-222.
- SELVA, D. (2008). Juventud y publicidad, en REY, J. (Ed.). *Publicidad y sociedad. Un viaje de ida y vuelta*. Salamanca: Comunicación Social; 170-185.
- VÁZQUEZ BARRIO, T. & LÓPEZ MELERO, R. (2007). El renovado papel de la audiencia infantil. *Telos*, 73 ([www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=8&rev=73](http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=8&rev=73)) (15-03-09).



# Comunicar en CD

Más de 1.200 trabajos de investigación y reflexión  
 Más de 800 expertos de todo el mundo

Revista científica iberoamericana de edu-comunicación  
 Indexada en las principales bases nacionales e internacionales

Pedidos en:

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)



● Javier Díaz Noci  
Barcelona (España)

Recibido: 17-03-09 / Revisado: 07-04-09  
Aceptado: 16-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-013

# Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión

Multimedia and Reading Ways: a State of the Art

## RESUMEN

La multimedialidad es una de las características menos estudiadas, tal vez por menos desarrolladas, del nuevo lenguaje digital. Junto con el hipertexto y la interactividad, constituye una de las características que definen el discurso digital. Estas características siempre se han estudiado desde el punto de vista de la producción, no tanto desde el punto de vista de la recepción. ¿Cómo leen los usuarios un texto digital? La participación del lector, la profundidad de la lectura, los distintos recorridos y propósitos por la superficie y los niveles más profundos del texto, la relación del usuario con la interfaz y la concepción del texto multimedia como módulo en una base de datos introducen cambios sustanciales en la recepción del texto que pueden y deben ser estudiados.

## ABSTRACT

Multimedia is one of the less studied characteristics, probably because of the less-developed level of the digital language. Along with hypertext and interactivity, it is one of the characteristics that defines the digital edition. Those characteristics have been always studied from the point of view of production, although not so much from the point of view of reception. How do users read a digital text? The reader's participation, reading depth, different trailblazing, the relation user-interface and the conception of multimedia text as a module of a database introduce major changes in the reception of the text, which can and must be studied.

## PALABRAS CLAVES/DESCRIPTORES

Multimedia, lectura, ciberperiodismo, comunicación, hipertexto, interactividad.  
Multimedia, reading, online journalism, communication, hypertext, interactivity.

◆ Dr. Javier Díaz Noci es profesor del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona (España) (javier.diaz@upf.edu).

### 1. Leer el multimedia

La multimedialidad es una de las características menos estudiadas, y tal vez menos desarrolladas, del nuevo lenguaje digital. A pesar de que habitualmente se ha insistido en que son la hipertextualidad y la interactividad los rasgos más destacados de la edición digital, autores, como Albaladejo (2004), consideran que éste es el principal rasgo de la edición digital.

Sin embargo, el multimedia está muy presente en nuestros hábitos culturales. Es así como, cada vez más, nos estamos acostumbrando a recuperar la información. Los videojuegos, la compra de entradas de espectáculos o artículos por Internet, la información de actualidad, se nos ofrecen en formato multimedia, integrando en un mismo mensaje diferentes tipos de información. Hay una considerable literatura sobre la producción multimedia; la investigación que se ha hecho sobre la lectura del multimedia es sin embargo bastante menos nutrida.

En primer lugar, trataremos de establecer qué entendemos por multimedia. A continuación, haremos un recorrido por algunas líneas de investigación sobre lectura de multimedia e hipermedia, e intentaremos extraer algunas conclusiones acerca de los diferentes aspectos y modalidades de recuperación de información multimedia. La brevedad del artículo nos impedirá hacer más que apuntar algunos rasgos y tendencias sobre los que creemos importante llamar la atención.

### 2. ¿Qué entendemos por multimedialidad?

La definición del término «multimedia» se ubica, según investigadores teóricos como Colina (2002: 48), en un plano descriptivo, ya que generalmente se presenta como una «combinación e integración» de diversos medios y tipos de información: textual, icónica, sonora, datos... Se trataría de la «descripción de una realidad emergente». Es de la misma opinión Cebrián Herreros (2005: 17), quien define la información multimedia como «la integración de sistemas expresivos escritos, sonoros, visuales, gráficos y audiovisuales en su sentido plano», y añade al lenguaje audiovisual «otros elementos específicos como la interactividad, navegación e hipertextualidad». Además, lo relaciona con «la integración de los diversos medios y soportes en un soporte o red única con capacidad para integrar todos los medios tradicionales en sentido pleno». Cebrián insiste en la tendencia convergente del concepto de multimedialidad. También, como anteriormente habían hecho Díaz Noci y Salaverría (2003) y Salaverría (2005), en la necesidad de que, para que un mensaje pueda ser considerado realmente multimedia, los diferentes lenguajes no estén meramente yuxtapuestos,

sino que se trate de una verdadera integración de lenguajes.

Jankowski y Hanssen (1996: 30) hicieron un repaso por las diferentes definiciones de la palabra «multimedia». Con Aston y Klein, reconocen la vaguedad del término. Otros ponen el énfasis en una definición relativamente técnica, como presencia de diversos medios en un solo sistema electrónico. Con cierta frecuencia, «multimedia» se asocia a «interactivo», como si existiese la posibilidad de encontrar un sistema multimedial que no lo sea en mayor o menor medida. Para Jankowski y Hanssen, la mejor definición es aquella que ha encontrado mayor consenso, desde el punto de vista técnico, como «la integración digital de diferentes tipos de medios dentro de un único sistema tecnológico».

Otros autores prefieren, en cambio, el término «hipermedia». Las autoras pioneras de la teoría del hipermedia en España, Caridad y Moscoso (1991: 48), definían «el término 'sistema de hipermedios' como referido a la organización de información textual, visual, gráfica y sonora a través de vínculos que crean asociaciones entre información relacionada dentro de un sistema». Cunliffe (2000) indica que el consenso general acepta que hipertexto se refiere al texto enlazado, multimedialidad a la combinación convergente de medios estáticos y dinámicos, variables en el tiempo, y que el hipermedia es la combinación de ambos. Halasz y Schwartz (1994: 30) definen los sistemas de hipermedios como aquéllos que «brindan al usuario la capacidad de crear, manipular o examinar una red de nodos que contienen información y que están conectados entre sí por enlaces relacionales». El uso del término «hipermedia» también ha sufrido abusos, «que nacen de esa percepción reduccionista», traducimos del portugués, «de encuadrar el ciberespacio como una dinámica exclusivamente relativa a Internet», como asegura Da Silva Jr (2001). Para este investigador brasileño, hipermedia no es una mera convergencia entre hipertexto y multimedia, una mera agregación de sus recursos, sino un medio expandido. Con Pierre Lévy pone el énfasis, en primer lugar, en la multimodalidad, es decir, el uso de diversas capacidades sensoriales. Se superaría así la perspectiva de mera integración de signos diversos sobre un mismo soporte, para pasar a ser «la producción de un mismo núcleo perceptivo, o de contenido, y su consiguiente distribución en diversas posibilidades». Junto con la importancia de los aspectos de construcción, tratamiento y diseminación digitalizada de informaciones, de disponibilización de mensajes informativos compuestos por signos provenientes de lenguajes diversos, Da Silva insiste también en la navegación.

Sólo unos pocos autores prefieren definir el multimedia desde el punto de vista del usuario. En ese mismo libro coordinado por Jankowski y Hanssen, Cees Leeuwis critica las definiciones técnicas por considerar que no son capaces de describir y predecir adecuadamente el comportamiento de los medios y las características del usuario. Para Leeuwis (1996: 90), se trata de una visión más bien mecánica de la comunicación multimedia. Por el contrario, prefiere una aproximación centrada en la interacción, donde los procesos comunicativos se contemplan como procesos de negociación.

Así pues, nos encontramos, siguiendo de nuevo a Cebrián Herreros, con varias acepciones del término: una, como «integración de varios recursos expresivos dentro del medio»; otra, como «integración de varios medios para conseguir unos objetivos o una acción determinada, reforzar una idea u ofrecer un testimonio»; una tercera, referida al «aspecto organizativo de las empresas productoras»; y, finalmente, la que se refiere a las redes, a la «convergencia de las telecomunicaciones con la informática» (Cebrián, 2005: 44-45). Por nuestra parte, nos acogemos en este trabajo a la primera de las acepciones.

### 3. La lectura multimedia

Los cambios no sólo en la producción, sino también en la recepción de los nuevos mensajes, han llevado a autores como Albaladejo (2004: 27) a concluir que «hay que tener en cuenta que el receptor digital es otro tipo de receptor y también un nuevo tipo de lector, y que accede a la información que se le ofrece en la pantalla de manera distinta a la del receptor tradicional». A partir de aquí, diversos autores han propuesto algunos acercamientos a las estrategias lectoras del hiperdocumento que, en el fondo, son variaciones de las que ya proponía Calvino (1980):

1) Lector modelo de primer nivel, el que prueba todas las maneras posibles de entender ese laberinto que en muchas ocasiones es un texto, cuando nos enfrentamos a lo que Calvi (2004: 37) denomina una «narrativa de la multiplicidad». Una de las posibles estrategias, salvo que se produzca una divagación o una exploración de la propia estructura, como sucede en la lectura de hiperdocumentos, es buscar un objetivo predeterminado y orientar a él toda la lectura. O la

búsqueda; las búsquedas mediante interfaces de usuario son una manera típica de navegación a través de estructuras complejas hipertextuales.

2) Lector modelo de segundo nivel, cuyo objetivo es entender el laberinto en sí mismo, sus caminos y estructuras.

Precisamente, Santaella (2005: 37) señala que históricamente se han desarrollado muchos tipos de lectores; ahora ha aparecido aquél que navega «en las arquitecturas líquidas y no lineales del hipermedia en el ciberespacio». Propone una tipología de la lectura que tome como punto de partida no la distinción entre tipos de lenguajes ni los soportes o canales –que, como hemos visto, son la base de muchas definiciones de la multimedialidad– sino las habilidades sensoriales, per-

**Las tres cuartas partes de los lectores de prensa en papel son lectores metódicos que leen de arriba abajo y después releen algunas páginas, que utilizan el menú y las barras de navegación para encontrar las informaciones. En cambio, cuando se trata de ciberdiarios, la mitad lee metódicamente y la otra mitad lo hace escaneando o rastreando las informaciones sin que, además varíe el volumen de información que unos y otros leen.**

ceptivas y cognitivas del acto de leer. Señala de tres tipos de lectores:

- El lector contemplativo, meditativo, de la era preindustrial, propio de la cultura del libro.
- El lector dinámico, de un mundo híbrido, fragmentado, efímero, expuesto a una multitud de signos, propio de la cultura urbana y del periódico.
- El lector de los espacios virtuales, un lector inmersivo, que combina en el proceso de lectura varios sentidos, que no sólo lee sino que busca e intenta solucionar problemas.

Los tipos de lectura que Santaella descubre en los internautas son tres: el internauta errante, que pone en marcha –sigue a Peirce– el mecanismo de la abducción, el más frágil de los argumentos, y vaga o sobrevuela por la propuesta hipertextual; el internauta detective, guiado por inferencias inductivas, que sigue con disciplina los itinerarios que se le proponen, poniendo en marcha la lógica de lo probable, mediante un proceso de prueba-error, autoorganizado, del que aprende por medio de la experiencia; y el internauta

previdente, que se guía por mecanismos deductivos, familiarizado con las herramientas informativas por las que se mueve, que ha asumido como propios los esquemas generales subyacentes a los procesos de navegación.

#### 4. La pantalla como interficie lectora

La pantalla es no sólo una superficie; es también una interficie, un término acuñado por Rodríguez de las Heras (1991): «La interficie es el lugar de contacto entre los dos espacios [...]. La forma de trabajar la interficie da como resultado una interfaz». La interficie es como una hoja de papel sin los límites espaciales de ésta, con una capacidad de almacenamiento enorme. No obstante, toda esa información se va a ver en un

**El lector desarrolla estrategias de lectura como el rastreo, la búsqueda, la exploración o la divagación. El lector espera de la búsqueda de información establecer un diálogo con otros textos, yendo así de la hipertextualidad, incluso en el sentido que al término da Genette a la intertextualidad. El internauta practica de esta manera no sólo un recorrido superficial por el texto, sino una verdadera inmersión en el mismo.**

espacio limitado, aunque no físico, que es la pantalla, en la cual la información se nos presenta mediante una interfaz de usuario. «La superficie de lectura es mucho menor que la de escritura», concluye Rodríguez de las Heras (2000: 10), quien recomienda no trocear la información, sino «doblarla», es decir, «descomponerla en fragmentos vinculados entre sí». Esta idea conecta con la de Bernard (1993: 6), para quien el hipertexto es una «tercera dimensión de la lengua», y el discurso escrito, una superficie mientras el oral sería una línea.

La diferencia entre la pantalla del ordenador y la pantalla clásica, por ejemplo, la del cine, es que ahora es un espacio dinámico. No sólo se trata de una «ventana abierta al mundo», como dijo de los cuadros en su día León Battista Alberti, una superficie plana y rectangular, de visión frontal, donde se representan, proyectándolas, imágenes del mundo. La pantalla actual permite mostrar imágenes que cambian en el tiempo. Es, además, según Manovich (2005: 148), agresiva, porque «su función es filtrar, cribar, dominar, reducir a la inexistencia lo que queda fuera del cuadro». Pero, a la vez que absorbente, es ahora un espacio integrador

de los diferentes tipos de información y una especie de ágora socializadora donde pueden surgir comunidades virtuales (una de las sugerencias de investigación en multimedia que proponen Jankowski y Hanssen (1996: 18) es, precisamente, ésta, al tiempo que propone una lectura individual –como en su día hizo el libro-códice de lectura silenciosa frente a la lectura común en voz alta– de productos culturales, como los audiovisuales, que hasta ahora necesitaban de una recepción fundamentalmente colectiva. El ciberespacio no es sólo una colección de documentos, una base de datos, sino un espacio virtual e interactivo.

Las interfaces «privilegian», en palabras de Manovich (2005: 60-61; 121 y ss.), «maneras concretas de acceder a los datos». Las interfaces son, sobre todo,

culturales, cuyo lenguaje «se compone en gran parte de elementos de otras formas culturales que ya resultan familiares». El texto es no sólo el lenguaje más privilegiado también en el ordenador, sino «un metalenguaje de los medios informáticos, un código en el que se representan todos los otros medios»; es de la misma opinión Carolei (2003). La organización de las interfaces sigue, en buena medida, la organización de la página impresa. Manovich (2001), como Díaz Noci (2000: 35), recuerdan,

por otra parte, cómo podríamos contemplar la presentación de la información en la pantalla no como una evolución del formato códice, sino como una convivencia con el antiguo rollo: se trataría de una retórica ligada a dos formatos: el continuum (rollo), la información como un todo «seguido», o la información secuencial aunque «troceada» o «fragmentada» (tableta-códice). La técnica moderna permite pasar de ésta a la información fragmentada pero unida por el hipertexto.

En opinión de Crystal (2008: 198-199), este lenguaje dispuesto dentro de la limitación física de la pantalla, y sujeto al control del usuario por medio del movimiento –bien horizontal, bien vertical– no tiene precedentes históricos, salvo los rollos que antecieron al códice, con una salvedad: el desplazamiento actual por la pantalla «interfiere con nuestra habilidad para percibir, atender, asimilar y recordar el texto».

#### 5. Una lectura profunda

Los últimos estudios visuales sobre los modos de lectura de diarios y diarios digitales sugieren que cada

vez más la lectura en pantalla es más profunda. Así lo asegura el informe EyeTrack07, llevado a cabo en 2007 por el Poynter Institute de Saint Petersburg (Florida). Según este estudio, los lectores de diarios en línea leen hasta el 77% del texto del artículo, mientras que en papel oscila entre el 57% (lectores de diarios en formato tabloide) y el 62% (lectores de diarios en formato sábana; no existen en España ambos tamaños, ya que todos los diarios son tabloides). Según el mencionado estudio EyeTrack07, las tres cuartas partes de los lectores de prensa en papel son lectores metódicos que leen de arriba abajo y después releen algunas páginas, que utilizan el menú y las barras de navegación para encontrar las informaciones.

En cambio, cuando se trata de ciberdiarios, la mitad lee metódicamente y la otra mitad lo hace escaneando o rastreando las informaciones sin que, además varíe el volumen de información que unos y otros leen. Los elementos gráficos, sobre todo en color, y la presencia de elementos de navegación y enlace aumentan la comprensión hasta en un 15% (Rovira, 2007). Es la diferencia, que pone de manifiesto Ribas (2006), entre «scanning» y «skimming»; esta última modalidad de lectura «exige el conocimiento de organización de los textos [...] la habilidad para inferir ideas», trabaja sobre «sistemas discursivos complejos, contruidos socialmente por el lenguaje, con patrones de organización identificables fácilmente y configurados por el contexto socio-histórico que causa las actividades comunicativas». Sobre todo, son los géneros los que consiguen este efecto, que explicaría, al menos en parte, el éxito de los ciberdiarios, que tanto deben en su organización y en la disposición de sus ítems noticiosos a la prensa en papel.

El espacio visible, o nivel de presentación de los contenidos, es decir, cómo el espacio lógico se ofrece al usuario. Es la interfaz de navegación. Eso es lo que, según autores como Daniel Cunliffe (2000), distingue a los sistemas de hipertexto de las meras bases de datos. Es posible, como llevó a cabo para el caso del ciberperiodismo Carlos Scolari, trazar una sintaxis interna de la interfaz de navegación. No es una lógica lineal, sino una lógica de la diseminación, articulada y estructurada en forma de relaciones topológicas, lo que enlaza con la propia concepción original del hipertexto, la de Theodor Nelson, y con el desarrollo posterior de su teoría, por ejemplo por parte de Rada (1992) y Thuring (1991). Existe, junto a la sintaxis interna, una sintaxis externa, referida a la direccionalidad de la página. El propio fundador del concepto de hipertexto, Nelson (1990), clasificó los tipos de hipertextos en tres categorías:

- El hipertexto ramificado, caracterizado por una estructura reticular que conecte entre sus ramas de texto presentando al usuario elecciones [...]. El usuario, o el lector, se mueve en él leyendo una rama, y escogiendo después la rama sucesiva», y por tanto privilegia la conexión.

- El hipertexto en forma de lista, que permite escoger entre versiones diferentes, donde un elemento puede ser un título importante en una versión y un párrafo banal en otra», es decir, donde se pone de manifiesto la oposición entre unilinealidad y multilinealidad.

- El hipertexto de ventanas, donde los nodos singulares contienen elementos pertenecientes a otros nodos más amplios dedicados al mismo argumento, es decir, en vez de haber una superposición de nodos —como en el hipertexto ramificado— al escoger una opción, se abre una nueva opción en forma de ventana.

Precisamente a este tipo de hipertexto se ha referido Kerckhove (1999: 126), para quien las ventanas pueden obligar a la mente a configurarse como una estructura hipertextual, manipulando varias operaciones al mismo tiempo. La multilinealidad de las estructuras hipermediales, la reticularidad y la conectividad impone una nueva forma de lectura, cuyas formas tipológicas son, según Bettetini et al. (1999: 122 ss.) las siguientes:

- Exploración, bien sea de forma predefinida por el autor, mediante la cooperación activa del lector, bien a través de las opciones de los itinerarios propuestos, consulta, búsqueda y aprendizaje.

Estas modalidades de lectura corresponderían, en definitiva, a las que proponía Salaverría (2003: 133-137):

- Rastreo, en la que «el lector actúa movido por una búsqueda específica de algún contenido y trata de hallarlo mediante una lectura superficial de los ítem más destacados de un buen número de nodos».

- Exploración, «un tipo de navegación en la que el lector pretende reconocer un territorio hipertextual amplio pero sin un objetivo informativo específico [en la que] el lector no desea tanto hallar un dato concreto como escudriñar áreas extensas (horizontales) y profundas (verticales) del hipertexto, para hacerse una idea general de los contenidos y la estructura del conjunto».

- Búsqueda, «cuando el lector cuenta con un propósito informativo perfectamente definido y no está interesado por nada más [...] conoce la estructura del hipertexto por el que navega, de modo que sus movimientos de nodo en nodo se realizan con gran orientación y seguridad [...] y permite incluso, si se dispone de las herramientas precisas —léase, buscadores auto-

máticos—, eliminar el itinerario internodal y saltar directamente desde el nodo de origen hasta el nodo de destino».

- Divagación o «serendipia», «desplazamiento sin rumbo en el que el placer de lectura proviene más del movimiento en sí que de la información efectivamente obtenida».

Las modalidades de lectura tienen también que ver con los aspectos psicológicos del hipermedia. Por ejemplo, con el denominado horizonte de expectativas del que habla la teoría de la recepción, horizonte que tiene como componentes «el conocimiento, la formación, el gusto y las convenciones estéticas», por un lado, y la praxis vital, por otro, según pone de manifiesto Acosta (1989: 155). También la estética de la recepción ha prestado atención a las estructuras. Wolfgang Iser habla de las estrategias de ordenación de materiales, estrategia immanente del autor, pero a la vez existen estructuras en los actos de comprensión del lector, la síntesis pasiva.

Toda teoría del texto es una teoría de la lectura, según Umberto Eco, donde se combinan los rasgos de intertextualidad y estructura con los de infinitud y apertura, que nos resultarán familiares después de los capítulos que hemos dedicado a la hipertextualidad. De ahí se llegaría al concepto de gramática narrativa, la que se ocupa de «la macroestructuración narrativa que organiza y transforma las microestructuras lingüísticas», como dicen Piñuel y Gaitán (1995: 593). Hay autores, como Munhoz de Moraes (2004: 108), que distinguen entre narrativa de flujo, que «se caracteriza por hiatos de fragmentos noticiosos y ritmo de actualización constante» y narrativa de indexación, típica sobre todo de los «especiales» de los ciberdiarios, que se inclina por una construcción en capas, similar a la expuesta por Darnton (1999) y una contextualización de los temas noticiosos.

Según Duchastel (1990: 225), las características más importantes del discurso hipermedial son el acceso no lineal a la información, la variedad y facilidad de acceso a la misma, y la integración de información. A su vez, hay cuatro procesos cognitivos implicados en la lectura de documentos hipermediales: el rastreo (browsing), la búsqueda, la integración (la comprensión de las estructuras del conocimiento, que podríamos por tanto asimilar al concepto arriba mencionado de exploración) y la angulación, o —traducimos del inglés—, «proceso activo mediante el cual se establecen diferentes perspectivas sobre un tema de conocimiento, como si se viese desde diferentes ángulos». A su vez, señala dos problemas principales en la navegación hipermedial: el deambular y el déficit de cohesión de las

estructuras resultantes de la combinación de unidades discretas de información o lexías.

Aunque estén relacionadas, conviene distinguir entre las modalidades de lectura, que hacen referencia más bien a las habilidades cognitivas del lector y a sus objetivos concretos cuando se enfrenta a la búsqueda de información, y las modalidades de navegación, que se refieren a la estructura del hiperdocumentos y a las posibilidades que el autor y el sistema ofrecen al lector para moverse por entre los ítems informativos. La norma ISO DIS 9241-11 define la navegabilidad como la unión de tres aspectos: la efectividad, la eficiencia y la satisfacción.

- La efectividad se refiere a la finalización de una tarea y la calidad de los resultados obtenidos.
- La eficiencia se refiere a la cantidad de esfuerzo que se precisa para alcanzar un objetivo concreto.
- La satisfacción, en cambio, está relacionada con factores subjetivos del usuario, y puede definirse como el nivel de consistencia entre lo que el usuario espera y lo que recibe.

Cebrián Herreros (2005: 122-125) ha propuesto varias modalidades, que se relacionan con las estructuras de las que hemos hablado en el capítulo dedicado al hipertexto informativo: una navegación lineal, una estructura jerárquica —con, por ejemplo, menús optativos y/o secuenciales—, una estructura por espacios o mapas de navegación (mediante sistemas de búsqueda interactiva, participativa o no participativa, según se vea obligado el usuario a incorporar o no respuestas a las demandas del sistema), una estructura en red, una estructura de simulación (o inmersiva), etc.

## 6. Conclusiones

- Leer un producto multimedia en una pantalla supone desarrollar habilidades interactivas relacionadas asimismo con la multilinealidad posible del hipertexto. Es así como se llega a los verdaderos sistemas de hipermedia. Como integración de varios recursos dentro de un medio, atendemos no sólo a la dimensión autoral de los multimedia, sino también a la multimodalidad, y, por tanto, a las estrategias lectoras. El lector ya no sólo se adentra en el propio mensaje, sino que mantiene un control sobre la propia estructura, que ha de ser capaz de conocer para navegar en ella con soltura.

- El lector es dinámico e inmersivo, desarrolla capacidades cognitivas avanzadas que incluyen planteamientos inductivos y deductivos, un conocimiento de la organización del texto, y concibe el espacio informativo de la pantalla no sólo en su longitud sino en su profundidad. Lejos de quedarse en la superficie, inte-

ractúa con la interfaz y se interna en la «interficie».

- Asimismo, tanto el producto multimedia como la estrategia lectora son dinámicos. Los propios lenguajes documentales atienden a esta característica. El hipertexto (representado, por ejemplo, en la World Wide Web) ya no es estático. La estructura de los productos informativos que se ofrecen al nuevo lector no son páginas inmutables, sino que se obtienen de forma dinámica a partir de bases de datos.

- Las páginas web son representaciones y construcciones de la información que el lector, mediante su intervención activa, recupera en determinada forma sirviéndose de una interfaz. El lector desarrolla estrategias de lectura como el rastreo, la búsqueda, la exploración o la divagación. El lector espera de la búsqueda de información establecer un diálogo con otros textos, yendo así de la hipertextualidad, incluso en el sentido que al término da Genette (1982), a la intertextualidad. El internauta practica de esta manera no sólo un recorrido superficial por el texto, sino una verdadera inmersión en el mismo.

## Referencias

- ACOSTA, L.A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.
- ALBALADEJO, T. (2004). Retórica del periodismo digital, en HERNÁNDEZ GUERRERO, J.A. (Ed.). *Retórica, literatura y periodismo. Actas del V Seminario Emilio Castelar*. Cádiz, noviembre-diciembre de 2004. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2006; 25-34.
- BERNARD, M. (1993). Hypertexte: la troisième dimension du langage. *Texte*, 13/14; 5-20. ([www.chass.utoronto.ca/french/literature/Revue\\_Texte/bernard.PDF](http://www.chass.utoronto.ca/french/literature/Revue_Texte/bernard.PDF)) (04-02-09).
- BETTETINI, G.; GASPARINI, B. & VITTADINI, N. (1999). *Gli spazi dell'ipertesto*. Milano: Bompiani.
- CALVI, L. (2004). Um modelo de lectura de narrativa da hiperficção tradicional à exótica. *deSignis*, 5. Barcelona: Gedisa; 37-49.
- CALVINO, I. (1980). *La sfida al labirinto. Una pietra sopra*. Torino: Einaudi.
- CARIDAD, M. & MOSCOSO, P. (1991). *Los sistemas de hipertexto e hipermedios. Una nueva aplicación en informática documental*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CAROLEI, E.F. (2003). La nuova comunicazione nell'era digitale, en JACOBINI, G. (Ed.). *Nuovo giornalismo, nuova comunicazione, nuove professioni nell'era digitale*. Soveria Manelli: Rubbettino; 23-42.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (2005). *Información multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones empresariales*. Madrid: Pearson.
- COLINA, C. (2002). *El lenguaje de la red. Hipertexto y posmodernidad*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNLIFFE, D. (2000). Trailblazing: Trends in Hypermedia. *The New Review of Hypermedia and Multimedia*, 6; 19-46.
- DARNTON, R. (1999). La nueva era del libro, en *Letra Internacional*, 62, mayo-junio; 21-26.
- DÍAZ NOCI, J. (2000). *La escritura digital. Hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- DÍAZ NOCI, J. & SALAVERRÍA, R. (Coords.) (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- DUCHASTEL, P.C. (1990). Examining Cognitive Processing in Hypermedia Usage, en *Hypermedia*, (2), 3; 221-233.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Du Seuil.
- HALASZ, F. & SCHWARTZ, M. (1994). The Dexter hypertext referente model, en *Communication of the ACM*, 2 (37); 30-39.
- JANKOWSKI, N.W. & HANSEN, L. (1996). *The contours of multimedia. Recent technological, theoretical and empirical developments*. Luton: University of Luton Press.
- KERCKHOVE, D. de (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- LEEUWIS, C. (1996). Communication Technologies for information-based services: experiences and implications, en JANKOWSKI, N.W. & HANSEN, L. (Eds). *The Contours of Multimedia. Recent Technological, Theoretical and Empirical Developments*. Luton: University of Luton Press; 86-102.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MUNHOZ DE MORAES, F. (2004). Discurso jornalístico on line, en *Comunicação e Espaço Público*, 1-2; 104-115.
- NELSON, T. (1990). *Literary Machines 90.1*. Sausalito, CA: Mindful Press.
- PIÑUEL, J.L. & GAITÁN, J.A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- RADA, R. (1992). *Hypertext: From text to Expertext*. New York: McGraw-Hill.
- RIBAS, V. (2006). El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de autor, lector y texto, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 34 ([www.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html)) (04-02-09).
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (1991). *Navegar por la información*. Madrid: Fundesco.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2000). Presentación, en MORENO MUÑOZ, A. (Ed.). *Diseño ergonómico de aplicaciones hipermedia*. Barcelona: Paidós; 9-11.
- ROVIRA, J. (2007). La nova mirada dels lectors de premsa, en *Capçalera, juny-agost*; 26-31.
- SALAVERRÍA, R. (2005). *Redacción periodística en Internet*. Pamplona: Eunsa.
- SANTAELLA, L. (2005). *Navegar no ciberespço. O perfil cognitivo do lector imersivo*. São Paulo: Paulus.
- SILVA JR., J.A. DA (2001). Do hipertexto ao algo mais: usos e abusos do conceito de hipermedia pelo jornalismo on-line, en LEMOS, A. & PALACIOS, M. (Orgs.). *Janelas do ciberespço. Comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina; 128-139.
- THURING, M.; HAAKE, J.M. & HANNEMANN, J. (1991). What's Eliza Doing in the Chinese Room? Incoherent Hyperdocuments – & How to Avoid Them, en WALKER, J. (Ed.). *Proceedings of ACM Hypertext 91 Conference December 15-18, 1991*. San Antonio, Texas; 161-177.



**Comunicar**  
Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación  
Administración: info@grupocomunicar.com Redacción: director@grupocomunicar.com  
ISSN electrónico: 1988-3293 / ISSN impreso: 1134-3478

TEMÁTICA | POLÍTICA EDITORIAL | ORGANIGRAMA

**COMUNICAR ONLINE**  
Número actual  
Números anteriores  
Próximos números  
Búsqueda

**ADQUISICIÓN**  
Pedidos  
Editorial  
Distribuidoras  
Comunicar Digit@l  
Otras publicaciones

**COLABORACIONES**  
Normas  
Criterios de calidad

**INDIZACIONES**  
Red de revistas  
Base de datos

**revista Comunicar**

Revista Científica, de ámbito internacional, en educación y comunicación, foro abierto para conocer y comprender los nuevos lenguajes de los medios. En sus doce años de singladura se ha consolidado, a nivel nacional e internacional, como revista científica, integrada en sistemas de indización internacional como Latindex, Red AyLC, ISOC y en la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura.

Hoy es ya una plataforma consolidada de expresión, abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación interesados en este área transversal de «Educación en Medios de Comunicación». Cada revista se centra en un tema monográfico y contiene además una serie de secciones que incluyen experiencias, propuestas, reflexiones, investigaciones, plataformas, imágenes, informaciones, fichas didácticas y reseñas bibliográficas.



repetir

Comunicar es editada por el Grupo Comunicar

Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España)  
Tlf: (0034) 959 248 380 Fax: (0034) 959 248 380

 [www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

Todo «Comunicar» en tu pantalla\*

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

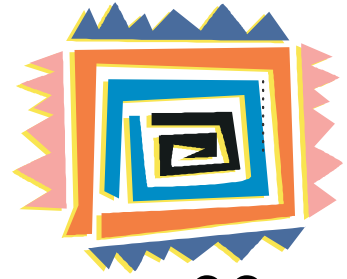
Con un click, toda la revista

¡Par@ tod@s!

\* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 32

(Embargo del último número, disponible sólo en sistema de pago, para preservar la versión impresa y suscripciones)





Comunicar 33

# Bitácora

agenda



Apuntes  
Reseñas

Notes  
Communication platforms

# LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA...



HAY QUIEN CUANDO HABLA DEL FUTURO DE LA EDUCACIÓN HABLA DE DERROTA, FRUSTRACIÓN, NO HAY SALIDA...



...Y SIGUEN CON LA TIZA COMO ÚNICO RECURSO DIDÁCTICO



**PUES, ¡NO!**

HAY QUIENES VEN EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS UN PELIGRO INSALVABLE...



**SE ANUNCIA A LA CIUDADANÍA QUE EXISTEN OTROS MEDIOS, OTROS RECURSOS...**



POR EJEMPLO, LA PARTICIPACIÓN DE TODO EL MUNDO



**¿QUE CÓMO SE LOGRA?**

**¡CON MUCHO ESFUERZO DE TODA LA SOCIEDAD!**



PADRES, PROFESORES, POLÍTICOS, MEDIOS DE COMUNICACIÓN...

# ...SE REFUERZA CON EL USO DE LAS TIC

© Texto y dibujos de Enrique Martínez-Salanova Sánchez

DEBEMOS SALIR DE UNA ESCUELA DEL SIGLO XIX, CON PROFESORES DEL SIGLO XX, EN LA QUE LOS ALUMNOS SON DEL SIGLO XXI

ENTREMOS EN EL MARAVILLOSO MUNDO DE LO DIGITAL

CONECTADOS EN RED

¿POR QUÉ NO FACILITAMOS LAS COSAS?

¡SIN MIEDO!

SIN OLVIDAR LAS RELACIONES PERSONALES Y EL DEBATE

NOS PODEMOS ENLAZAR CON TODA LA INFORMACIÓN QUE EXISTE EN EL MUNDO

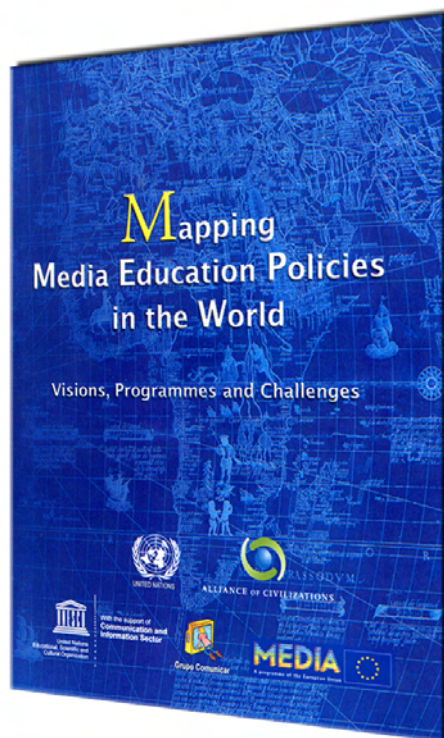
...Y PODEMOS CONECTAR CON PERSONAS DE TODAS LAS CULTURAS

INFORMADOS, SOLIDARIOS, RESPONSABLES, MOTIVADOS, UNIDOS



## LIBROS

▼ Ángel Hernando Gómez



**Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges; J. Torrent D. Freig; New York, ONU/UNESCO/UE/Grupo Comunicar, 2009, 259 paginas**

de «Reforma educativa y educación en medios como agente de cambio en Hong Kong», «Historia, política y prácticas de la educación en medios en Corea del Sur», «La implementación de programas en educación en medios: el caso Ontario», «Las tecnologías multimedia y reforma educativa en África: el caso de Ghana» y «La alfabetización mediática en Medio Oriente y Norte de África: más allá del círculo vicioso del oxímoron», donde podemos ver cómo en casi todos los países, en los últimos tiempos, se han producido cambios que ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar una política de educación en medios y alfabetización mediática. En el último apartado, a través de los artículos: «Cuando la educación en medios es política de Estado», «La educación en medios más allá de la escuela», «El papel de la autoridad reguladora en la alfabetización mediática», «Educación en medios en Turquía: hacia una red de actores múltiples», «Explorando la educación en medios como práctica cívica en África» y «Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: voz de la juventud» se muestra el impulso y la relevancia que está tomando la educación en medios fuera de los entornos reglados tradicionales. En definitiva, el lector se encontrará entre sus manos con un excelente dossier donde se muestran experiencias internacionales de educación en medios.

La importancia de la educación en medios está siendo reconocida de manera progresiva a nivel mundial. Afortunadamente ya quedaron atrás los tiempos en que una serie de «adelantados» llevaran a las aulas, de manera voluntarista y solitaria, experiencias de educación en medios y tuvieran que resistir y sobrellevar el acoso de los «tecnófobos» que siempre pensaron y defendieron que este tipo de educación no tenía cabida en los entornos escolares. En este dossier monográfico de «COMUNICAR, que está coeditado con la ONU-Allianza de las Civilizaciones, se recogen, en su versión en lengua inglesa, los artículos publicados en el número 32 de «COMUNICAR». El dossier se articula en tres partes. En la primera bajo el título de «Defining media education and its stakes in a cross-cultural perspective», encontramos cinco artículos que analizan una serie de puntos cruciales de la educación en medios actual, como son su definición y su competencia fundamental, así como su implementación desde una perspectiva intercultural; en este apartado se recogen artículos que bajo los títulos de: «Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación», «Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción», «Educación en medios ante la brecha digital en los países del sur», «La educación en medios como proyecto de desarrollo en el subcontinente indio» y «Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial». Se presentan las

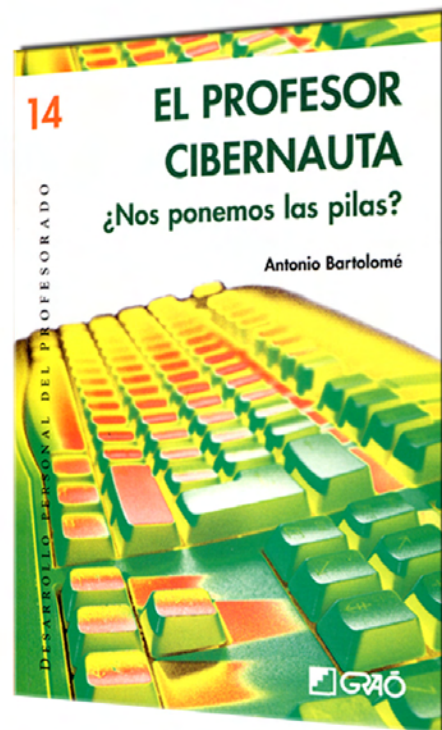
aportaciones donde investigadores de México, Suiza, Marruecos, India y Estados Unidos desarrollan las temáticas antes mencionadas y donde éstas se centran en intentar alcanzar una definición consensuada de lo que debe ser una educación en medios. La segunda parte, donde encontramos los artículos

## LIBROS

Águeda Delgado Ponce ▼

En la sociedad actual, los niños nacen rodeados de tecnologías, aparatos que se han instalado en todos los ámbitos de su vida y que aprenden a manejar de una manera intuitiva. Es innegable que gran parte de su tiempo de ocio lo pasan delante del ordenador, juegan, se relacionan y se expresan a través de éste y por ello hay quienes cometen el error de considerar que estos «nativos digitales» —como los denomina Prensky— no necesitan de una formación en este terreno. No obstante, se ha venido demostrando la necesidad de una instrucción escolar para, entre otras cosas, poder buscar, gestionar y discriminar la ingente cantidad de información que le llega a través de estos medios. Así, desde las administraciones se han llevado a cabo en los últimos años acciones para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a las aulas y, ni que decir tiene, que la tarea de los profesores debe adaptarse a esta situación e intentar involucrarse en ese mundo, donde la pizarra y la tiza han dado paso a las pantallas y las teclas. El problema estriba en que muchos de estos educadores no tienen las habilidades necesarias para desenvolverse en el universo de las TIC y sus acciones corren el riesgo de quedar desconectadas de la realidad. De este modo, con el propósito de atender a las pequeñas dudas que puedan surgir, potenciar el uso de determinadas aplicaciones, así como ofrecer posibilidades para su utilización en la escuela, aparece este libro, «El profesor cibernauta», que en clave de humor hace un recorrido por aquellos temas que resultan más básicos a la hora de manejarse con las tecnologías. Con un claro mensaje, el libro invita a los profesores a «ponerse las pilas» en cuestión de ordenadores e Internet, específicamente. En sus páginas vamos

a encontrar respuesta a preguntas tan frecuentes como ¿cómo recuperar un fichero que se ha borrado?, ¿cómo encontrar la información en buscadores de la web?, ¿cómo crear una página web desde el propio ordenador?, ¿cómo descargarse secuencias de vídeos desde Internet?, etc. Junto con esto, aborda la gestión de archivos, la navegación por la red y el correo electrónico, proporciona procedimientos para la creación y la publicación en la web de blogs, presentaciones o materiales audiovisuales, además de, haciéndose eco de las posibilidades que ofrece la Web 2.0 como entorno de trabajo colaborativo, intentar facilitar aspectos de su utilización con los propios alumnos, para finalizar con los tipos de conexiones y las dificultades que éstas entrañan. Se trata de un libro eminentemente práctico, que más que para leer de un tirón ofrece la posibilidad de ir saltando de un capítulo a otro dependiendo de nuestras inquietudes, no sólo para buscar soluciones sino como un instrumento que puede aportar alguna actividad o generar ideas. A esto habrá que añadir la gran cantidad de enlaces que ofrece para ampliar las informaciones, acceder a recursos o a determinados programas compatibles con los principales sistemas operativos, todo lo cual, para poder ir actualizándose y que resulte de más fácil consulta, queda organizado en la web, y de este modo poder sacar el máximo partido a nuestro ordenador y a todo lo que nos brinda Internet: información, creación, colaboración y comunicación.

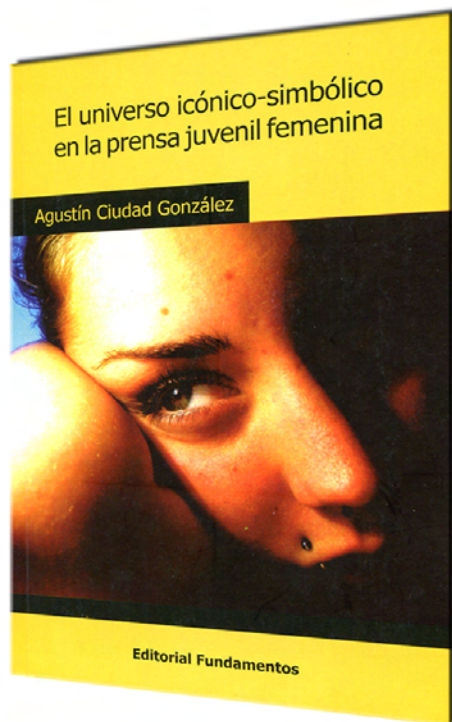


El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?; Antonio Bartolomé; Barcelona, Graó, 2008; 275 páginas



## LIBROS

▼ Begoña Mora Jauregialde



**El universo icónico-simbólico en la prensa juvenil femenina; Agustín Ciudad González; Madrid, Fundamentos, 2008; 238 páginas**

populares. Del mismo modo, en las revistas populares los anuncios van referidos al aprendizaje de un oficio, mientras que en las otras los anuncios animan a buscar una oportunidad en el mundo de la moda mediante concursos para alcanzar su sueño. En el tercer capítulo, «Una mirada con corazón», se revisa el contenido de las secciones de las revistas, siendo las más populares las menos organizadas y con menor extensión en cada una de ellas. Además, en el lenguaje visual domina el cambio de colorido, así como de temáticas, frente a unas revistas más sobrias donde prevalecen las tendencias cromáticas definidas por las marcas de moda publicitadas. En el capítulo 4, «Ciclos naturales», se da un repaso al contenido de las revistas siguiendo fechas marcadas: Año Nuevo, Carnaval, San Valentín, primavera, ciclo de verano (noche de San Juan, fin de curso, vacaciones), nuevo curso, Halloween y Navidad. Bajo el nombre «Ritos corporales», el capítulo 5 da a conocer diversos estudios que dicen que a mayor nivel sociocultural menor peso corporal, y determina los estereotipos corporales: mujeres andróginas y hombres femeninos. En el siguiente capítulo, el 6, «Estrategias vitales», se menciona la elección de conductas para relacionarse con la sociedad, la amistad, fiestas, el noviazgo, el compromiso... En las conclusiones el autor hace un llamamiento a los padres/madres para que no permitan este tipo de lectura de ocio y tiempo libre.

Si en algún momento nos hemos preguntado para qué sirve una tesis doctoral, más allá de alcanzar un estatus académico relevante en nuestra sociedad, o si realmente en algún caso ese trabajo se revierte en la sociedad, aquí tenemos la respuesta. De una investigación ardua y laboriosa pueden surgir documentos tan interesantes y profundos como el que nos encontramos hoy frente a nosotros, capaces de transmitir de un modo organizado y sistemático el conocimiento adquirido para comprender y mejorar la sociedad actual. El autor divide el contenido en varias secciones, las ya conocidas de cualquier libro: agradecimientos, introducción, conclusiones y bibliografía; y otras seis partes, cada una de ellas forma un capítulo que abarca diferentes aspectos del tema, que no es la prensa juvenil femenina como se podría deducir del título, sino cómo llevar la cultura juvenil a la educación formal mediante la integración de los medios audiovisuales en el currículo. En el capítulo 1, «El corazón de las revistas», vemos un análisis exhaustivo de las interioridades de las revistas juveniles dirigida a chicas; nos referimos a una descripción de edad, nivel académico, estado civil, etc., de las redactoras, directoras...; en clave femenina por ser el género predominante a excepción de la fotografía, donde la mayoría de los profesionales son hombres. En el capítulo 2, «El corazón de las lectoras», aborda el contenido de las revistas a través de la edad de las lectoras, de su clase social, todo mediante fotografías y anuncios publicitarios presentes. Según el autor, cuando las fotografías son individuales se debe a que el público al que va dirigido es de clase alta, mientras que si la mayoría de las fotografías son grupales se fundamentan en la necesidad de aceptación social, más representativo de clases

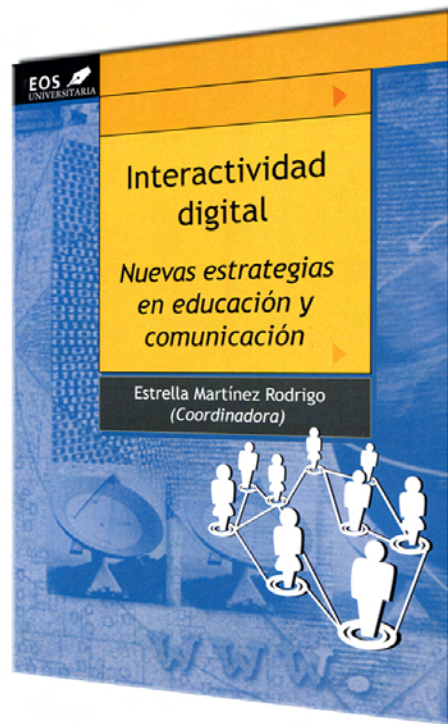
## LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre

En esta sociedad del nuevo siglo, las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la vida cotidiana desde las más diversas perspectivas, ya sea desde la educación, la cultura, la industria, las instituciones, el comercio, etc. La e-administración, el e-learning, el e-comercio, el teletrabajo... no son sólo formas de transmitir, informar o comunicar, sino que se transforman en nuevas formas de hacer nuestra sociedad. Internet, como exponente máximo, llega a convertirse en una extensión de nuestro cerebro amplificando nuestras potencialidades, tanto lógicas como divergentes, creando simulaciones de la realidad y de nuestras interacciones con ella, asincrónicas como sincrónicas o en tiempo real. Es tal el poder social que le podemos atribuir a este medio que podríamos afirmar que Internet está cumpliendo la misma función que los medios de comunicación social en la construcción social de la realidad. Esta publicación nace como resultado del trabajo de un grupo de investigadores de la Universidad de Málaga y Granada, especializados en el estudio de las relaciones entre comunicación, educación y TIC, en torno al eje de la interactividad fundamentalmente y orientando sus trabajos en la didáctica de la inclusión social, la multiculturalidad, la comunicación de género, los colectivos menos favorecidos y las personas con necesidades especiales. El objetivo principal que persiguen estas investigaciones es relacionar estos cambios tecnológicos con la educación, en cuanto en formación de competencias digitales, como formación de usuarios responsables, como medio de integración; como instrumento de enculturación o como participación activa en la construcción social de los discursos en Internet.

Bajo la coordinación de la profesora Estrella Martínez, este volumen nos

conduce a una obra de investigación que convierte paradigmas como la interactividad, la comunicación y la educación en los ejes principales de esta publicación. La obra queda estructurada en trece capítulos, donde reflejan sus trabajos los diferentes profesionales que intervienen: «Internet y sus metáforas comunicativas: códigos, bazares y catedrales»; «Redes sociales en Internet»; «Libertad, educación y software audiovisual»; «Utilidades del diseño web y multimedia como recurso didáctico»; «E-learning: cambios y desafíos»; «Las TIC en el campo de la educación especial: aportaciones y potencialidades»; «Accesibilidad y usabilidad mediáticas y discapacidad»; «Los avances tecnológicos y la alianza entre televisión y educación»; «Televisión e interactividad en el entorno educativo»; «Los 'Serious games': una alternativa a los juegos educativos»; «Del Dórico al ciber-art»; «Fenómeno blog y ciberfeminismo»; y «Comunicación interactiva y revolución cultural». La utilización de las TIC en la educación es de capital importancia en el modo en que enseñamos, en los estilos de aprendizaje y desde luego en las consecuencias que su uso conllevan, no sólo en los que se refiere a las estrategias educativas, sino en los mismos estilos cognitivos.



**Interactividad digital. Nuevas estrategias en educación y comunicación; Estrella Martínez Rodrigo (Coord.); Madrid, Eos, 2008; 243 páginas**

## LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre



**Nuevas estrategias de televisión. El desafío digital. Identidad, marca y continuidad televisiva; Cristina González Oñate; Madrid, Ciencias Sociales, 2008; 327 páginas**

En este mundo en el que nos ha tocado vivir, pertenecemos a una sociedad donde «todo comunica para existir». Permanentemente estamos sometidos a los medios con su bombardeo de mensajes de carácter publicistas, cuyo principal fin es conseguir que ese afán consumista nos impregne a todos, convirtiéndose así la comunicación publicitaria en la protagonista para hacer llegar hasta el último rincón de nuestra sociedad el consumo de estos nuevos productos. La digitalización de las tecnologías audiovisuales, junto con la expansión del fenómeno de la globalización y el fuerte desarrollo del mercado del entretenimiento, está produciendo una profunda transformación de los medios de comunicación. Estamos entrando en una nueva etapa digital donde no tiene cabida la tecnología anterior. Con el apagón analógico las nuevas tecnologías digitales aplicadas a las telecomunicaciones nos traen mejoras sustanciales en cuanto a la calidad de las emisiones tanto en radio y televisión y, sobre todo, nos aumentan la oferta de información y entretenimiento de las cadenas televisivas. Este aumento de la oferta televisiva trae consigo efectos colaterales, como son la competencia encarnizada entre las distintas cadenas televisivas para ganarse la simpatía de la audiencia, convirtiéndose la lucha por la audiencia en un asunto de vital importancia para las distintas televisiones. Las cadenas de televisión se enfrentan al reto de construir una identidad, una marca visual que genere un recuerdo poderoso e inolvidable en

el espectador. En este contexto, y como resultado de una rigurosa y original investigación, nace este libro, donde su autora, Cristina González, nos presenta su trabajo sobre la creación de la marca televisiva y la construcción de algo no menos complejo y difícil de determinar, como es la identidad visual corporativa.

El diseño televisivo ha pasado de ser un aspecto meramente estético a convertirse en un elemento estratégico de la continuidad y que tiene como origen la identidad de cada cadena televisiva. En este contexto, esta publicación en sus seis capítulos nos va acercando a la gestión de continuidad de las nuevas televisiones y su gran relevancia dentro del medio televisivo, como son: identidad corporativa: el origen de la estrategia empresarial, donde sienta las bases teóricas sobre la identidad corporativa. El nuevo escenario del medio televisivo: nuevas cadenas de televisión ante el desafío digital, centrándonos en el estudio del medio televisivo, abordando los cambios generados con la llegada de la tecnología digital. La marca televisiva, partiendo del concepto marca, lo analiza aplicado al medio televisivo como elemento estratégico empresarial. Identidad y estrategia corporativas en las cadenas de televisión, aplicando el concepto de identidad al medio televisivo con el objetivo de determinar los parámetros estratégicos con los que una cadena de televisión debe identificarse y ser reconocida por la audiencia. La continuidad televisiva de las cadenas de televisión, nos plantea la continuidad como elemento clave en las estrategias de las cadenas de televisión, y culmina con el bloque de conclusiones.



## LIBROS

Begoña Mora Jaureguialde ▼

«La radio se transforma y expande sus espacios», así comienza un libro que trata de dar a conocer las variaciones y modificaciones surgidas en el universo de los medios de comunicación de masas, más concretamente en la radio, gracias a la interacción e integración de las tecnologías que la red, Internet, pone a disposición de cualquier usuario. Ahora podemos, simplemente escuchar cualquier emisora de radio a través de Internet en tiempo real, podemos seleccionar nuestros programas favoritos aunque pertenezcan a varias estaciones y crear nuestra propia programación de radio, o localizar un segmento de aquel programa tan interesante que nos perdimos la semana pasada, realizando de este modo una búsqueda selectiva.

Y no sólo podemos hacer todo esto, sino interactuar de manera cuasi atemporal con nuestros locutores, con los demás oyentes y/o programas, pudiendo solicitar un debate sobre un tema que nos interesa, un tema musical, la entrevista a un personaje de nuestro agrado...; o, dejar comentarios en los blogs o en los espacios virtuales que cada programa que se precie tiene reservado en eso que ya todos conocemos por el nombre de ciberespacio.

El libro viene narrado en doce capítulos: «De los cibermedios a la ciberradio», «La ciberradio: Una comunicación interactiva», «Expresividad ciberradiofónica», «Géneros ciberradiofónicos interactivos», «Programación, programas y fragmentaciones», «Web 2.0: Redes sociales de audio», «La RSS y la P2P: sindicación e intercambios de audios», «Webs de audio: una opción de ciberradio a la carta», «Podcasting: la ciberradio sindicada de los usuarios», «Blogs: audioblogs, radioblogs y wikipedia sonora: comunicación e información de la sociedad civil», «Radio móvil», «Ecosistema de la ciberradio y de sus extensiones: tendencias e incógnitas».

Estos capítulos están estructurados en dos grandes secciones: «La ciberradio», que se compone de los cinco primeros capítulos, en donde se exponen las cuestiones relativas al inicio de la radio en Internet, con el proceso de cambio sufrido, así como lo complejo de las nuevas interacciones comunicativas derivadas de la interrelación; y, «Extensiones de la ciberradio», con los otros siete, que desarrolla todo lo referente a las redes sociales en la Red y lo que ello ha conllevado a nivel de comunicación con la aparición de los radioblogs, entre otros. En cada uno de los capítulos se incorporan casos reales de esta innovación, que sin dejar de lado a la radio tradicional, como dice su autor, sino más bien incorporando estas tecnologías novedosas para revolucionar el uso habitual del medio. De un modo ameno y entretenido nos muestra los entresijos de las tecnologías implicadas en el nuevo funcionamiento de la ciberradio, o si lo preferimos, de la radio en Internet. Yendo más allá, nos habla de la conexión entre diversos medios de comunicación. Como ejemplo nos pone que cada vez más la prensa escrita, aprovechando el formato electrónico, introduce elementos sonoros, entrevistas, música o cortes de las noticias, para mejorar el formato y el resultado del trabajo informativo.



**La radio en Internet. De la ciberradio a las redes sociales y la radio móvil; Mariano Cebrián Herreros; Buenos Aires, La Crujía, 2008; 294 páginas**



Si te interesa  
la comunicación en  
educación...

[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)  
[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,  
guías curriculares, campañas informativas, murales,  
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural  
los medios de comunicación en la enseñanza



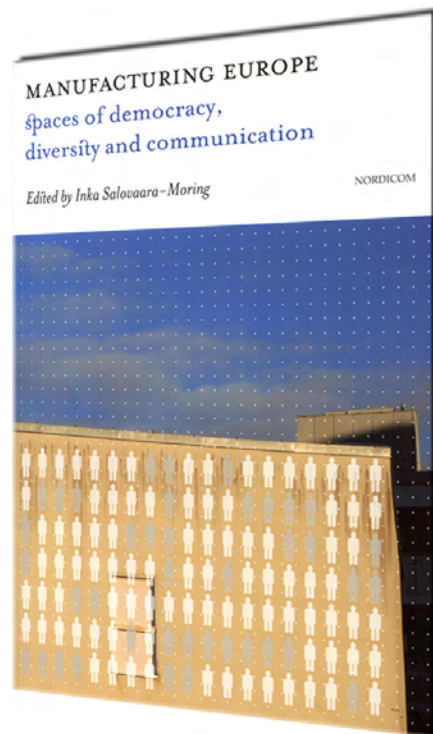
## LIBROS

▼ Rocío Díaz Gómez

Este libro reúne en torno a una decena de especialistas europeos en teorías de la esfera pública europea, medios de comunicación y democracia. En él se exploran los principales problemas actuales referidos a estos ámbitos en Europa y la vinculación de éstos con los medios de comunicación. Se toma como punto de partida, la consideración de que la integración de factores geográficos, históricos y enfoques multiculturales desarrollan el pensamiento actual en el plano público y democrático de Europa. En particular, el libro se centra en tres dimensiones que reflejan los obstáculos a los que debe de hacer frente el proyecto democrático europeo, ofreciendo alternativas viables y sólidas para la superación exitosa de dichas barreras. De esta forma, el primer bloque trata aspectos teóricos concernientes a la esfera pública europea. A lo largo de cuatro capítulos, se exploran los contenidos y la realidad de dicha esfera. Como los autores muestran, tanto las ideas como los contenidos concretos de este concepto están profundamente envueltos en la historia y el idealismo del pensamiento europeo. A pesar de que los estudios centrados en la formación de la «esfera pública» han sido –en gran medida– liderados por el trabajo realizado por Jürgen Habermas, «The Structural Transformation of the Public Sphere» (1989), las nuevas tendencias teóricas provenientes de la «geografía humana», la teoría de la «complejidad», la teoría del «actor network», la sociología, así como la «Sociedad en Red» de

Manuel Castells, se han hecho un hueco dentro del debate anteriormente existente. Cada cambio en esta genealogía ha surgido de las novedades epistemológicas provenientes de los paradigmas imperantes, así como fruto de los principales temores y esperanzas de las sociedades occidentales. Sin embargo,

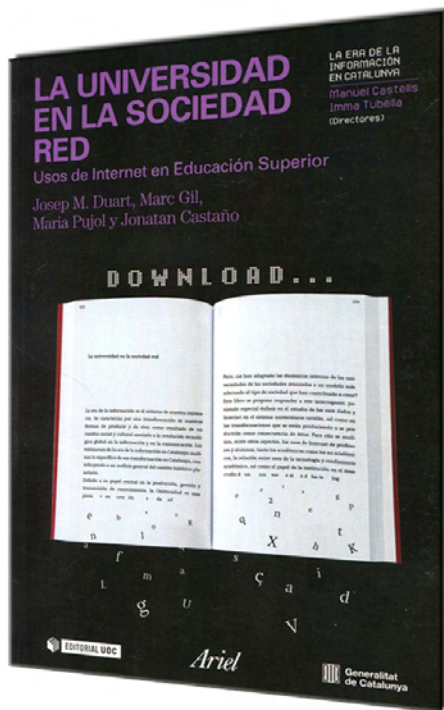
parece que el trabajo desarrollado por Habermas no ha perdido su vigencia en el plano normativo y analítico, dando un nuevo impulso al debate sobre la frágil relación entre discurso público y democracia. En este sentido, en medio de la reestructuración de las normativas establecidas entre democracia y economía y el restablecimiento de la comunicación política, los elementos normativos presentes en el plano de la comunicación y la democracia son aún más evidentes. La segunda parte de este libro, se centra en el análisis de los medios, la vinculación de éstos con el plano periodístico y las implicaciones que ambos tienen dentro del ámbito público europeo. En este sentido, los autores exploran desde una perspectiva cultural, las prácticas mediáticas llevadas a cabo en Europa, los ideales que las sustentan, las diferencias mediáticas existen entre los países del Este y el Oeste, ofreciendo alternativas a los modelos de periodismo y capitalismo vigentes. Finalmente, el tercer y último bloque analiza el papel que desempeña el multiculturalismo en Europa. Los seis capítulos que forman este apartado tratan temas inherentes a este término, enfatizando de manera especial el papel que ocupan las minorías étnicas dentro del proceso de integración de la Unión Europea, los cambios que deben producirse en este sentido, al mismo tiempo que se hace un llamamiento a la libertad de expresión y a la creación de un espacio de comunicación basado en la diversidad y la inclusión.



**Manufacturing Europe: Spaces of Democracy, Diversity and Communication; Inka Salovaara-Moring (Ed.); Göteborg, Nordicom, University of Gothenburg, 2009; 256 páginas**



## LIBROS

▼ M<sup>a</sup> Rocío Cruz Díaz

**La universidad en la sociedad red. Usos de Internet en educación superior; J.M. Duart, M. Gil, M. Pujol y J. Castaño; Barcelona, Ariel, 2008; 354 páginas**

tario catalán, así como en las transformaciones que se están produciendo o se producirán como consecuencia de éstos. Para ello se analizan, entre otros aspectos, los usos de la red por parte de profesores y alumnado, tanto los académicos como los no académicos, la relación entre los usos de la tecnología y el rendimiento académico, así como el papel de la institución en el desarrollo de un marco favorable al uso de las tecnologías. El texto se estructura en torno a diez capítulos (Universidad y Red; Internet y sistema universitario de Catalunya; Internet en la comunidad universitaria; estudiantes, profesores e Internet en el proceso formativo; Internet en las aulas y el rendimiento académico...), que complementa una nutrida bibliografía y una detallada relación de tablas y gráficos, especialmente útil para los docentes, investigadores y alumnado de las universidades, no sólo españolas, sino a nivel internacional, suministrando importantes proyectos, ejemplo de futuras iniciativas en el Espacio Europeo.

La era de la información nos envuelve, da forma al entorno de la sociedad actual y de nuestra existencia como ciudadanos. Se caracteriza por facilitar la transformación de nuestras formas de producir y de vivir ante el resultado de todo cambio social y cultural que necesariamente se encuentra asociado a la revolución tecnológica global de la información y la comunicación. Los volúmenes generados tras el proyecto de investigación «La era de la información en Catalunya» analizan lo específico de esa transformación en la comunidad autónoma, contribuyendo a un análisis del cambio histórico planetario. Los directores de la investigación, de reconocido prestigio, Manuel Castells e Imma Tubella señalan que «la única forma de saber qué es exactamente la sociedad red, en qué consiste el cambio histórico en la sociedad de la información, es investigar a partir de los métodos establecidos de la investigación científica. (...) Nuestra investigación ha diversificado los ámbitos de observación para tener en cuenta la diferencia de los contextos organizativos y la características propias de cada esfera de actividad social». El documento, publicado en colaboración con la Generalitat de Catalunya, argumenta en torno al papel determinante que ocupa Internet en la producción, gestión y transmisión de conocimiento, la Universidad debe considerarse una pieza clave en la creación de la Sociedad Red. La cuestión reside en la propia actitud de la institución superior, sus miembros y usuarios. Nos interrogamos con cautela, ¿se

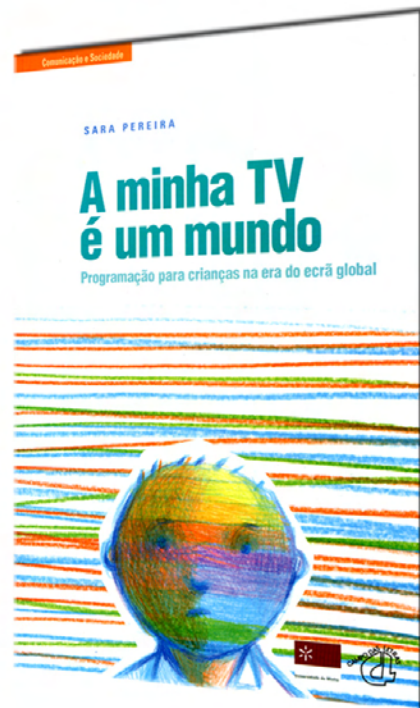
han adaptado las dinámicas internas de las universidades de las sociedades avanzadas a un modelo más adecuado al tipo de sociedad que han contribuido a crear? El libro se interesa por dar respuesta a este interrogante, poniendo especial énfasis en el estudio de los usos dados a Internet en el sistema universi-

## LIBROS

Ángel Hernando Gómez ▼

La televisión ocupa el mejor lugar de la mejor estancia de cada casa. Nuestros hijos y alumnos pasan un gran número de horas al día en estado contemplativo, consumiendo programa tras programa de televisión; y cada vez más, desafortunadamente, lo hacen solos, sin la necesaria labor mediadora que deben realizar los adultos. Para una gran parte de los habitantes de este Planeta, la televisión es el principal instrumento que tienen para percibir el mundo; si esto es aplicable para todas las edades en general, aún lo es más, si cabe, para la infancia. Sara Pereira, autora de este libro, expone que la programación televisiva para la infancia, lejos de ser un proceso simple, se presenta como una actividad pensada estratégicamente en base a varios factores entre los que se encuentran: los gustos, intereses y preferencias que se le suponen a la posible audiencia; las tendencias sociales y los recursos de los operadores; los productos que en ese momento se encuentren disponibles a nivel internacional... La elaboración de una programación televisiva para la infancia no es un asunto local, sino que recorre estrategias y dinámicas internacionales que hacen de la televisión una especie de «pantalla global». En opinión de la autora, corresponde a los telespectadores, pero también a los profesionales de los medios, realizar una mediación entre lo local y lo global para, en sus palabras, «glocalizar» los contenidos. El presente libro, resultado de una investigación sobre los programas de televisión para niños en RTP1, RTP2, SIC y TVI, en el período comprendido entre 1992 y 2002, está dividido en dos capítulos. En el primero se realiza una revisión de una serie de conceptos y estrategias en torno a la programación televisiva, analizando sus tendencias generales y revisando estudios de programación televisiva y del ejercicio profesional de los programadores.

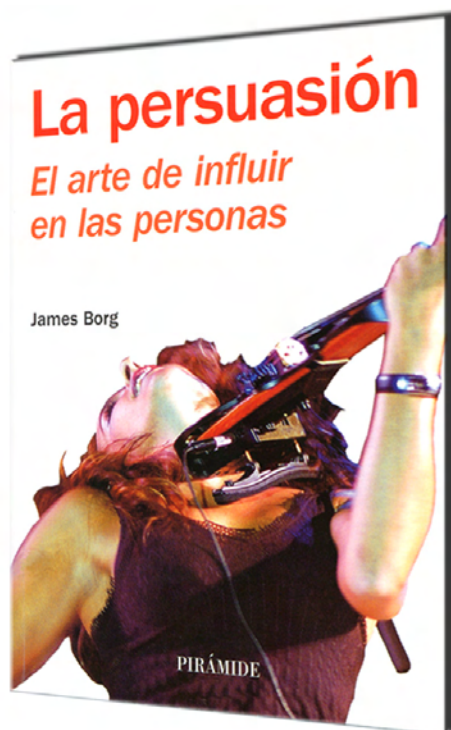
En el segundo capítulo, en base a lo revisado en torno a la programación, se aborda la televisión pensada y producida específicamente para la infancia reflexionando sobre asuntos tales como: la relación entre televisión e infancia, las tendencias internacionales de la televisión producida para niños o la influencia de los asuntos económicos en esta programación. Destacar, de las reflexiones finales que realiza la autora, las siguientes ideas: a) es necesario reconocer que la infancia no es una realidad homogénea que pueda ser catalogada uniformemente, por lo que la oferta televisiva que se realice específicamente para el público infantil tiene que considerar las características específicas, las necesidades y los intereses de cada uno de los periodos que la componen, b) la televisión no existe ni se produce en un vacío social, por lo que se tienen que tener en cuenta las especificidades que presenta cada sociedad así como sus características sociales, económicas, políticas y culturales, y c) los modos como la televisión considera y aborda la infancia y su desarrollo son importantes indicadores y un reflejo de los sistemas de valores dominantes de la sociedad en la que se inserta.



**A minha TV é um mundo. Programação para crianças na era do ecrã global; Sara Pereira; Porto, Campo das Letras, 2007; 151 páginas**

## LIBROS

▼ Ángel Hernando Gómez



**La persuasión. El arte de influir en las personas; James Borg; Madrid, Pirámide, 2009; 279 páginas**

A lo largo de nuestra vida, todos hemos conocido personas a los que podríamos calificar de muy persuasivos, seres humanos que son capaces de convencer a los demás de lo contrario en lo que en un principio pensaban, que se ganan fácilmente y de una manera natural nuestra confianza y a los que, por su simpatía y encanto, nos resulta extremadamente difícil negarnos a sus peticiones. ¿Por qué nos resulta tan difícil decir no a determinadas personas?, ¿han nacido estas personas con estas cualidades de persuasión?, ¿es este perfil persuasivo fruto del aprendizaje o de un entrenamiento reglado? En este libro de autoayuda, el autor, a lo largo de los diez capítulos que lo componen, nos explica cómo desarrollar una serie de habilidades (empatía, escucha activa, habilidades de negociación, uso del lenguaje corporal...) que además de facilitar los procesos de comunicación, conforman la base de la capacidad de persuasión. Nos apunta el autor en este libro, en el que analiza el arte de influir en las personas, del poder de la empatía y la sinceridad y cómo éstas influyen en una buena comunicación; del por qué es tan importante saber escuchar ya que de todos los aspectos que componen la comunicación éste es el que se considera más importante; de cómo conseguir mantener la atención para ser capaces de estar escuchando y no sólo oyendo; de la necesidad de aprender a «leer» el lenguaje corporal de los demás y a utilizar de una forma adecuada el nuestro. Nos explica también cómo podemos mejorar

nuestra memoria y la importancia que tiene poseer una buena memoria en nuestra relación con los demás; nos indica cómo sacar el mejor partido a la comunicación cuando ésta se realiza a través de una conversación telefónica; de qué manera podemos desarrollar las

habilidades de negociación y ser capaces de tratar con gente «difícil»; cómo utilizar las palabras correctas en una conversación de manera que éstas actúen a nuestro favor. Finaliza con un capítulo donde nos expone cómo identificar a los diferentes «tipos» de personas de manera que podamos decidir la estrategia a usar con cada uno a la hora de persuadirles. Es éste un buen libro en el que el autor, a través de múltiples ejemplos nacidos de su capacidad de observar y analizar, durante años, a aquellas personas a las que todos calificaríamos como maestros en el arte de la persuasión, nos explica, de una forma amena y divertida la manera de aprender y desarrollar una serie de habilidades esenciales que considera básicas si queremos ser capaces de «ganar el corazón y cabeza de aquéllos con los que estamos tratando». Nos quedamos con dos breves frases, tomadas del apartado introductorio, que consideramos exponen la opinión del autor; en la primera nos indica que «tal vez la virtud más importante para triunfar en la vida y en el trabajo sea el poder de persuasión», para continuar, resaltándolo en negrilla, «lo mejor es que cualquiera puede aprender y llegar a dominar la capacidad de persuasión».

## LIBROS

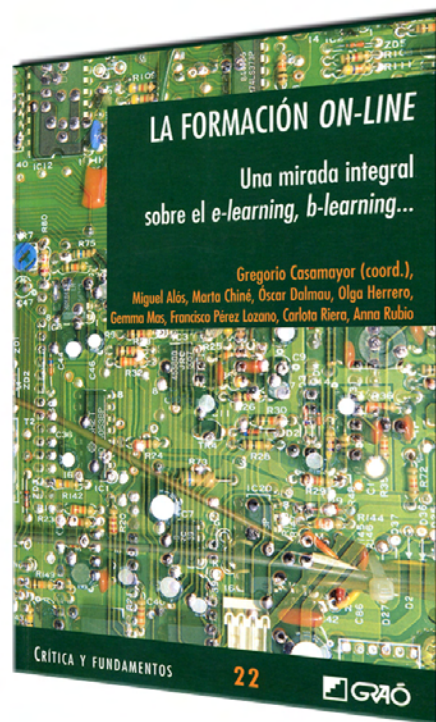
▼ Julio Tello Díaz

La formación on-line ha ido evolucionando al amparo de los avances tecnológicos y del desarrollo de los programas formativos cada vez más especializados. El presente libro se nos presenta como una herramienta de gran valor para formadores e instituciones dedicadas a la formación, puesto que es el producto de una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de formación on-line; los autores del mismo han participado de forma directa y permanente en la creación y puesta en marcha de una gran cantidad de programas formativos de distintos ámbitos y duración, por lo que podemos considerar que tenemos en nuestras manos un documento de gran valor documental elaborado por expertos en el diseño de programas formativos poniendo de relieve la innovación tecnológica y metodológica. Comienza el texto con una primera aproximación terminológica de los conceptos habituales sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que hemos incorporado en nuestro lenguaje expresiones de la cultura anglosajona, como es el caso de los términos e-learning, on-line o blended-learning, por poner algunos ejemplos.

Las distintas modalidades formativas van evolucionando en función de los recursos tecnológicos y las herramientas que vayan apareciendo. En este sentido, los autores consideran que los cambios metodológicos deben acompañar a los nuevos procesos formativos, ya que una modalidad on-line no consiste en colgar grandes enciclopedias ilustradas para que sean leídas en una pantalla de ordenador. Se describe detalladamente el proceso para el diseño de las nuevas modalidades formativas, e-learning y blended-learning a lo largo de diecinueve pormenorizados capítulos de forma precisa y apoyándose en bases didácticas, formativas, tecnológicas y metodológicas. Distintas modalidades formativas comparten elementos (profesorado, alumnado, contenidos, evaluación, etc.), pero difieren en la manera de gestionarlas. Apostando principalmente por las modalidades que se apoyan en la telemática, se argumentan las grandes ventajas que tiene la formación on-line, entre las que podemos destacar la flexibilidad del sistema, compartir experiencias y opiniones en tiempo real o diferido, participación en foros, etc., apostillando que sólo una propuesta integral de e-learning puede satisfacer las necesidades formativas de los participantes. Sobre la formación semipresencial se argumenta que, al ser una combinación de diferentes formatos, cada modalidad aporta lo más eficiente al programa de formación, mientras que simultáneamente se ve enriquecida y potenciada por la aportación de otra modalidad. Aunque todavía no se ha extendido estas modalidades formativas por nuestro entorno como en otros lugares del mundo donde la población está muy dispersa y/o las dificultades para la presencialidad de los asistentes la han potenciado en mayor medida, es una realidad que cada vez más se va extendiendo la formación a través de recursos telemáticos. Conforme se va avanzando en la lectura de este libro, nos vamos adentrando en un profundo análisis de las posibilidades que ofrecen las modalidades formativas denominadas on-line, y el lector se va percatando de que organizar acciones formativas de estas características supone, por una parte, grandes tomas de decisiones sobre los aspectos vinculados a su impartición y, por otra, implica la creación e implicación de equipos multiprofesionales y generar procesos que permitan garantizar una formación adecuada a las necesidades de los usuarios. En definitiva, un manual que debería estar cerca de quienes se dedican o pretenden llevar a cabo programas formativos on-line.

El presente libro se nos presenta como una herramienta de gran valor para formadores e instituciones dedicadas a la formación, puesto que es el producto de una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de formación on-line; los autores del mismo han participado de forma directa y permanente en la creación y puesta en marcha de una gran cantidad de programas formativos de distintos ámbitos y duración, por lo que podemos considerar que tenemos en nuestras manos un documento de gran valor documental elaborado por expertos en el diseño de programas formativos poniendo de relieve la innovación tecnológica y metodológica. Comienza el texto con una primera aproximación terminológica de los conceptos habituales sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que hemos incorporado en nuestro lenguaje expresiones de la cultura anglosajona, como es el caso de los términos e-learning, on-line o blended-learning, por poner algunos ejemplos.

Las distintas modalidades formativas van evolucionando en función de los recursos tecnológicos y las herramientas que vayan apareciendo. En este sentido, los autores consideran que los cambios metodológicos deben acompañar a los nuevos procesos formativos, ya que una modalidad on-line no consiste en colgar grandes enciclopedias ilustradas para que sean leídas en una pantalla de ordenador. Se describe detalladamente el proceso para el diseño de las nuevas modalidades formativas, e-learning y blended-learning a lo largo de diecinueve pormenorizados capítulos de forma precisa y apoyándose en bases didácticas, formativas, tecnológicas y metodológicas. Distintas modalidades formativas comparten elementos (profesorado, alumnado, contenidos, evaluación, etc.), pero difieren en la manera de gestionarlas. Apostando principalmente por las modalidades que se apoyan en la telemática, se argumentan las grandes ventajas que tiene la formación on-line, entre las que podemos destacar la flexibilidad del sistema, compartir experiencias y opiniones en tiempo real o diferido, participación en foros, etc., apostillando que sólo una propuesta integral de e-learning puede satisfacer las necesidades formativas de los participantes. Sobre la formación semipresencial se argumenta que, al ser una combinación de diferentes formatos, cada modalidad aporta lo más eficiente al programa de formación, mientras que simultáneamente se ve enriquecida y potenciada por la aportación de otra modalidad. Aunque todavía no se ha extendido estas modalidades formativas por nuestro entorno como en otros lugares del mundo donde la población está muy dispersa y/o las dificultades para la presencialidad de los asistentes la han potenciado en mayor medida, es una realidad que cada vez más se va extendiendo la formación a través de recursos telemáticos. Conforme se va avanzando en la lectura de este libro, nos vamos adentrando en un profundo análisis de las posibilidades que ofrecen las modalidades formativas denominadas on-line, y el lector se va percatando de que organizar acciones formativas de estas características supone, por una parte, grandes tomas de decisiones sobre los aspectos vinculados a su impartición y, por otra, implica la creación e implicación de equipos multiprofesionales y generar procesos que permitan garantizar una formación adecuada a las necesidades de los usuarios. En definitiva, un manual que debería estar cerca de quienes se dedican o pretenden llevar a cabo programas formativos on-line.

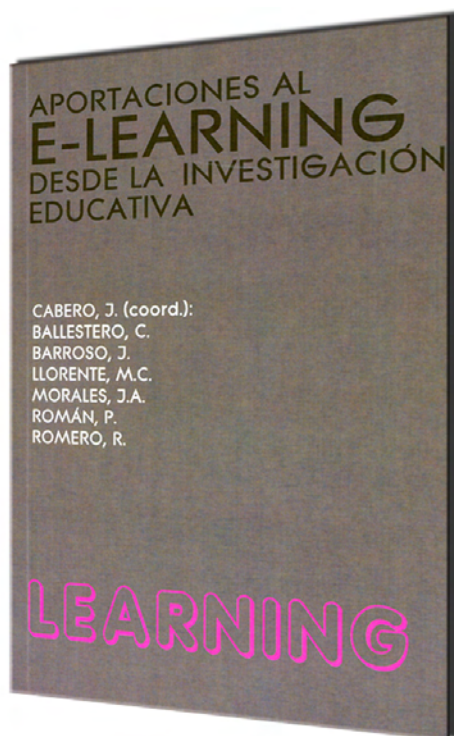


**La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...; Gregorio Casamayor (Coord.) y otros; Barcelona, Graó, 2008; 238 páginas**



## LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



**Aportaciones al e-learning desde la investigación educativa; Julio Cabero (Coord.) y otros; Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 2008; 151 páginas**

El presente libro presenta los resultados obtenidos con base en un proyecto de investigación a través del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y Ciencia, participando en el estudio profesorado de diferentes universidades españolas. La base principal de este texto radica en un metaanálisis de los trabajos de investigación, tesis doctorales, publicaciones y aportaciones científicas sobre los efectos en el rendimiento y otras variables de acciones formativas e-learning aplicadas en contextos de formación universitaria, considerando, según los autores, las diferentes acepciones que en torno a este término se vienen realizando en los últimos años (teleformación, formación on-line, etc.), y cuya frontera terminológica es bastante difusa. En todo caso, el desarrollo de esta investigación está centrada en la modalidad de formación a distancia que utiliza la red como tecnología para la distribución de la información y que, por tanto, posibilita un aprendizaje interactivo, flexible y accesible a cualquier usuario potencial del sistema formativo. Se justifica el presente trabajo reconociendo que los estudios que se han realizado sobre la significación para el aprendizaje del e-learning son bastante limitados, sobre todo en el contexto social y temático sobre tecnología educativa. Para llevar a cabo el proceso meta-analítico se ha elaborado, en primer lugar, una ficha con una serie de dimensiones (título, autoría, tipo de estudio, temática, metodología de investigación, etc.) para clasificar, evaluar y analizar los

documentos. Una vez validada la ficha, se ha procedido a su aplicación como instrumento para tomar la información de los diferentes documentos objetos de estudio y extraer de ellos sus dimensiones más significativas. Se han analizado un total de 280 documentos, de los que la inmensa mayoría son artículos de

revistas científicas, mientras que las tesis doctorales y ponencias en encuentros científicos quedan relegadas a las últimas posiciones en cuanto a volumen de documentos analizados. Podemos afirmar, después de su lectura, que es un estudio en profundidad sobre las repercusiones formativas que implica la utilización de herramientas telemáticas aplicadas en la formación universitaria. El texto se estructura en cuatro grandes capítulos, de los cuales el tercero y el cuarto se dedican al tratamiento de los resultados y a las conclusiones a las que se llegan después de su discusión, respectivamente. Las conclusiones tienen un carácter muy variopinto, ya que los resultados están en función de las posibilidades de localización y acceso a los diferentes tipos de documentos, así como del tipo y formato de los mismos, teniendo como valoraciones positivas la satisfacción del alumnado en el uso de las herramientas telemáticas o el papel desempeñado por el profesorado y tutores virtuales, aunque no se pueden generalizar los resultados en otros parámetros para la construcción de un modelo de puesta en acción de planes de formación apoyados en el e-learning. En todo caso, entre las conclusiones a las que llegan los autores, se puede destacar que es preciso profundizar en las consecuencias que en el rendimiento formativo tienen las acciones, materias y modalidades de formación cuando disponen de un recurso cada vez más utilizado por formadores e instituciones de formación. Este trabajo de investigación puede ser de gran utilidad para quienes participen en investigaciones o necesiten información relativa a cómo la investigación educativa puede proporcionar datos sobre la repercusión formativa, así como para disponer de indicadores que favorezcan el diseño de programas de formación basados en el e-learning.

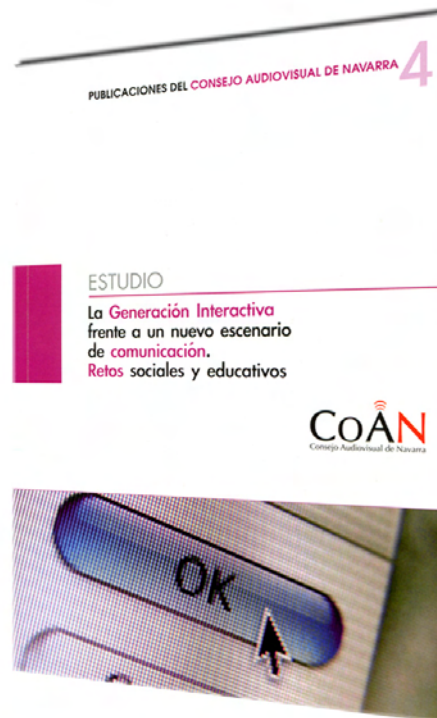


## LIBROS

▼ Julio Tello Díaz

Se presenta en este libro un estudio que recoge las características del entorno multimedia en el que se mueven los jóvenes de hoy, así como las pautas de comportamiento de la generación interactiva. Este estudio lo edita el Consejo Audiovisual de Navarra, que en los últimos años está dirigiendo sus esfuerzos hacia la defensa de los legítimos intereses de los usuarios de los medios de comunicación audiovisual, teniendo un especial punto de mira en los menores, considerando que de esta forma se está preservando su correcto desarrollo físico, mental y moral. La actual juventud, incluso desde los primeros años de la infancia, vive en un mundo tecnológico, con un acceso a los dispositivos y una capacidad para el manejo de los mismos mucho más elevada que la de los adultos, a lo que hay que añadir la fascinación que les provoca y el entusiasmo con que acceden a los mismos. Infancia y juventud puede denominarse en estos momentos como la «generación interactiva». Estas circunstancias son conocidas por los agentes encargados de la educación (padres, educadores, etc.), quienes son conscientes de la ventaja tecnológica que sobre ellos tienen los jóvenes, además de ser un elemento (la tecnología) que suscita grandes controversias sobre las posibilidades educativas que posee; los puntos de vista sobre este asunto pueden apuntar en líneas muy diversas, incluso contrapuestas. En este orden de cosas, la revolución tecnológica en la que nos encontramos actualmente va mucho más allá de un mero uso de determinados dispositivos, ya que –según los autores de este informe– se está produciendo una gran cantidad de cambios culturales como, por ejemplo, nuevos modos de comunicación, de relaciones personales, de trabajo, etc. Con estas premisas, el libro presenta una gran cantidad de información sobre las diferentes herramientas tecnológicas a la que acceden y utilizan con frecuencia los niños y jóvenes de la generación interactiva.

No sólo es la gran cantidad de información que transita a través de Internet, la telefonía móvil y demás dispositivos tecnológicos, sino la velocidad a la que se mueve y quiénes la manejan, lo que hace que los autores de este libro pretendan dar respuesta a través de los cuatro grandes capítulos en que se estructura el libro, para terminar con unas clarificadoras conclusiones a partir de los datos que se tratan a lo largo de sus páginas. En el primer capítulo se ofrecen datos relativos a los hogares de la generación interactiva; es decir, se presenta información relativa a los dispositivos tecnológicos que se utilizan, las conexiones, las pantallas, las formas de comunicación, etc. Por otra parte, el segundo capítulo profundiza con un análisis acerca de la actitud de los jóvenes frente al mundo interactivo en el que viven; así, se ofrecen datos sobre sus peculiaridad y sus necesidades (inmediatez de respuesta, impaciencia, diversificación obligada de la atención...). La segunda mitad de libro está dedicada a la respuesta que la familia, la escuela y la sociedad deben ofrecer a estos jóvenes en cuanto a la mediación frente a los dispositivos tecnológicos que están utilizando permanentemente; padres, madres, profesorado y servicios que ofrece la sociedad deben disponer de recursos educativos suficientes para que la infancia y la juventud que componen la actual generación interactiva alcancen la competencia digital y sean capaces de tratar de manera crítica la información que tienen a su alcance.



**La generación interactiva frente a un nuevo escenario de comunicación; Xavier Bringué, C. Sádaba y J. Rodríguez; Navarra, Consejo Audiovisual de Navarra, 2008; 124 páginas**

# MédiaMorphoses



«MédiaMorphoses», revista científica en francés de referencia en la educación en medios, publicada por el INA (Instituto Nacional del Audiovisual) de París, Francia ([www.ina.fr](http://www.ina.fr)).

- Para consultas: [www.ina.fr/mediamorphoses](http://www.ina.fr/mediamorphoses)
- Para suscripciones: [www.armand-colin.com](http://www.armand-colin.com)
- Para compras en librerías: Fax: 0140464990



## LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre

Al finalizar el siglo XX nadie en la década de los noventa, incluso ni los propios creadores, pudieron augurar el gran éxito que este dispositivo tecnológico de telefonía móvil podría llegar a alcanzar con la extensa implantación en nuestra sociedad. El teléfono móvil se ha convertido en un objeto cultural de pleno derecho, formando parte de nuestra vida cotidiana, integrándose en todos los espacios sociales y formando parte de nuestros hábitos cotidianos que construimos como miembros de esta nueva sociedad. Hoy día este dispositivo se ha convertido en una señal de identidad formando parte de nuestra imagen cotidiana y de nuestras interacciones diarias tanto en el entorno laboral como en el familiar. Paralelamente a estas interacciones surge el desarrollo de una nueva plataforma digital, donde se da cabida a nuevos territorios de mercado y consumo, introduciendo imágenes de marcas, de productos, que traen consigo estilos de vida, valores, etc. y nuevas estrategias de comunicación. El móvil se convierte en un espacio de encuentro entre lo público y lo privado, debido a su profunda integración social y a su vertiginoso desarrollo como plataforma de comunicación, entre el mercado y los ritos sociales de interacción; entre la comunicación interpersonal y el consumo cultural; entre lo simbólico y lo práctico; y entre la promesas mediáticas y la realidad que nos marcan las nuevas culturas móviles. En esta publicación, sus dos autores, investigadores de prestigio, Juan Miguel Aguado e Inmaculada J. Martínez, nos plantean un estudio sobre el teléfono móvil, como objeto tecnológico, como lugar de estrategias de mercado de las industrias culturales y como objeto cultural cotidiano, buscando construir un espacio de debate sobre las corrientes, los temas y las metodologías de investigación en

torno al móvil; para ello han contando con la colaboración de un selecto grupo de investigadores de carácter nacional e internacional. Este volumen se divide en tres grandes ejes: cultura móvil, en este primer bloque los autores reflexionan en su investigación sobre la aportación de los estudios culturales a una visión global de un fenómeno sujeto a la corriente dominante de los estudios sobre Internet y la tecnología digital, debatiéndose las teorías de la domesticación, desarrolladas por Silverstone y Haddon. En el segundo bloque, tecnologías de la identidad, los autores nos analizan los aspectos por los que los teléfonos móviles se convierten en un objeto cultural, como pueden ser: el impacto en los procesos de producción de identidad individual y colectiva, la difusión de estereotipos y roles a través de los usos sociales, o por la integración de nuevas prácticas asociadas al registro e intercambio de imágenes. Finalizando con el tercer bloque, hacia un nuevo medio, en donde analiza los desarrollos tecnológicos y las estrategias de mercado que nos conectan con la configuración del móvil, como plataforma de consumo cultural, produciendo cambios, no sólo de imagen de marca y producto, sino transformaciones culturales en las prácticas profesionales, en los modelos de negocio o en los formatos y diseños de contenidos y en las prácticas de consumo.



**Sociedad móvil. Tecnología, identidad y cultura; J.M. Aguado e I.J. Martínez (Coords.); Madrid, Biblioteca Nueva, 2008; 334 páginas**



## LIBROS

▼ Águeda Delgado Ponce



**Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis; Elena Barberà, Teresa Mauri y Javier Onrubia (Coords.); Barcelona, Graó, 2008; 201 páginas**

evita caer en el análisis exclusivo de las potencialidades soslayando lo que viene a ser, quizá, lo más importante, que es la manera en la que los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje las utilizan. El presente libro aparece dividido en tres partes. Una primera, «la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC», donde se lleva a cabo un acercamiento teórico hasta el modelo del constructivismo social que va a fundamentar el desarrollo de los instrumentos posteriores. Una segunda parte, «analizando la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC», considerablemente más extensa, que incluye las herramientas y pautas concretas para el análisis, tanto desde una perspectiva externa, con una propuesta para el análisis de materiales multimedia y procesos formativos, como desde la visión de los propios usuarios implicados. Y, por último, una tercera parte, «recursos y fuentes documentales», que contiene libros, artículos científicos, sitios web e informes nacionales e internacionales comentados que pueden ayudar a ampliar y profundizar en las ideas sobre las TIC y la mejora de la calidad de la educación. Este texto, de carácter eminentemente práctico, va a resultar de interés tanto para profesores que incorporen las tecnologías a su práctica docente, como para todos aquéllos involucrados, de una u otra forma, en la incorporación de las TIC a los procesos formativos.

El equipo de investigación, coordinado por Elena Barberà, Teresa Mauri y Javier Onrubia, nos presenta bajo el título «Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC» un conjunto de criterios e instrumentos para analizar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que incorporan estas tecnologías. En los últimos veinte años hemos visto cómo las políticas educativas han estado desarrollando programas para dotar a las escuelas con las tecnologías de la información, y la comunicación y de este modo nos encontramos con que hoy se hace patente un incremento en la disponibilidad de éstas en los centros docentes independientemente del nivel. En estos momentos en los que la preocupación no estriba en la presencia, acceso o manejo de las TIC, habrá que preguntarse sobre las actuaciones que se están llevando a cabo en los distintos escenarios educativos reales en el uso de las tecnologías. Los estudios realizados en esta línea no dejan de evidenciar la utilización de las TIC para apoyar las prácticas tradicionales sin que se dé la tan esperada transformación educativa; parece ser que el impacto que éstas tienen sobre los métodos de instrucción es muy bajo. Así, el aumento en la calidad de la enseñanza que iba a potenciar la incorporación de las tecnologías no se hace efectivo; se necesitan, por tanto, cambios de fondo que posibiliten la implementación de pedagogías innovadoras. En este marco, el presente libro ofrece las herramientas para valorar el uso que se está haciendo con

las TIC en la interacción del triángulo profesor/alumno/tecnología en el nivel del aula, configurando estos instrumentos en base a las relaciones entre interactividad potencial e interactividad real, esto es, lo que el entorno y las tecnologías permiten y la utilización efectiva que se haga con los mismos, lo cual

## LIBROS

▼ Helena González Camacho

La libertad de expresión y la libertad de prensa se han convertido en una cuestión que genera controversias en todo el mundo de una forma impensable a comienzos del siglo XXI. Regímenes autoritarios ahogan la libertad de expresión; grupos religiosos y sus fundamentos la desafían. Incluso en las mismas sociedades democráticas se encuentran

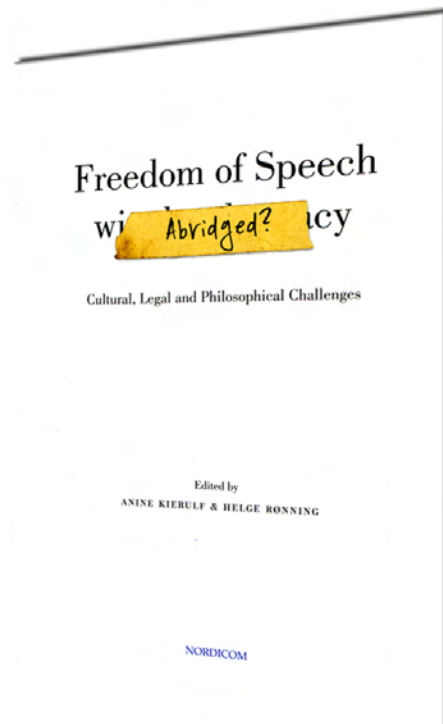
amenazada a través de una progresiva escalada de medidas de seguridad, aprobadas con el pretexto de asegurar las libertades fundamentales, excluyéndose entre las mismas la propia libertad de expresión. Estos retos son el telón de fondo de la publicación «La libertad de expresión, ¿coartada?». Este libro examina la libertad de expresión como un derecho humano universal y se analizan sus fundamentos filosóficos. Plantea cuestiones jurídicas derivadas de la tensión entre los derechos fundamentales, y entre derecho nacional e internacional, y considera hasta qué punto la libertad de expresión se marchita o prospera

en un mundo cada vez más globalizado con las nuevas tecnologías, siendo conocedores de los últimos acuerdos de macroempresas, como Google, Yahoo y Microsoft, con el gobierno chino para censurar en su país contenidos y softwares on-line. El propio gobierno de Estados Unidos ha instado a estas empresas a celebrar una Conferencia mundial sobre el tema para estudiar los pros y contras de la regulación en el futuro. El texto insiste en que el impacto de Internet en China durante los últimos diez años ha dado lugar a muchas de las reformas de libre mercado. Si

bien, al censurar los contenidos de Internet, China está tratando de evitar el inevitable colapso de su sistema de gobierno en favor de un sistema más democrático y con mayor flujo de información. Los autores proponen que Estados Unidos adopte, en este sentido, una postura firme, como lo hizo hace

décadas con la Unión Soviética, para impulsar flujos de información en manos de los ciudadanos chinos. En el texto se analiza

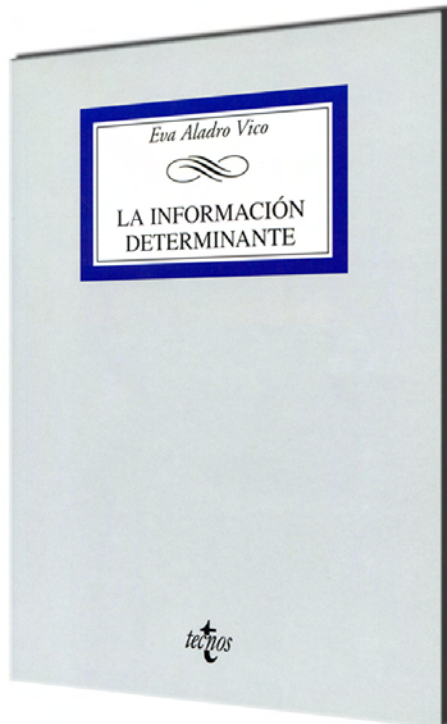
la libertad de expresión de los ciudadanos, desde ese punto de vista, como un derecho humano universal, y se analizan sus fundamentos éticos y filosóficos, planteando cuestiones jurídicas de lo que deben considerarse buenas medidas para la libertad de expresión en este mundo etiquetado por las nuevas tecnologías. También se analiza en el texto la libertad de expresión y la libertad de prensa, porque es una cuestión que genera controversias en todo el mundo, especialmente donde existen regímenes autoritarios que sofocan la libre expresión, igual que en otros contextos realizan los grupos religiosos radicales, que amenazan incluso a las sociedades democráticas.



**Freedoms of speech abridged? Cultural, Legal and Philosophical Challenges; Anine Kierulf y Helge Ronning; Göteborg, Nordicon, University of Gothenburg (Suecia); 2009; 155 páginas**

## LIBROS

▼ Ángel Hernando Gómez



**La información determinante; Eva Aladro; Madrid, Tecnos, 2009, 169 páginas**

que pensar. Preocupa la afirmación de que lo que los medios aceptan como información se convierte en realidad y aquello que ignoran parece como si no existiera. La autora dedica el último apartado del libro a analizar la relación entre la información y la determinación de la realidad en tiempo de crisis, afirmando que, en los momentos actuales de depresión y de crisis económica mundial en los que nos encontramos, quienes dominarán la situación y, por tanto, conseguirán superarla, serán las personas y sobre todo los grupos humanos que sepan controlar la información determinante. En definitiva, en este libro se presenta una forma interesante de analizar la relación entre información, comunicación y realidad. El análisis de esta relación nos puede hacer reflexionar sobre la enorme importancia que tiene la información no sólo en la configuración de nuestro mundo intrapersonal, sino también en la forma en que nos relacionamos con los demás a nivel interpersonal o en las relaciones que establecemos en grupos más numerosos así como de la influencia que tiene la información y los medios de comunicación de masas en la configuración y determinación de la realidad (positiva o negativa), que en un momento determinado, nos toca vivir.

En la época actual ya nadie niega la importancia de la comunicación y muchos intuyen que, en demasiadas ocasiones, determina la realidad en la que los seres humanos nos desenvolvemos. Las siguientes dos frases: «vivimos en un mundo cuya esencia es la información» y «dominar el universo informativo supone dominar la realidad en que vivimos», resaltadas en la contraportada del libro, enmarcan el contenido y la temática en él tratados. Presentando en el apartado introductorio del libro el concepto de «realidad determinada», a lo largo de los tres capítulos que lo componen, la autora nos informa de cómo utilizar la información en los distintos ámbitos y analiza la relación entre la «información determinante» y tres tipos de comunicación: la intrapersonal, la interpersonal y la comunicación de masas. En el análisis de la relación entre la información determinante y la comunicación intrapersonal, nos muestra el poder que tiene la información en la configuración del mundo intrapersonal y de cómo dominar, a partir de esta información psicológica las emociones propias. En lo relativo a la relación con la comunicación interpersonal, analiza la capacidad de la información compartida para producir la realidad y explica cómo la realidad que dos personas viven viene determinada por la comunicación establecida entre ellas, aspecto este que nos puede ayudar a aprender a controlar el comportamiento con los demás a nivel interpersonal y en grupos más numerosos. Realiza, por último, un análisis de la relación existente con la

comunicación de masas, dentro de grupos numerosos, así como de la influencia de los medios de comunicación de masas en la determinación, no ya sólo de lo que tenemos que pensar sobre las cosas, sino lo que es todavía si cabe más peligroso, las cosas en las que tenemos

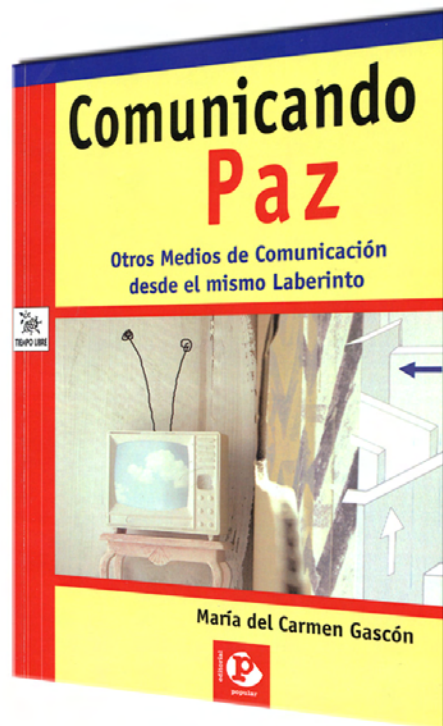
## LIBROS

Francisco Casado Mestre ▼

Inmersos en una sociedad cada vez más mediatizada y globalizada, la influencia de las pantallas sobre las audiencias es cada vez más manipuladora y alienizante. El lema de los medios de comunicación se invierte, se entretiene más, se informa parcialmente y, por supuesto, se educa bastante poco, convirtiéndose en cometido general de estos medios y sobre todo de la televisión el infoentretener, o simplemente entretener, con parrillas cargadas de programas simples y del corazón, que influyen en una visión negativa y mediocre del ser humano, aumentando así la vida miserable de una gran parte de nuestra sociedad. Las personas saben de letras, pero no saben leer ni interpretar las imágenes, carecen de una alfabetización audiovisual, que les lleve a conocer la gramática de los medios. Los medios de comunicación salen a la defensiva de sus contenidos alegando que el público es quien le demanda ciertos tipos de programas y determinados contenidos, a través de la medición de audiencias.

En este maremagnum mediático nace «Comunicando paz», como propósito para los responsables de comunicación, donde hoy día parece que la violencia siempre tiene un espacio. M<sup>a</sup> Carmen Gascón, como autora de esta publicación, analiza el papel de los medios de comunicación en la cultura de la paz, haciendo un estudio de la actualidad, la postura que toman ante los conflictos bélicos y situaciones de tensión que se producen y que constantemente son noticias. Expone su visión personal de que todos vivimos en un mismo laberinto, del cual no podemos salir, donde a los medios los compara con minotauros, seres monstruosos y a la vez afectuosos, porque nos seducen y nos atormentan al mismo tiempo. Esta publicación se hace eco del trabajo de una treintena de organizaciones internacionales y algunas

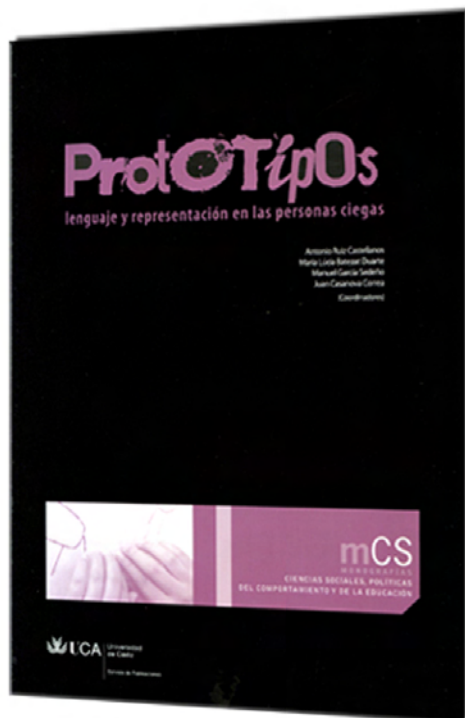
nacionales de periodistas, como entidades que trabajan para sembrar la paz a través de los medios de comunicación, mostrándonos la influencia de los medios en la realidad que comunican. El contenido de este libro queda dividido en tres grandes bloques; los medios de comunicación y el mito del minotauro, analizando la violencia social e influencia en los medios de comunicación; los hilos de Ariadna, muestra la teoría y práctica en la comunicación hacia la paz, donde nos relata ejemplos de organizaciones y encuentros relevantes; y explorando con Teseo, a través de de una veintena de fichas, que dan lugar a su vez a unas setenta y cinco actividades, ofreciéndonos diferentes formas de presentar los actos violentos sin generar más violencia. Nos encontramos ante un libro que asemeja su contenido al laberinto en que vivimos y su lectura se convierte en una aventura, donde pueden consultarse cualquier parte del texto de forma independiente, incluso hallar en él ventanas camufladas, grietas esperanzadoras y otros horizontes inesperados; para lo que incluye espacios en blanco, preguntas-enigmas, y otras con matiz lúdico y desconcertante.



Comunicando Paz. Otros medios de comunicación desde el mismo laberinto; María Carmen Gascón; Madrid, Popular, 2008; 192 páginas

## LIBROS

▼ Helena González Camacho



**Prototipos, lenguaje y representación en las personas ciegas; A. Ruiz, M.L. Batezat, M. García Sedeño y J. Casanova (Coords.); Cádiz, Universidad de Cádiz, 2008; 542 páginas**

alrededor de 500.000 nuevos casos, y en favor de «el derecho a la educación para todos, independientemente de las diferencias particulares» como recoge la Carta de Salamanca (1994) elaborada por 84 países y 25 ONG's. Es ésta la razón de ser este monográfico, completado con una serie de ejemplos prácticos llevados a cabo por la ONCE, en la que se asoma aún más la realidad de esta deficiencia, en cierto modo desconocida por muchos. Se ofrecen, además, una serie de reflexiones e instrumentos acerca de la categorización de la realidad en niños con y sin deficiencia visual, que nos permiten vislumbrar los procesos mentales que afectan a estas personas ciegas en nuestra cultura. Se finaliza este análisis con una propuesta acerca de la integración y autonomía de estas personas en la sociedad de la información, analizándose la ceguera y el espacio escolar, aspectos legales, educacionales y culturales de la deficiencia visual, etc. En definitiva, un manual de estudio y complemento, editado por la Universidad de Cádiz para el conjunto de personas que se dedican a educar y conocer las formas de mejorar el ámbito cognitivo, funcional y relacional de este colectivo que requiere el apoyo social.

«Prototipos, lenguaje y representación en las personas ciegas» es un libro coordinado por un conjunto de autores de las más distintas áreas relacionadas con la educación, como expertos en artes plásticas para la infancia, profesores especializados en deficiencias visuales, en nuevas tecnologías aplicadas a la educación en personas con ceguera, directores de revistas especializadas en este tipo de deficiencias, docentes que cuentan sus propias experiencias como deficientes visuales en la adaptación al medio docente y aprendizaje y un conjunto de autores, todos ellos relacionados y con amplia experiencias de investigación y conocimientos en el campo de las deficiencias visuales, en el aprendizaje y en la enseñanza, animados y coordinados, por un experimentado conjunto de profesores de la Universidad de Cádiz; responsables éstos de este monográfico que nos acerca, mediante distintos apartados teóricos a historias de vida y enseñanza de estas deficiencias. Este completo manual trata de establecer una metodología cognitiva útil para estudiar el modo y la capacidad de categorización que tiene el niño con ceguera, lo cual redundará en un gran beneficio para su aprendizaje y expresión, tanto desde ese punto de vista metodológico como el del análisis de los dibujos, entendido éstos como un proceso comunicativo y cognitivo del ejercicio teórico, como los dos grandes parámetros de estudio. Este texto trata de establecer, desde su análisis, un nivel base o esencial que sirva para la familia de docentes especializados

en este campo específico de deficiencias visuales en la niñez en su ámbito educativo, y ayudar a entender mejor el proceso comunicativo, cognitivo así como establecer mejores pautas en los procesos de asimilación, y en definitiva, construir y mejorar la calidad ante esta situación infantil que cada año cuenta con

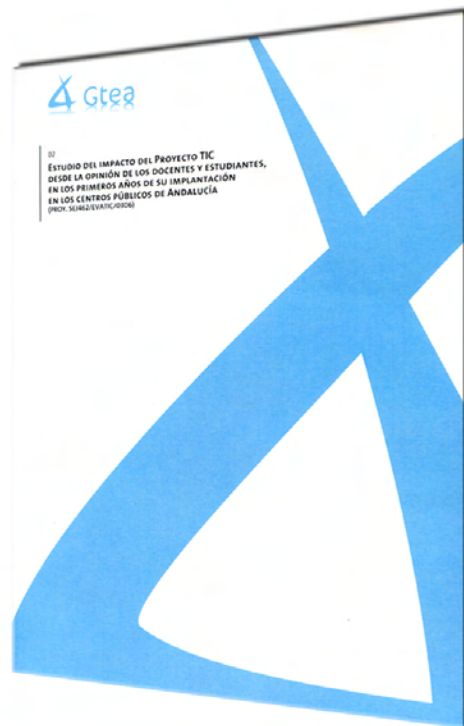


## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

Las nuevas posibilidades que nos brinda el desarrollo de la sociedad de la información, así como sus problemas son ya bien conocidos. Este desarrollo tecnológico no nos asegura que todos los países, como los miembros que los componen, puedan tener un acceso en igual de condiciones. Las instituciones educativas respaldadas por las administraciones que las gestionan están en la obligación de dar respuesta a esta situación, como en otro momento así lo hiciera con otros temas. En respuesta al desarrollo de la sociedad de la información, en un intento de salvar la «brecha digital», la Junta de Andalucía aprobó el Decreto 72/2003, de 18 de marzo de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento. Dicho Decreto articula un conjunto de medidas donde en su primera sección aborda todos los niveles educativos menos el universitario, y donde se multiplica por tres el equipamiento informático en los centros, se aborda una mejora sustancial de la formación del profesorado para la integración de las TIC en sus prácticas y en la gestión de los centros. En el presente proyecto de investigación interesó conocer, en primer lugar, el impacto de estos programas desde una dimensión humana, es decir, conocer las personas y sus respuestas a esta implantación; en segundo lugar, se quiso indagar en las dimensiones temporales del impacto por diversas consideraciones. Los procesos de cambio en los primeros momentos de las organizaciones y los grupos determinan sobremanera el éxito o fracaso del proyecto; y en tercer lugar se investigó el impacto desde una dimensión espacial, es decir, el proyecto TIC posee algo singular y único en los proyectos de las primeras convocatorias a diferencias de las siguientes, por el significado profundo que representa un cambio de escenario común del aula tradicional de clase por el aula de ordenadores. El tema que desarrolla este

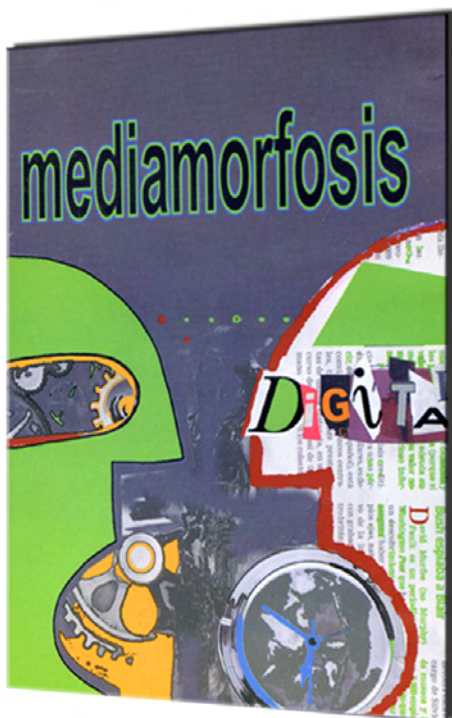
texto no es un tema marginal para la investigación en tecnología educativa; más bien todo lo contrario, especialmente por el valor social y político de las TIC que actualmente. Esto no elimina la necesidad por plantear para qué se investiga y cómo es esta temática, mucho más en este campo donde se desarrollan planes de implementación de las TIC basados sólo en supuestos beneficios no comprobados por la sola presión consumista que atenaza la sociedad. En esta rigurosa investigación, y después de tres años de proyecto de investigación, se recogen una gran cantidad de datos desde una multiplicidad de instrumentos y técnicas. Es casi imposible verter todas las conclusiones, reflexiones y análisis encontrados en estos tres años de proyecto en un espacio reducido como es esta obra. Por tanto, aparecen de manera clara y sintetizada la diversidad de experiencias e historias de vida, la multitud y riqueza de matices vividos por los propios protagonistas, que de forma generosa han compartido con los demás. Las conclusiones se aglutinan, para su mejor seguimiento, a través de la articulación de los objetivos planteados en proyecto de investigación. Así pues, es un texto bastante recomendable para todas las personas que esté ligadas al mundo educativo, así como al mundo de la investigación, para conocer y ampliar conocimientos sobre impacto de las TIC en las escuelas de Andalucía.



**Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los centros públicos de Andalucía;**  
M. Cebrián; J. Ruiz y J. Sánchez; Málaga,  
Grupo de Investigación GTEA, 2008; 61 páginas

## LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



**Mediamorfosis; Roberto Aparici (Coord); Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2009; DVD**

se describe al cine como medio de comunicación que posee unas características propias frente a otros medios, como la prensa, la radio o la televisión. Respecto al apartado del cómic, se muestran artículos donde se sigue la línea de contemplar el cómic como un género muy ligado al mundo cinematográfico, ya que ambos utilizan la imagen para transmitir información y tienen un proceso de montaje y forma de representar la narración. Cómic y cine nacieron en el mismo período de tiempo y su desarrollo se ha producido de forma paralela. Otro apartado es el dedicado a la prensa con una alta calidad de artículos donde se resalta la importancia de las primeras imágenes que se publican en los periódicos fueron dibujos y grabados pero el invento de la fotografía permite conseguir una imagen más veraz. También aparecen otras dos grandes categorías dedicadas a la publicidad y a la radio; en la primera se muestran numerosos artículos relacionados con el mundo de la publicidad y la evolución del mensaje mimetizado; y en la categoría de radio nos invita a pasearnos a través de las ondas con artículos de muy alta calidad. Así pues, «Mediamorfosis» es una obra muy interesante, en la cual se nos muestra una cantidad enorme de información a través de artículos, y es por ello que es muy recomendable para todas las personas que estén ligadas al mundo audiovisual y educativo.

En «Mediamorfosis» se describen, de manera sencilla y amena, la evolución y transformación que han tenido diferentes medios de comunicación como el cine, la prensa, la televisión, el cine, la publicidad y el cómic. Para realizar este dvd se ha partido de los planteamientos que ofrece el «diseño para tod@s», con el fin de que cualquier persona pueda acceder a todos sus apartados sin ningún tipo de barreras. Entre los muchos y variados artículos que nos ofrecen, se resalta el dedicado a la televisión y educación, donde se destacan los valores educativos de la televisión tradicional. Desde su origen, la televisión ha tenido tanto protagonismo y tanta incidencia en la sociedad que ha sido observada muy de cerca por investigadores de todo tipo y especialmente muy criticada por algunos sectores de la educación. Se ha alertado sobre el número de horas que los niños y niñas pasan viendo la televisión, a veces superando el número de horas que pasan en la escuela; también se ha denunciado el tipo de valores que transmiten tanto su programación como la publicidad, tales como el hedonismo, el materialismo, el consumismo, la competitividad, etc. Por otra parte, los educadores también han puesto en evidencia el mensaje dominante de la televisión, que está en sintonía con los valores del sistema neoliberal, de manera que se mantiene el sistema ideológico y de consumo. Sin duda, las mayores alarmas se han encendido ante la excesiva violencia, la utilización del sexo y la imagen sexista que transmite la televisión. En la categoría de cine aparecen artículos, como «pantallas», donde se analiza el cine como la revolución tecnológica que se inicia a finales del siglo pasado y nos ha llevado a una superabundancia de soportes de consumo audiovisual; en «Narrativa del cine»

## LIBROS

Enrique Martínez-Salanova Sánchez ▼

Esta publicación compila diversas presentaciones realizadas en los seminarios que durante varios años se han venido realizando, a instancias de READ Argentina, en el marco de las conferencias «Virtual Educa». Se refieren en general a experiencias de educación a distancia en las que las modalidades educativas y las tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a la incorporación de conocimientos brindando nuevas posibilidades para el desarrollo de los territorios rurales, favoreciendo la inclusión social y el aumento de las capacidades locales. El texto contiene documentación elaborada a partir de conclusiones elaboradas en los encuentros «Virtual Educa» (Barcelona, 2004, México, 2005; Bilbao, 2006; Brasil, 2007). Los seminarios constituyen un ámbito de convergencia de los distintos sectores protagonistas del cambio social mediante la formación, la cooperación y el desarrollo de los territorios rurales. En un mundo globalizado, mucho más integrado pero con fuertes contrastes, los avances de la ciencia y la tecnología, los cambios en la economía global y el comercio internacional, no han logrado superar las brechas y asimetrías existentes. Actualmente lo rural incorpora áreas dispersas y concentraciones urbanas que se explican por su relación con los recursos naturales, establece relaciones funcionales con lo urbano, en una visión centrada en el territorio y comprende una amplia diversidad de sectores, dimensiones económicas y sociales. Los profundos cambios que se han producido en los últimos años han modificando no sólo los escenarios y perspectivas, sino también las necesidades y demandas de los territorios. El desafío es construir un desarrollo más armónico, justo y sostenible, que integre en la diversidad y construya en la equidad. El

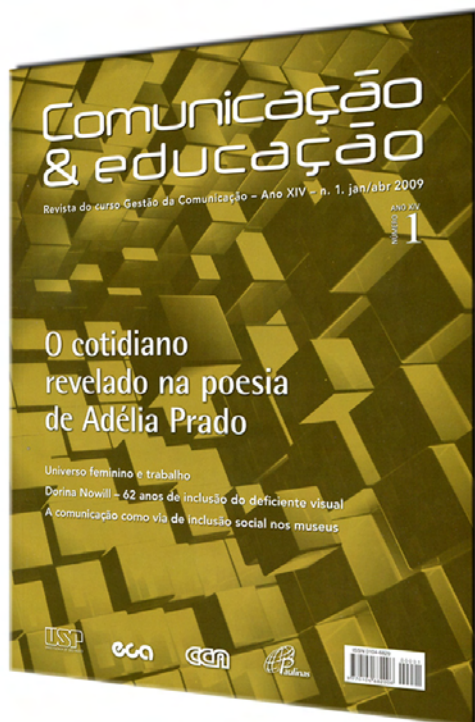
acceso a la información y al conocimiento son herramientas válidas para lograr esa transformación, planteándose nuevas estrategias institucionales de capacitación y aprendizaje. Por un lado, la disponibilidad y el acceso a información actualizada es cada día más relevante para la toma de decisiones; por otro, es importante la presencia de acciones que permitan, en estrecho contacto con la realidad y posibilidades locales, la integración de esfuerzos y recursos. Es así como las tecnologías de la información y comunicación se constituyen como el soporte idóneo para el trabajo en Red, que enriquecen los vínculos de cooperación en torno a la concreción de acciones que conforman las redes de aprendizaje y desarrollo y el intercambio de experiencias de formación y capacitación a distancia. Su incorporación, con significados diferentes de tiempo y espacio, han transformado también el ámbito de la educación a distancia haciendo de ésta una modalidad viable y eficiente para organizar propuestas tanto de aprendizajes asistemáticos centrados en contenidos y/u objetos de aprendizaje, de procesos de enseñanza-aprendizaje altamente sistemáticos y pautados como es la obtención de grado académico. Son múltiples las experiencias iberoamericanas que nos muestran el aporte de las tecnologías y la educación a distancia al desarrollo rural, con atención a la diversidad cultural, la identidad rural, la cantidad de población, la dimensión del territorio, las múltiples problemáticas y los desafíos específicos, que llevan a construir en el mundo rural un ámbito propio, pero integrado con otros.



**La educación a distancia, tecnología de la información y la comunicación y ruralidad. Enfoque global y perspectiva global; Norma Carosio (Comp.); Buenos Aires, INTA, 2008; 172 páginas**

## REVISTAS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



**Comunicação & Educação. Revista do Curso Gestão da Comunicação. Brasil, São Paulo, Universidade de São Paulo; vol. XIV, 1; enero/abril, 2009**

2009 comienza con una llamativa y nueva imagen para la revista brasileña «Comunicação & Educação», título que surgió a la par que «COMUNICAR» en los inicios de la década de los noventa. En esta nueva etapa la revista pretende mejorar su posición entre las diferentes revistas que representan la producción académica de la Universidad brasileña. Los números anteriores serán ahora publicados electrónicamente en el Portal de Revistas de la Universidad de São Paulo, y son accesibles en la dirección [www.revistasup.sibi.usp.br/scielo.php](http://www.revistasup.sibi.usp.br/scielo.php). Internet cumplirá un importante papel de divulgación científica y de democratización informativa de sus contenidos. Junto a los contenidos publicados en el Portal USP, se fomentará el contacto directo con los lectores mediante sistemas interactivos. La revista intentará mantener un alto nivel en su calidad editorial, con temas siempre actualizados, que sirvan como encuentro de intereses y necesidades de los lectores. Posicionada en el área interdisciplinar de la comunicación y la educación se pretende aproximar a los educadores a los medios de comunicación, aunando esfuerzos para tener una educación cada vez más inclusiva y democrática, que analice y solucione los problemas sociales y que busque una comunicación más humanista y volcada en el desarrollo social. Estos son los objetivos que mantienen en esta nueva etapa con el lanzamiento del nuevo ejemplar, dedicado ahora al VI Simposio Brasileiro de Educomunicação que se celebró en octubre de 2008 en la Vila Mariana de São Paulo. Se pretende, por ello, dar un paso más en esta dirección, contribuyendo a derrumbar barreras e intentando construir lazos entre las personas, las instituciones y las áreas de comunicación y educación. Es, pues, una nueva oportunidad de ofrecer y conocer los diferentes puntos de vista,

así como las opiniones de importantes investigadores y personas vinculadas con estas temáticas. Esta revista, y su portal a través de Internet, quieren llegar a todas las personas que, de una u otra forma, estén relacionadas con el mundo de la educación y la comunicación. En este número destacan artículos de María de Graça sobre reflexiones sobre la dimensión social de la música en los jóvenes; Magda Salete, con un artículo sobre arte, pedagogía e hipermedia; otro artículo interesante sobre el universo femenino y el trabajo de Ângela María Rubel; ya desde el plano internacional, es destacable la aportación de José Ignacio Aguaded sobre el Grupo y la Revista «COMUNICAR», referente a nivel mundial sobre medios audiovisuales y educación. También cabe decir que la revista tiene otros apartados dedicados a entrevistas, reseñas, servicios, boletín bibliográfico, etc., de gran interés.



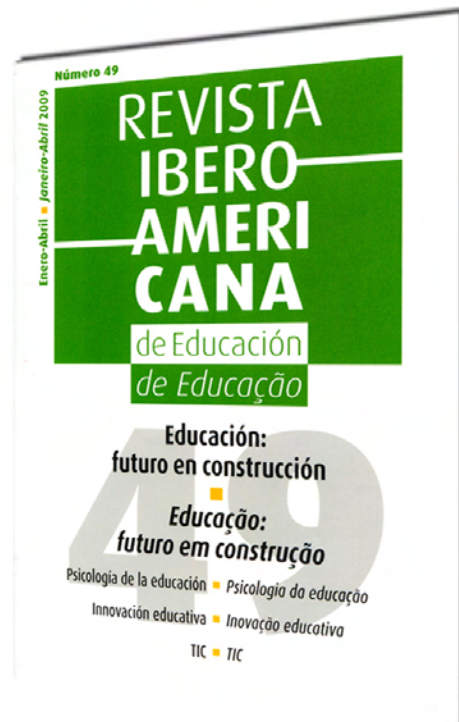
## REVISTAS

M<sup>a</sup> Rocío Cruz Díaz ▼

El número 49 de la revista RIE presenta en su monográfico «Educación: futuro en construcción» dos secciones que responden a dos propósitos bien diferenciados. El primero, un objetivo institucional, buscaba acompañar la puesta en marcha de la OIE en su proyecto «Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios». Con este trabajo se intentan definir las metas educativas para la Iberoamérica del 2021. El segundo propósito, ajustado a la línea editorial de la RIE, plantea un ejercicio de prospectiva que permite ofrecer a sus lectores una selección representativa de un teórico imaginario sobre el futuro, a medio plazo, de la educación. El sumario del monográfico incluye los siguientes títulos y autores: Pablo Gentili, «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas en América Latina»; Mariano Fernández Enguita, «Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado»; José J. Brunner, «La universidad, sus derechos e incierto futuro»; Claudio de Moura Castro, «Mercado é coisa de Satanás»; Ximena Dávila Yáñez, Humberto Maturana, «Hacia una era post-posmoderna en las comunidades educativas»; Alberto Martínez, «La educación en América Latina: un horizonte complejo»; António Nóvoa, «Educación 2021: para una historia del futuro». La contrastada experiencia de los autores pone de manifiesto la necesidad del debate abierto en torno al futuro, esperado y esperable, de la educación iberoamericana y la oportunidad y pertinencia del proyecto de la

OEI. Los autores reflejan, según su orientación y especialidad temática, que la educación, como toda actividad humana, es deudora de su pasado y que su porvenir está escrito en el «hoy». Algunas de las características de ese «hoy» y su evolución serán, para los

especialistas de este monográfico, los componentes que den forma y contenido a la estructura de la educación del futuro. Distanciados de influencias deterministas, los autores consideran la intervención humana –política, ética, pedagógica, económica, etc.– como factor determinante del proceso educativo y sobre el cual descansa la responsabilidad por la construcción de la educación para la generación de los bicentenarios latinoamericanos. Por otro lado, los artículos del apartado «Otros temas» resultan de especial interés temático y la sólida elaboración, de autores de reconocido prestigio en los ámbitos académicos a los que se adscriben sus trabajos. Así desde, María de la Villa Moral, desde la psicología social, analiza el aparente malestar que produce la falta de correspondencia entre la escuela y sus alumnos, como institución e individuos de una sociedad posmoderna; Begoña Gros y Pablo Lara investigan sobre el concepto «innovación» en el ámbito de la educación superior; José Penalva, nos viene a cuestionar el discurso que alrededor de la «educación emocional», como complemento superador del exceso cognitivista en la teoría de la educación, que ofrezca una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas del ser humano. Finalmente, para Marco Silva y Edméa Santos es insuficiente que unos contenidos y unas situaciones de aprendizaje en clases on-line sean «asistidos», sino que deben, entre otras posibilidades, facilitar la interactividad. Como investigadores y docentes, recomendamos la lectura del monográfico, no sólo como herramienta de trabajo para otros investigadores y educadores, se hace extensible a toda la comunidad educativa y a los agentes sociales cercanos a la educación.



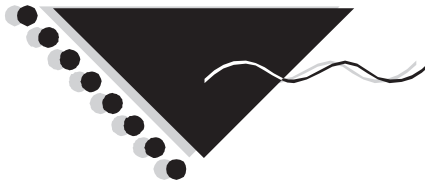
Revista Iberoamericana de Educación (RIE), n° 49, 2009.  
Educación: futuro en construcción/Educação: futuro em construção.  
Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos; 332 páginas



**PUBLICACIONES  
DEL CENTRO  
DE COMUNICACIÓN  
Y PEDAGOGÍA**



**www.comunicacionypedagogia.com**  
info@comunicacionypedagogia.com



Comunicar

# Próximos títulos

Next titles

## Temas monográficos



### COMUNICAR 34

#### Mediaciones en el nuevo escenario digital: músicas y pantallas

«Mediations in the Digital Landscape - Musicians and Screens»

Editores Temáticos: Dr. Miguel Ángel Aguilera y Joan-Elies Adell

Universidad de Málaga / Universitat Oberta de Catalunya



### COMUNICAR 35

#### Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa

«Film Languages in the European Collective Memory»

Editor Temático: Dr. Vítor Reia Baptista

Universidade do Algarve (Portugal)



#### Monográficos en estudio:

#### Violencias y pantallas

#### Competencias audiovisuales de la ciudadanía

#### Campus virtuales: buenas prácticas en teleformación

COMUNICAR es una plataforma de expresión  
abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.

Si está interesado/a en colaborar en los próximos números,  
puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración en página 6).

# PIXEL BIT

[www.sav.us.es/pixelbit](http://www.sav.us.es/pixelbit)

## Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla  
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

[pixelbit@sav.us.es](mailto:pixelbit@sav.us.es)  
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla  
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

# p

ortal REC

[www.revistasrec.net](http://www.revistasrec.net)



Revistas Científicas  
Españolas de  
Comunicación

## Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación

- «ÁMBITOS», Revista Internacional de Comunicación
- «ANÁLISI», Quaderns de Comunicació i Cultura
- «COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD», Universidad de Navarra
- «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación
- «ESTUDIOS DEL MENSAJE PERIODÍSTICO», Universidad Complutense de Madrid
- «LA LATINA», Revista Latina de Comunicación Social
- «ZER», Revista de Estudios de la Comunicación



**BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES**

Nombre o Centro .....  
 Domicilio ..... Población .....  
 Código ..... Provincia ..... Teléfono .....  
 Persona de contacto (para centros) .....  
 Fecha ..... Correo electrónico .....  
 CIF (sólo para facturación) ..... Firma o sello: .....

**FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO****España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)  
 Transferencia bancaria c/c 2106 1101 19 1135930217 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)  
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad     Número         
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

**Extranjero:**

- Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea)  
 Tarjeta VISA Fecha caducidad     Número         
 (agregar 12,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € para envío aéreo)

**Sistema de envío:** Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 12,00 € adicionales al pedido)

**BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES**

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro .....  
 Banco o Caja .....  
 Calle/Plaza ..... Población ..... Provincia .....  
 Código Cuenta Cliente: Entidad     Oficina    DC   Cuenta          
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

# Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

# Publicaciones



## Grupo Comunicar Ediciones

### Relación de colecciones, títulos y precios

#### REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 34, 35, 36 y 37) ..... 65,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 34, 35, 36 y 37) ..... 50,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 34 y 35) ..... 40,00 €
- Suscripción anual personal (nº 34 y 35) ..... 30,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios ..... 14,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula ..... 14,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula ..... 14,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula ..... 14,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? ..... 14,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas ..... 14,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? ..... 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas ..... 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia ..... 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana ..... 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad ..... 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo ..... 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios ..... 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia ..... 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum ..... 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad ..... 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud ..... 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación ..... 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa ..... 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine ..... 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América ..... 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV ..... 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios ..... 20,00 €
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles ..... 20,00 €

#### COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV ..... 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV ..... 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno ..... 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) ..... 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) ..... 15,00 €

#### COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) ..... 40,00 €
- Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) ..... 25,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) ..... 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) ..... 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) ..... 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) ..... 15,00 €

#### COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores ..... 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película ..... 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine ..... 16,00 €
- Geohistoria.net ..... 16,00 €
- El periodista moral ..... 19,00 €

#### MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual ..... 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos ..... 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico ..... 14,00 €
- El periódico en las aulas ..... 14,00 €

#### COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» ..... 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa ..... 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores ..... 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV ..... 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad ..... 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios ..... 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) ..... 16,00 €

#### COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación ..... 13,00 €
- Publicidad y educación ..... 13,00 €
- Aulas en la pantalla ..... 16,00 €

#### COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... ..... 14,00 €
- Historietas de la comunicación.. ..... 20,00 €

#### COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica ..... 45,00 €

#### MURALES «PRENSA ESCUELA»

- Colección de 19 Murales y Guías didácticas ..... Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total




Apdo. Correos 527  
21080 Huelva (España)



e-mail  
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico  
www.revista.comunicar.com



Teléfono  
(00-34) 959 248380



Fax  
(00-34) 959 248380



© COMUNICAR

- Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
- Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Miembro de la Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación (REC)
- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

### CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN EN «COMUNICAR» (EDITION IMPACT CRITERIA IN COMUNICAR):

#### Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas completas en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com).

#### Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «COMUNICAR» cuenta con una red de 59 expertos/as, conformado por un Comité Científico de investigadores internacionales (15 países), así como un Consejo de Redacción, de reconocidos expertos de Universidades españolas y centros de investigación, en su mayor parte doctores universitarios. Todos los miembros son ajenos al Grupo Editor. El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Comité de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos.
2. «COMUNICAR» ofrece información detallada de sus autores: créditos, cargos, centros de trabajo y correos electrónicos.
3. «COMUNICAR» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores.
4. «COMUNICAR» acepta manuscritos en español e inglés. Se ofrece en todos los trabajos en inglés y español los títulos, abstracts y key words.

#### Criterios sobre la calidad del proceso editorial

5. «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 16 años se han editado 33 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
6. Todos los trabajos editados en «COMUNICAR» se someten a evaluaciones previas por expertos del Comité Científico y del Consejo de Redacción, así como investigadores independientes de reconocido prestigio en el área.
7. Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
8. «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
9. «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
10. El Comité Científico y Consejo de Redacción están formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

#### Criterios sobre la calidad científica de la revista

11. Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
12. Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

#### Información estadística

Número de trabajos recibidos para este número: 42.

Número de trabajos aceptados publicados en este número: 22 (52,38% de aceptación).

Países implicados en los trabajos de este número: 7 (Italia, R. Checa, México, Brasil, Argentina, Chile y España).

Número de Comunidades Autónomas de España: Madrid, Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Melilla.

Número de indizaciones en bases de datos internacionales: impresas: 59; en web 86 ([revistacomunicar.com](http://revistacomunicar.com)).



# Revista de Educomunicación **Comunicar**



Mejor Revista de Comunicación de Servicio Público  
Universidad Carlos III de Madrid

## Revista internacional indexada en:

- Journal Citation Reports (JCR) ® • Social Sciences Citation Index ® • Social Scisearch ® • Scopus
- Francis • Sociological Abstracts • Communication & Mass Media Complete • ERA • IBZ • IBR • Social Services Abstracts • MLA • Fuente Académica (EBSCO) • IRESIE • ISOC (CINDOC) • Academic OneFile
- Informe Académico • Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • RECYT • DICE
- MIAR • IN-RECS • RESH • ERCE • ANPED • CARHUS/DURSI • UCUA
- Ulrich's Periodicals (CSA) • LATINDEX
- Worldcat • Rebiun/CRUE • Sumaris (CBUC) • New-Jour • Elektronische Zeitschriftenbibliothek
- The Colorado Alliance of Research Libraries • Intute • Electronics Resources HKU Libraries
- Dialnet • REDINED • CEDAL • Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa • OEI • DOCE
- REDALYC • Red Iberoamericana de Revistas Comunicación y Cultura • Red Bogotá de Revistas Científicas de Comunicación • Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación
- Screensite • Portal Iberoamericano de Comunicación • Portal de la Comunicación de UAB • Quaderns Digitals • Universia • Power Search Plus
- Scientific Commons • OAISTER • The Library of Congress • Google Académico • Scirus



Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas



JUNTA DE ANDALUCÍA  
CONSEJERÍA DE CULTURA

Dirección General del Libro y del Patrimonio Bibliográfico y Documental

CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Publicaciones Científicas 3/2008



Fondos FEDER



Grupo Comunicar

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)  
[info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293

Esta revista es miembro de  
la Asociación de Revistas  
Culturales de España

